

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA

W POZNANIU

Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej

Paulina Słoma

Miejsce epok przedromantycznych w edukacji ponadpodstawowej.

Perspektywa kulturowa

The place of pre-romantic eras in secondary education.

Cultural perspective

Rozprawa napisana pod kierunkiem prof. dra hab. Jerzego Kaniewskiego

Poznań 2023

SPIS TREŚCI

WSTĘP.....	5
1. Kulturowa lektura utworów staropolskich wobec współczesnych orientacji badawczych.....	11
1.1. Rytuał i tożsamość – rola tekstu literackiego w edukacji polonistycznej.....	15
1.2. Antropologia interpretatywna jako metoda odbioru tekstów dawnych.....	20
1.3. Czytanie kontekstów a poetyka kulturowa Stephena Greenblatt.....	28
1.4. Miejsce badań kulturowych w refleksji nad szkolną historią literatury.....	36
2. Literatura staropolska i oświeceniowa w dokumentach oświatowych.....	43
2.1. Walka i ideologia. Rola literatury przedromantycznej w wytycznych programowych z lat 1949-1971.....	46
2.2. Czas przemian – miejsce i rola epok przedromantycznych w dokumentach oświatowych z lat 1981, 1985 i 1990.....	51
2.3. Podstawy programowe z lat 1999-2018 – założenia dotyczące realizacji treści nauczania w kontekście literatury przedromantycznej i ich konsekwencje.....	60
2.4. Podsumowanie.....	69
3. Obrazy epok dawnych w podręcznikach do języka polskiego – pomiędzy stereotypem a mitem.....	71
3.1. Charakterystyka Oświecenia w podręcznikach szkolnych.....	75
3.2. Problemy szkolnych biografii – wizerunek Ignacego Krasickiego w podręcznikach szkolnych.....	95
3.3. Wizje sarmatyzmu – wpływ obrazowania epok literackich na rozumienie formacji kulturowych wśród uczniów.....	104
3.4. Podsumowanie.....	116

4. Uczniowskie zmagania z literaturą epok dawnych – analiza prac pisemnych.....	119
4.1. Obrazy epok literackich w pracach konkursowych Olimpiady Literatury i Języka Polskiego – uwagi ogólne.....	124
4.1.1. Renesans według olimpijczyków.....	131
4.1.2. Barok według olimpijczyków.....	139
4.1.3. Co zamiast? Uczniowskie sposoby interpretacji.....	145
4.2. Uczniowie pierwszych klas szkół ponadpodstawowych wobec Pieśni XXIV z Ksiąg Pierwszych Jana Kochanowskiego.....	153
4.2.1. Pieśń XXIV w odbiorze badaczy.....	154
4.2.2. Charakterystyka uczniowskich wypowiedzi – uwagi wstępne.....	160
4.2.3. Interpretacyjne i kulturowe kompetencje uczniów – analiza wypowiedzi pisemnych.....	167
4.2.4. Po reformie – twórczość Jana Kochanowskiego w podręcznikach.....	185
5. Konteksty średniowieczne jako wyzwanie dla dydaktyki literatury.....	199
5.1. Główne problemy szkolnego Średniowiecza.....	203
5.2. Średniowiecze szkolne – sposób ekspozycji epoki w propozycjach wydawniczych.....	208
5.3. Konteksty szkolnej lektury Średniowiecza.....	214
5.3.1. Kultura symboliczna.....	217
5.3.2. Wyobrażenia eschatologiczne.....	222
5.3.3. Życie doczesne.....	229
5.4. Podsumowanie.....	235
ZAKOŃCZENIE.....	237
BIBLIOGRAFIA.....	243
ANEKS.....	241

WSTĘP

W rozprawie poruszona została problematyka zaznajamiania uczniów szkół ponadpodstawowych z szeroką panoramą kulturową epok dawnych. Mimo trwałej obecności zagadnień związanych ze staropolskim i oświeceniowym dziedzictwem w programach nauczania, omawiana tematyka wciąż zasługuje na metodyczną refleksję. We współczesnym świecie rozwijanie wśród uczniów kompetencji odczytywania i rozumienia kodów kulturowych jest niezwykle ważne. Pozwalają one bowiem nie tylko na świadomą, krytyczną i pogłębioną interpretację otaczającego świata, ale także ułatwiają dostrzeżenie mechanizmów funkcjonowania tradycji w dziełach kultury, również popularnej. Rozpoznania prowadzone w niniejszej dysertacji opierają się na metodologiach zaczerpniętych z badań kulturowych. W przypadku epok przedromantycznych umiejętność wnikliwej, skupionej na szczególe lektury, może okazać się niezwykle wartościowa w trakcie lekcyjnych spotkań z tekstami dawnymi.

Dysertacja składa się z pięciu części. Rozdział pierwszy dotyczy metodologicznych aspektów interpretowania świata i historii. Rozpoczynając od rytualnej roli szkoły i tożsamościowego aspektu kontaktu z tekstem literackim w edukacji polonistycznej, wskazuję, w jaki sposób antropologiczne i kulturowe sposoby interpretacji przeplatają się z praktyką szkolną. Zmiany zachodzące w literaturoznawstwie od XX wieku i liczne zwroty badawcze dowodzą, jak odbiór tekstu literackiego zmienia się w zależności od czasu i miejsca, w którym przebiega jego ponowne odczytanie. Sięgając po rozpoznania znawców z kręgu kulturowych badań literackich – m.in. Clifforda Geertza, Stephena Greenblatta, Ryszarda Nycza oraz Anny Łebkowskiej, gromadzę te obszary refleksji nad tekstem literackim, które mogą okazać się przydatne również w polonistycznej edukacji na poziomie szkoły ponadpodstawowej. Wśród nich wyróżniam przede wszystkim mechanizmy zachodzące w obrębie konstruowania, rozumienia i w rezultacie stosowania form symbolicznych, które umożliwiają ciągłość tradycji i jej transmisję kolejnym pokoleniom. Proces wzrastania do sprawnego posługiwania się kulturowymi symbolami łączę, zgodnie z badaniami Petera McLarena i Victora Turnera, z funkcją rytuału w życiu społeczności.

W rozdziale pierwszym, odnosząc się do badań Bożeny Chrzastowskiej i Zenona Urygi, kataloguję także obszary problemowe, które na przestrzeni lat towarzyszą rozważaniom na temat szkolnej historii literatury. Refleksji nad sposobami odbioru

tekstu literackiego i istotnej roli kontekstu w praktyce polonistycznej towarzyszą rozpoznania Teresy Walas, Michała Głowińskiego, Janusza Sławińskiego, a także Louise'a Adriana Montrose'a, Wolfganga Isera i Richarda Rorty'ego.

Rozdział drugi składa się przede wszystkim ze szczegółowego oglądu fragmentów programów nauczania i podstaw programowych poświęconych epokom przedromantycznym. Obszerna rozpiętość czasowa – od dokumentów z roku 1949 po podstawę aktualną – umożliwia mi prześledzenie roli i miejsca epok dawnych w dyskursie szkolnym na przestrzeni lat. Refleksją obejmuję zarówno epizody historyczne związane z ideologizacją treści nauczania pod kątem obowiązujących do późnych lat osiemdziesiątych uwarunkowań politycznych, jak i istotne zmiany w sposobach prezentowania epok literackich uwidaczniające się w dokumentach z lat 1981, 1985 i 1990. Podczas analizy zajmują mnie również kwestie dotyczące założeń realizacji treści nauczania w podstawach programowych i związanych z niektórymi zmianami konsekwencji, które zaowocowały bieżącymi, obecnymi w uczniowskich pracach, problemami z omawianiem tekstów staropolskich i oświeceniowych.

Rozdział trzeci natomiast dotyczy podręczników opracowanych w odniesieniu do podstaw programowych z lat 2008 i 2018, a więc tych, które towarzyszyły i towarzyszą uczniom na przestrzeni ostatniego dziesięciolecia. Rozpaczynam od refleksji na temat roli stereotypu i mitu w badaniach literackich i historycznych, edukacji oraz podręcznikach szkolnych (Jerzy Topolski, Jerzy Roniker). W swoich rozpoznaniach nie oddalam się od uwag sformułowanych przy okazji analizy dokumentów oświatowych – lektura podręczników w założeniu służyć ma zbadaniu kwestii związanych z funkcjonalną segmentacją obszernego materiału nauczania, które artykułowałam przy okazji analizy kolejnych podstaw programowych. Odwołując się do prac Teresy Kostkiewiczowej, Tomasza Józefa Pokrzywniaka i Macieja Parkitnego, a także do specyfiki mitologizacji historii i kultury w oparciu o rozpoznania Wojciecha Józefa Burszty i Jerzego Topolskiego, wskazuję, jak treści niesione przez podręczniki szkolne utrudniają przedstawienie szkolnej panoramy dziejów literatury w spójny, dostosowany do potrzeb licealistów i wolny od schematyzujących i stereotypowych ujęć sposób.

W kręgu moich zainteresowań znajdują się: sposoby opracowania epoki Oświecenia, prezentacja biografii twórcy (Ignacy Krasicki) oraz form opisywania kulturowej formacji sarmatyzmu. Podrozdział poświęcony sarmatyzmowi skupia się zarówno na kulturowych i merytorycznych aspektach pracy z niektórymi zagadnieniami

na lekcji języka polskiego (Kania, Myrdzik), jak i na trudnej sztuce formułowania pytań i poleceń. Lekturę podręcznikowych treści zestawiam ściśle z wieloletnimi badaniami nad specyfiką formacji (Janusz Maciejewski, Janusz Tazbir, Stanisław Cynarski), a także ze społeczno-politycznymi ujęciami dyskusji o zjawisku, które różnicują postrzeganie sarmatyzmu ze względu na przyjęty światopogląd (Michał Jaskólski, Jakub Niedźwiedź). W rozdziale uwzględniłam również metodyczne dyskusje na temat kształtu pracy z biografią na lekcjach języka polskiego. Wśród nich wyróżniam przede wszystkim opracowania Zenona Urygi, Bożeny Chrzastowskiej oraz Mieczysława Łojka – zwracam uwagę, w jaki sposób indywidualne wybory dydaktyka i decyzje podejmowane przez autorów podręczników różnicują postrzeganie poety, na ile zmieniają się ze względu na ogólny zamysł opracowania cyklu poświęconego epoce i, wreszcie, na ile korespondują ze współczesnym stanem badań (Kamila Żukowska, Maciej Parkitny).

Rozdział czwarty skupia się na diagnozie uczniowskich kompetencji w zakresie rozumienia i interpretacji utworów staropolskich. Analizie poddałam dwa, obszerne, materiały źródłowe. Pierwszym zbiorem są archiwalne prace uczestników II etapu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego z lat 2013 i 2014. Tematy staropolskie, którymi we wspomnianych edycjach zajmowali się olimpijczycy, brzmiały: *Jana Kochanowskiego Pieśń 11 – poetycka lekcja mądrości. Analizując utwór określ, w jaki sposób przekonuje poeta do ideału powściągliwości* oraz *Zinterpretuj wiersz Wacława Potockiego „Grobowi” ze zbioru „Nagrobki” zwracając uwagę na wykorzystanie środków językowych*. Drugi zbiór prac jest wynikiem przeprowadzonego przeze mnie w czerwcu 2019 roku badania, którym objęłam kończących pierwszą klasę szkoły średniej uczniów z kilku poznańskich szkół. Zaprojektowane ćwiczenie polegało na stworzeniu wypowiedzi interpretacyjnej na podstawie utworu Jana Kochanowskiego. W trakcie prowadzonych w rozdziale czwartym analiz korzystałam z obszernej bibliografii bezpośrednio odnoszącej się do utworów literackich będących przedmiotem pracy uczniów.

Podczas analizy uczniowskich prac sięgałam do opracowań Juliana Krzyżanowskiego, Tadeusza Sinki, Janusza Pelca, Teresy Michałowskiej, Aliny Nowickiej-Jeżowej, Janiny Abramowskiej, Tomasza Chachulskiego, Marcina Cieńskiego oraz Krzysztofa Mrowcewicz; w metodycznej analizie wspomagałam się w szczególności pracami Bożeny Chrzastowskiej i Zenona Urygi oraz poszczególnymi, nastawionymi na badanie kompetencji interpretacyjnych uczniów, artykułami autorstwa

m.in. Joanny Hobot i Jolanty Nocoń. W czasie analiz prac uczniowskich odnosiłam się również do blisko związanych z diagnozą umiejętności interpretacyjnych wypowiedzi Janusza Sławińskiego i Aleksandry Okopień Sławińskiej.

W zakresie sposobu odczytywania tekstu staropolskiego przez uczniów szkół średnich w swoich analizach posługiwałam się również zagadnieniami odnoszącymi się do estetyki recepcji Roberta Jaussa oraz kontynuacji jego badań uobecniających się w pracach m.in. Seweryny Wysłouch i Andrzeja Szahaja. Do rozdziału analitycznego dołączyłam również podrozdział poświęcony opracowaniu twórczości Jana Kochanowskiego w podręcznikach szkolnych powstałych po reformie oświatowej z roku 2018. Formuły pytań i poleceń skonfrontowane zostały w nim z wynikami analiz uczniowskich prac z lat wcześniejszych. Krótki podrozdział miał na celu zdiagnozowanie stopnia zmian w zakresie obrazowania epoki literackiej i sposobów doskonalenia wśród uczniów umiejętności rozumienia i interpretowania tekstów dawnych.

Rozdział piąty stanowi praktyczne podsumowanie wniosków wypływających z prowadzonych w rozprawie analiz. Materiałem egzemplifikacyjnym stało się Średniowiecze – epoka niejednorodna, przez lata nadmiernie dyskredytowana lub dowartościowywana w przestrzeni dydaktycznej. Rozważania bliskie kulturowej historii literatury i poetyki kulturowej, w moim przekonaniu, mogą okazać się pomocne w usuwaniu barier odbioru tekstów i nieprzystawalności ich treści do doświadczeń współczesnych uczniów. W rozdziale ostatnim proponuję wyznaczenie trzech głównych osi omawiania Średniowiecza w szkole, w taki sposób, by zachęcić uczniów do rozpoznania zanurzonych w szeroką perspektywę antropologicznej refleksji o człowieku jako uczestniku i kreatorze kultury (Geertz, Goodenough, Greenblatt).

Odwołując się do prac m.in. Andrzeja Dąbrówki, Dariusza Snieżki, Joanny Tokarskiej-Bakir, Romana Mazurkiewicza i Witolda Wojtowicza proponuję metody pracy z głównymi symbolami i motywami średniowiecznymi z perspektywy kulturowej. Największą uwagę poświęcam procesowi kształtowania umiejętności katalogowania i funkcjonalnego wykorzystywania na dalszych etapach edukacji polonistycznej najistotniejszych kontekstów epoki. Kompetencje w zakresie ich sprawnego uruchamiania i włączania w proces interpretacji uznaję bowiem za najważniejsze – nie tylko ze względu na zobowiązania maturalne, ale przede wszystkim z uwagi na rozwój umiejętności świadomego i satysfakcjonującego obcowania z kulturą, również w obszarze kultury popularnej. W swoich rozpoznaniach odnoszę się

bezpośrednio do głównych trudności w samodzielnej pracy z tekstem literackim, które diagnozowałam przy okazji analiz uczniowskich prac, dokumentów oświatowych i podręcznikowych treści.

Materiał przeznaczony dla pierwszych klas szkół ponadpodstawowych zapewnia możliwość wyposażenia uczniów w kompetencje niezbędne dla wartościowego odbioru i przeżywania kultury. Świadomość ciągłości tradycji i trwałości budujących społeczność znaków kulturowych stanowi gwarancję owocnego dialogu międzypokoleniowego. Kulturowa lektura tekstów dawnych w szkole ponadpodstawowej może stać się sposobem na ograniczenie bariery odbiorczych i obcości tekstu.

1. Kulturowa lektura utworów staropolskich wobec współczesnych orientacji badawczych

Szkolna lektura tekstów dawnych obciążona jest wieloma trudnościami, na które wpływ mają zarówno kwestie nieprzystawalności kultury danych epok do osobistych doświadczeń uczniów, jak również potrzeba uruchomienia kontekstów, wiadomości i zagadnień historycznych niezbędnych dla prawidłowego odczytania przesłania utworów. Kształcenie polonistyczne w zakresie materiału poświęconego epokom dawnym musi być skupione nie tylko na wprowadzaniu zagadnień teoretycznych związanych z omawianym okresem dziejowym, ale także na próbach podejmowania dialogu z tradycją i dziedzictwem kulturowym.

Zmiany zachodzące w literaturoznawstwie od połowy XX wieku pozwoliły na przeniesienie w przestrzeń edukacji polonistycznej wielu metod i rozwiązań skupiających się na sposobach szkolnej lektury. Liczne zwroty badawcze zachęcały do podejmowania prób przełożenia języka teoretycznego na język dydaktyki polonistycznej. Obecność i zakres funkcjonowania w edukacji polonistycznej niektórych z nich – jak wskazuje Krystyna Koziołek – obarczone są jednak wciąż wieloma wątpliwościami, często wynikającymi z obawy o zachowanie międzypokoleniowej „ciągłości humanistycznego dyskursu”¹. Sama badaczka w swoich rozpoznaniach nie neguje możliwości wykorzystywania najnowszych tendencji w dydaktyce szkolnej, dostrzega jednak potrzebę zmiany sposobu postrzegania rozwiązań literaturoznawczych przez nauczycieli. Zamiast określenia „zwrot”, proponuje Koziołek termin „wymiana”. Tego rodzaju percepcja współczesnych zwrotów badawczych, zdaniem badaczki, mogłaby zmierzać nie do dezintegracji procesu kształcenia, a stałaby się szansą na pogłębioną refleksję dotyczącą pracy z utworem literackim w szkole:

Zwrot wskazuje na czynnik mody, presję nowoczesnego „bycia na czasie”, lęk przed anachronicznością. Wymiana jest łagodniejsza – sugeruje cyrkulację, ruch transferowy, który nie wyklucza ostatecznie².

W swojej wypowiedzi Koziołek zaznaczyła, że w refleksjach o metodach nauczania literatury nie chodzi o całkowite zastąpienie trwale obecnych rozwiązań (co mogłoby budzić uzasadnione obawy), a o rozwinięcie ich za sprawą możliwości, jakie oferują współczesne koncepcje badawcze. Podobnie do kwestii przenoszenia na grunt dydaktyki polonistycznej rozwiązań obecnych w debacie humanistycznej odnosi się Krzysztof Koc, proponując na określenie tych zabiegów termin „aktualizacja”, który

¹ K. Koziołek, *Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury*, w: „Postscriptum Polonistyczne” 2/2012, s. 109.

² Tamże, s. 110.

odnosi się ściśle do przestrzeni cyfrowej. Zmiana ta, jego zdaniem, może umożliwić podniesienie jakości uczestnictwa młodego człowieka we współczesnej rzeczywistości³.

Tego rodzaju wymiana-aktualizacja metod oglądu tekstów literackich w szkole średniej okazuje się niezbędna. Wynika ona nie tylko ze sposobu funkcjonowania współczesnego świata i zmieniających się pokoleń uczniów, ale przede wszystkim leży u podstaw refleksji pedagogicznej. Jak słusznie zauważa Grzegorz Szczypiński:

Myślenie pedagogiczne nie odbywa się wzrastając liniowo, a więc prostoliniźnie, ale (...) przebiega antynomistyczne: porusza się ono pomiędzy dwoma, czy więcej, punktami. Wykazuje zatem strukturę cykliczną: te same problemy ciągle powracają, są na nowo rozważane według nowych punktów widzenia i doświadczeń. Może przy tym dochodzić do postępu czy regresji, ale nie osiąga się nigdy punktów krańcowych bądź ostatecznych rozwiązań⁴.

W licealnej lekturze tekstów dawnych problem związany z aktualizowaniem metod nauczania wiąże się z wciąż obecnymi w debacie dydaktycznej dyskusjami dotyczącymi proporcji pomiędzy kształceniem umiejętności interpretacji i samodzielnego odbioru nawet najbardziej skomplikowanego tekstu kultury, a realizacją założeń dydaktycznych wpisanych w obowiązujące dokumenty oświatowe. Proces zaznajamiania uczniów z literaturą staropolską powinien zaowocować nabywaniem i doskonaleniem przez nich kompetencji odbioru i samodzielnej interpretacji wymagających utworów oraz umiejętnością trafnego osadzania ich treści w kontekście epoki, z której omawiany tekst się wywodzi.

Dla uczniów klas pierwszych nie jest to łatwe zadanie. Rozpoczynając edukację w szkole średniej przystępują do lektury skomplikowanych znaczeniowo tekstów, których odczytanie wymaga rozbudowanych operacji interpretacyjnych i analitycznych. Umiejętności, które przy pomocy nauczyciela uzyskają w trakcie obcowania z literaturą dawną, mogą zaowocować w przyszłości lepszym rozumieniem znaków tradycji obecnych w utworach wywodzących się z późniejszych epok.

³ K. Koc, *Software w szkolnym kształceniu polonistycznym, czyli o znaczeniu aktualizacji teorii dydaktycznych*, w: „Polonistyka: Innowacje”, 7/2017, s. 72.

⁴ G. Szczypiński, *Główne nurty pedagogiki niemieckiej*, w: *Nieobecne dyskursy cz. IV*, red. Z. Kwieciński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika. Studia kulturowe i edukacyjne, Toruń 1994, s. 179.

1.1. Rytuał i tożsamość – rola tekstu literackiego w edukacji polonistycznej

Wprowadzanie uczniów pierwszej klasy liceum w świat tradycji literackiej i dziedzictwa kulturowego epok dawnych to jedno z najważniejszych wyzwań dydaktyki polonistycznej. Przyczyną tego stanu rzeczy jest nie tylko obszerny układ materiału, w dużej mierze uwzględniający chronologiczne następstwo epok. Polonista organizujący pracę nad epokami dawnymi musi pamiętać o tym, że każdy z uczniów rozpoczyna naukę w szkole średniej z różnym poziomem kompetencji kulturowych, ukształtowanym w latach edukacji wcześniejszej.

Ponadto, różnice pomiędzy pracą z tekstem dawnym na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej są istotne na tyle, by do ich scharakteryzowania sięgnąć po szersze ujęcia problemowe. Trudności związane z kształceniem literackim w liceum warto rozważyć przy pomocy opracowań powstałych na gruncie badań antropologicznych, a więc tych skupiających się nie tylko na merytorycznych, ale również społecznych aspektach szkolnictwa. Odnosząc się do ujętych z perspektywy pedagogicznej rozpoznań Sylwii Jaskulskiej, w przypadku uczniów klas pierwszych liceum mówić można o swego rodzaju „rytuale przejścia”. Jego wynik w dużej mierze określa efektywność dalszego nabywania kompetencji i swobodnego oraz świadomego poruszania się w granicach symboli spajających daną kulturę, z którą uczniowie zapoznają się w trakcie lekcji języka polskiego.

Zgodnie ze wskazaniem Jaskulskiej, termin „rytuał” odczytywać należy jako sposób określenia zjawiska z obszaru badań antropologicznych, sięgających aktywności naukowej realizowanej w latach 60. i 70. XX w., prowadzonej przez czołowych etnografów i antropologów. Definicja rytuału, jak wskazuje wielu z nich, doczekała się przez lata przekształceń i uproszczeń. Ramy znaczeniowe rytuału sięgają zarówno powtarzalnych czynności związanych z kultem, jak i odnoszą się do prawidłowości funkcjonowania w społeczeństwie. Druga z nich jest szczególnie istotna dla wszelkich refleksji dotyczących nie tylko instytucji szkoły, ale również aktywności w niej podejmowanych.

Na podstawie literatury przedmiotu wyróżnić należy kilka znaczących definicji tego zjawiska. Wojciech Burszta określa rytuał jako „czynności symboliczne, spełniane według ściśle określonych, sformalizowanych reguł, które stanowią formę aktu o

społecznie istotnym znaczeniu”⁵. Według Ervinga Goffmana opiera się on na interakcji⁶, która pozwala na skuteczną komunikację pomiędzy członkami danej wspólnoty; zdaniem Erica W. Rothenbuhlera stanowi natomiast podstawowy element życia społecznego⁷, z kolei Bruce Kapferer podkreśla uznaniowość rytuału jako czynnika, który przez daną społeczność uznawany jest jako szczególnie istotny. Może on być traktowany zarówno jako uniwersalny, jak i ważny jedynie lokalnie⁸.

W większości refleksji nad rytuałem na pierwszym planie sytuują się jego elementy symboliczne, uznane i zaakceptowane przez daną grupę osób jako niezwykle istotne dla podtrzymania ciągłości kulturowej wspólnoty. Pozwala to dostrzec i zdiagnozować rolę, jaką rytuał w danym momencie odgrywa w życiu człowieka i wpływa na jego utożsamianie się z kulturą, w której funkcjonuje. W ujęciu Clifforda Geertza, które wyróżnia Jaskulska, wszelkie działania kulturowe motywowane są przede wszystkim przez konstruowanie, rozumienie i w rezultacie stosowanie form symbolicznych. Bez tych wyznaczników trudno o zachowanie ciągłości tradycji.

W dydaktyce polonistycznej formuła rytuału odnajduje swoje miejsce w refleksji nad sposobami organizowania kształcenia literackiego. Przykładem jest wyróżniona przez Zenona Urygę orientacja instrumentalno-zrytualizowana. Służy, zdaniem badacza, skupieniu w procesie kształcenia uwagi na „wychowawczych, społeczno-ideologicznych funkcjach sztuki, na propagowaniu wzorów postaw i pożądaných wobec nich zachowań językowych”⁹. Różni się tym samym znacznie od wcześniej wskazanej przez Urygę orientacji antropologicznej. Ta, zdaniem Urygi, nastawiona jest na wymianę myśli, refleksyjność oraz analizę postaw odbiorcy wobec utworu literackiego. Zauważyć można, że orientacja antropologiczna w ujęciu krakowskiego badacza zdaje się być nastawiona na ucznia, instrumentalno-zrytualizowana zaś – na wynikające z dokumentów programowych czysto zewnętrzne (powinnościowe) zobowiązania szkoły. Tymczasem, jak udowadniają obserwacje antropologów dotyczące funkcji rytuału w społeczeństwie, oba wyróżnione przez Urygę aspekty posiadają miejsca wspólne. Dla społeczności zrytualizowanych najważniejsze są bowiem jakość i skuteczność procesu wymiany, a więc poziomu transmisji dziedzictwa kulturowego.

⁵ W. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy-Teorie-Interpretacje*, Zysk i S-ka, Warszawa 1998, s. 106.

⁶ Por. E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2006, s. 43–44.

⁷ E.W. Rothenbuhler, *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, Kraków 2003, s. 45

⁸ por. M. Nowakowski, *Czym jest rytuał*, w: „Studia redemptorystowskie, nr 8/2010, s. 226.

⁹ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków, 1996, s. 79.

By zobrazować tę kwestię, sięgnąć należy do szczegółowych objaśnień badaczy zajmujących się owym zjawiskiem. Clifford Geertz uznaje, że rytuały nie są gwarantem podtrzymywania porządku uznawanego przez daną zbiorowość – od czego odżegnują się również Peter McLaren czy Victor Turner. Ich zdaniem przestrzeń rytuału pozwala zaobserwować moment znaczących zmian społecznych zachodzących pomiędzy kolejnymi generacjami (co bliskie jest znaczeniu orientacji antropologicznej w ujęciu Urygi). Gdy tradycyjne wartości ulegają przekształceniom, uwidacznia się to również w tym, jak postrzegany jest dany rytuał przez jego uczestników. W takich sytuacjach realizacja kulturowego obrzędu przestaje spełniać swoje funkcje spajające, a staje się polem zwrotu, odrzucenia lub - w najlepszym wypadku - wymiany:

Okazuje się bowiem, że ludzie nie chcą, lub z różnych przyczyn nie mogą wypełnić obrzędu, nie zgadzają się z rytualnymi nakazami i zakazami, dostrzegają ich groteskowość, zestawiają własny system wartości z tymi zakłętymi w rytuale i dostrzegają rozdzźwięk¹⁰.

Celem rytuału nie jest więc zachowanie za wszelką cenę dawnej, tradycyjnej struktury ani wzorów postaw. Świadomość funkcjonowania jego cech w społecznościach pozwala przede wszystkim dostrzec, określić i diagnozować zmiany zachodzące w nim oraz w poczuciu tożsamości i przynależności danej grupy. Kultura rysuje się wówczas nie jako narzucona sieć znaczeń, a jako odbicie sposobu jej rozumienia przez aktywnych uczestników. Bez ich udziału niemożliwe staje się odczytanie wartości niesionych przez tradycję; wskazuje na to McLaren, który traktuje rytuały jako „ramę, na której utkana jest kultura”¹¹. Podobnie jak Geertz i Turner oddala się on od „twardych”¹² definicji rytuału (w wymiarze sakralnym) i zakłada, że pozwala on jego uczestnikom i realizatorom przede wszystkim na „samodzielne odzwierciedlanie procesów interpretacji oraz ich umiejscowienie w dominującej kulturze”¹³. Oznacza to, że rytuał w proponowanym ujęciu nie pełni funkcji scalającej i narzucającej dany element kultury, ale możliwość aktywnej transmisji międzypokoleniowej najważniejszych wartości, które – na drodze dialogu i wymiany – zostały uznane przez wspólnotę.

¹⁰ S. Jaskulska, *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*, Wydawnictwo Naukowego UAM, Poznań 2018, s. 61.

¹¹ P. McLaren, *Edukacja jako system kulturowy*, w: *Nieobecne dyskursy cz. IV*, red. Z. Kwieciński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1994, s. 28.

¹² Tamże, s. 36.

¹³ Tamże, s. 39.

Moment rozpoczęcia nauki w szkole ponadpodstawowej, wspomniany przeze mnie czas rytuału przejścia, umożliwia wskazanie obecnych w przestrzeni szkoły mechanizmów rytualizacji. Terminem, który określa omawiany etap, jest „liminalność”, opracowana i rozpowszechniona przez Victora Turnera. Badacz posługiwał się nim, śledząc sposoby funkcjonowania symboli w konkretnych społecznościach. Odnosząc się do rozpoznania Gennepa podkreślił, że należy wyróżnić trzy fazy rytuału przejścia: separację (a więc odłączenie jednostki od dawnej grup społecznej), stan przejściowy, w którym jednostka równocześnie identyfikuje się ze stanem poprzednim i kolejnym (zatem znajduje się „tu i tam” „*betwixt and between*”) lub jest tej identyfikacji pozbawiona, a wreszcie fazę przyłączenia¹⁴.

Turner podkreślił, że stan liminalny (progowy, przejściowy) jest najistotniejszy w procesie zrytualizowanej przemiany. „Ludzie progu”, a więc osoby pozostające czasowo poza strukturą (poza hierarchią), muszą włożyć wiele wysiłku w to, by przejść inicjację, a więc nabyć atrybuty pozwalające im na uczestnictwo w danej kulturze. W przestrzeni szkolnej atrybutami tymi są umiejętności praktyczne, a efektywne przebycie wszystkich etapów rytuału zapewnia owocne zakończenie edukacji obowiązkowej. W perspektywie edukacji polonistycznej najważniejszymi atrybutami kulturowymi są umiejętność interpretacyjna i trafne uruchamianie kontekstów. Pozwalają one bowiem na świadome i aktywne uczestnictwo w społeczności – nie tylko na poziomie odbioru literatury, ale także pozostałych dzieł kultury, w tym kultury popularnej.

Na istotę znaczenia fazy progowej zwrócił uwagę Mariusz Dembiński, który w artykule *Kształtowanie wtórnego habitusu przez szkolne rytuały* wskazywał, że uczeń pozbawiony wsparcia nauczyciela w fazie liminalnej nie przekroczy etapu inicjacji, a tym samym: „procesy edukacyjne i wychowawcze w swoim oprzyrządowaniu są dla niego niedostępne”. Dembiński podkreśla niezwykle znaczenie progu edukacji, jako momentu, w którym uczniowie z różnych środowisk muszą mierzyć się z nowym sposobem pracy i zakresem informacji.

Materiał klasy pierwszej liceum jest szczególnie wymagający. Uczniowie spotykają się wówczas zarówno z trudnymi dla nich w odbiorze tekstami, swoistością kulturową poszczególnych wieków, jak i rozległymi i zróżnicowanymi kontekstami macierzystymi utworów. Jaskulska, powołując się na Timothy’ego D. Sona, przypomina, że rytuał w edukacji pełni dwojaką funkcję – z jednej strony uruchamia

¹⁴ por. V. Turner, *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, przeł. Ewa Dżurak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2010, s. 116.

procesy socjalizacyjne, z drugiej strony pełni funkcję transformacyjną. Szkoła staje się zatem miejscem, w którym z jednej strony kształtuje się poczucie tożsamości zbiorowej uczniów („konserwuje się wartości”¹⁵), z drugiej zaś – paradoksalnie – ułatwia się ich transformację lub odrzucenie. Stanowi to najważniejszą cechę rytuału.

Choć tego rodzaju obszar problemowy ściślej związany jest z badaniami pedagogicznymi lub socjologicznymi, specyfika przedmiotu język polski wyzwała konieczność ujęcia go w ramy refleksji nad dydaktyką przedmiotową. Na potrzebę podobnych obserwacji wskazywał m.in. Marek Pieniążek. Podkreślał on znaczenie kulturowej przestrzeni w procesie kształtowania się tożsamości młodego człowieka:

W perspektywie badań antropologicznych podstawowa staje się triada: kultura – język – tożsamość. I wydaje się, że powinna być też podstawowa dla szkolnej humanistyki, gdyż wypracowanie narzędzi wspomagających dookreślanie tożsamości ucznia osadzonego w jego kulturowej rzeczywistości to sprawa prymarna. Szkoła i jej relacje z uczniem powinny być rozległą sferą do sfunkcjonalizowanego praktykowania antropologii literatury w odniesieniu do doświadczeń dzieci i młodzieży¹⁶.

Ponowoczesna rzeczywistość humanistyki i dydaktyki sytuuje więc badania kulturowe – wraz z ich antropologiczną i społeczną genezą – jako narzędzie niezbędne w refleksji nad kształtem edukacji polonistycznej u początku liceum. Ogląd tego, jakie sensory uczniowie wydobywają z lektury i które konteksty są dla nich najbardziej czytelne może posłużyć wypracowaniu metod pracy przystających do ich potrzeb, równocześnie pozwalając na realizację zobowiązań przedmiotowych.

Warto pamiętać o tym, że dzieło literackie, jako fakt społeczny¹⁷, również przyjmuje na siebie rolę rytualną. Prześledzenie dróg jego odbioru pozwala zauważyć, analogicznie jak w przypadku antropologicznych tez Geertza, McLarena czy Turnera, mechanizmy negacji, wymiany czy ciągłości i żywotności symboli niesionych przez dany utwór. Tekst podlega ocenie zgodnej z czasem, w którym jest odczytywany. Niesione przez tekst normy i przesłanie zestawione muszą być z potrzebami współczesności, na co wskazuje wyraźnie krytyka literacka. Można powiedzieć zatem, że w trakcie odbioru utworu literackiego przez współczesnych czytelników w konkretnych momentach czasowych: „tradycja ulega adaptacji, swoistemu

¹⁵ S. Jaskulska, *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*, Wydawnictwo Naukowego UAM, Poznań 2018, s. 61.

¹⁶ M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 54.

¹⁷ M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1972, s. 17.

uwspółcześnieniu, zostaje wprowadzona do zespołu poglądów wynikających z potrzeb danej epoki i danego środowiska”¹⁸.

Wywiedzione z badań antropologicznych mechanizmy, funkcje i etapy rytuałów przejścia pozwalają przyjrzeć się nie tylko roli, jaką odgrywa w kształtowaniu i zachowywaniu kultury tekst literacki. Umożliwiają one również prześledzenie uczniowskiej aktywności interpretacyjnej pod kątem zmian, które wymagają opracowania nowych metod pracy z dziełami kanonicznymi w szkole ponadpodstawowej. Refleksje nad nimi zmuszają do sięgnięcia do szkół badawczych blisko związanych z orientacjami antropologicznymi, a więc antropologii interpretatywnej oraz poetyki kultury.

Oba nurty łączą w sobie przekonanie o tekście literackim jako zapisie konkretnej, wielokrotnie przeżywanej, aktywności kulturowej oraz o wadze kontekstów, które umożliwiają jej dostrzeżenie. Pozwalają na to, by objąć uwagę zarówno swoistość tekstu literackiego, jak sposoby jego funkcjonowania w odbiorze współczesnych licealistów. W perspektywie refleksji na temat budowania modelu pracy z dziełem staropolskim w liceum, pozyskiwanie informacji zwrotnej od uczniów jest niezwykle istotne. Pozwala zauważyć nie tylko trudności, z jakimi mierzą się licealiści w trakcie lektury, ale także zdiagnozować poziom przyjęcia lub odrzucenia przez nich przesłania utworu. Dopiero wówczas omawiany na zajęciach tekst staje się elementem kulturowej aktywności, w której udział biorą uczniowie wspólnie z nauczycielem.

1. 2. Antropologia interpretatywna jako metoda odbioru tekstów dawnych

Interpretacja tekstu literackiego jest tym obszarem kompetencji, który wymaga najwięcej uwagi w szkole ponadpodstawowej. Powinna ona przejmować rolę nadrzędną wobec wiedzy historycznoliterackiej. Wskazywał na to Michał Głowiński pisząc, iż „w szkole obowiązywać winien nie porządek historii, lecz porządek interpretacji”¹⁹. W przypadku epok dawnych właściwe proporcje pomiędzy wiedzą z zakresu dziejów literatury a sprawnościami praktycznymi są najistotniejsze, ponieważ muszą ściśle łączyć się z głównym zadaniem polonistów – wprowadzaniem uczniów w świat tradycji literackiej. Z tego powodu wśród dyskursów interpretacyjnych należy poszukiwać

¹⁸ Tamże.

¹⁹ M. Głowiński, *Lekcja tradycji, lekcja czytania*, w: *Kompetencje nauczyciela polonisty 2*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.

rozwiązań, które łączą ze sobą oba wymiary spotkania z lekturą. Takim nurtem badawczym jest m.in. antropologia interpretatywna.

Pojawienie się, za sprawą Clifforda Geertza, antropologii interpretatywnej w debacie humanistycznej lat 60. i 70. XX wieku, było jednym ze sposobów na odejście od formalistycznego badania literatury i skierowanie uwagi na odbiorcę oraz proces interpretacji, a więc na praktyki czytania. Przetransponowanie badań antropologicznych na grunt nauki o literaturze wymagało określenia stopnia ich relacji ze sposobami oglądu tekstu. By stało się to możliwe, jak wskazuje Anna Łebkowska, istotne jest przyjęcie konkretnej definicji kultury²⁰.

Kultura, podobnie jak rytuał, charakteryzuje się mnogością sposobów jej definiowania. W podrozdziale przyjęte zostaną trzy typologie kultury - Warda Goodenougha, Clifforda Geertza i Wojciecha J. Burszty. Ich rozumienie mieści się w granicach praktyk społecznych, dzięki czemu bez trudu można objąć nimi aktywności uczniów i nauczycieli w przestrzeni edukacyjnej. Goodenough opisuje kulturę jako: „to, co trzeba wiedzieć, aby w zaakceptowany sposób uczestniczyć w działaniach danej społeczności jako jej członek²¹”, natomiast Geertz kulturę rozumie jako zjawisko publiczne²². Uważa on, że znaczenie, jakie nadaje się pewnym kategoriom w obrębie danej wspólnoty, jest wyrazem kulturowej aktywności. Burszta, opisując w *Antropologii kultury* wielość definicyjnych przesunięć w obrębie rozważań nad kulturą, zaznacza:

Odpowiednio scharakteryzowana kultura oddziałuje na poznawcze ideały wiedzy i formułuje antropologiczny punkt widzenia na rzeczywistość społeczną. Teoria poznania i zakładana w jej ramach teoria (teorie) kultury stale na siebie oddziałują, wzajemnie się warunkując i przenikając (...). Nie ma zatem jakiegokolwiek neutralnego opisu kultury²³.

W każdym z wymienionych cytatów dostrzec można ogólne ujęcie szerokiej przestrzeni kulturowej – najistotniejszymi cechami, które można z niej wyodrębnić, są wielowymiarowość, nierozzerwalny związek z człowiekiem, społecznością oraz „aspekt

²⁰ A. Łebkowska, *Między antropologią literatury a antropologią literacką*, w: *Jaka antropologia literatury jest dzisiaj możliwa*, red. P. Czapliński, A. Legeżyńska, M. Telicki, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2010, s. 4.

²¹ za: R. Nycz, KTL – wyjaśnienia i propozycje, w: *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Universitas, Kraków 2012, s. 10

²² C. Geertz, *Interpretacje kultur. Wybrane eseje*, przeł. M. M. Piechaczek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 26.

²³ W. J. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 11

świadomościowy” kultury²⁴, czyli wiedzę na temat tego, w jaki sposób formułuje ona prawidłowości funkcjonowania w świecie. Burszta w swoich rozważaniach zwraca uwagę na jeszcze jedną – z perspektywy tematyki rozprawy bardzo istotną – kwestię mieszczącą się w refleksji na temat kultury. Jego zdaniem można przyjąć, że: „jest [ona, PS] społecznie akceptowaną lub przynajmniej respektowaną wiedzą danej grupy, która jest przekazywana i utrwalana w jej obrębie oraz powoduje, że dany system społeczno-kulturowy funkcjonuje jako współzależna całość i zachowuje stabilność oraz zdolność odtwarzania się”²⁵.

Warto zaznaczyć, że główne cechy kultury blisko związane są z funkcjami, jakie odgrywa w społeczeństwie rytuał. Podobnie jak w przypadku opisywanego wyżej zjawiska rytuału przejścia – kultura posiada właściwości spajające daną społeczność; umożliwia przekazywanie istotnych dla grupy informacji, ale może również wywoływać mechanizm ich odrzucenia lub negacji.

Badacze z nurtu antropologii literatury wskazują, że w procesie odczytywania znaczeń najważniejszą rolę przyjmuje interpretacja. Bezpośrednie odniesienie do istoty procesu interpretacyjnego zawarł w swoich rozpoznaniach Geertz; na jego refleksjach osadzona jest w dużej mierze nie tylko antropologia literacka, ale również metoda oglądu tekstu zwana poetyką kulturową. Amerykański badacz, w celu wyeksponowania własnego rozumienia kultury, posłużył się anegdotą etnografa Gilberta Ryle’a. Na jej podstawie stworzył rozróżnienie pomiędzy „opisem rozrzedzonym” i „opisem gęstym”. Pierwszy z nich przyrównać można do obserwacji, drugi zaś – do interpretacji.

Znaczące różnice pomiędzy dwoma sposobami obserwacji przedstawione zostały w anegdocie o dwóch chłopcach uchwyconych na kliszy. Jeden z nich porozumiewawczo mruga, drugi natomiast posiada charakterystyczny nerwowy tik. Gdyby przyjrzeć się – jak przekonuje Geertz – uwiecznionym na kliszy zdjęciowej mrugającym postaciom, nie można precyzyjnie określić różnicy pomiędzy ruchami, jakie wykonują ich powieki. Interpretację umożliwić może nam dopiero trzeci chłopiec, który dla żartu podejmuje się parodiowania tik. Staje się to możliwe dlatego, że żart trzeciego bohatera anegdoty składa się z wielu działań: posiada on określony cel,

²⁴ por. R. Nycz, *KTL – wyjaśnienia i propozycje*, w: *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Universitas, Kraków 2012, s. 12.

²⁵ W. J. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 11

posiada – najprawdopodobniej – określonego odbiorcę swoich dowcipów, korzysta z kodu zrozumiałego dla odbiorcy, który może tym samym dołączyć do zabawy.

Opis gęsty jest więc sposobem interpretacji, który ujmuje kulturę jako kontekst, w jakim działania zaczynają posiadać swój sens. Kultura w tej postaci jest procesem dynamicznym, składającym się z czynności, gestów, znaczeń powstałych w obrębie konkretnych grup. W przestrzeni badań antropologicznych to uczestnicy danej kultury tworzą wzajemną interpretację swoich zachowań – badacz nadbudowuje nad nią własną wykładnię znaczenia utrwalonych zachowań.

Z tego powodu tak dużo uwagi przykładał Geertz do opisu antropologicznego wymiaru prowadzenia badań. Zwracał uwagę nie tylko na kategorię władzy, religii czy przyzwyczajęń, ale również na procesy doświadczania siebie w świecie:

Dostrzec w innych tę samą naturę to najzwyczajszą przyzwoitość. Znacznie trudniej jest postrzegać siebie wśród innych, jako lokalnie potraktowany lokalny przykład formy ludzkiego życia, przypadek między przypadkami, świat pośród światów. Lecz właśnie to poszerza horyzonty, a bez tego obiektywność jest samozadowoleniem, a tolerancja – grą pozorów. Jeśli antropologia ma jakieś ogólne zadanie w świecie, to polega ona na nauczaniu tej ulotnej prawdy²⁶.

Badania Geertza przyczyniły się do opracowania przez uznawanego za prekursora antropologii literatury Wolfganga Isera ważnych dla antropologii literackiej pojęć: „fikcji wyjaśniających” oraz „fikcji literackich”. Przy wykorzystaniu założeń Erica Gansa (twórcy antropologii generatywnej) Iser uznał, że zjawiskiem, które tworzy kulturę, jest fikcja. Różnice pomiędzy fikcjami wyjaśniającymi oraz literackimi osadzają się, jego zdaniem, na „różnicy pomiędzy grą a powtórzeniem”. W rozumieniu Isera oznacza to: pomiędzy literaturą a mitem. Dla badacza fikcja jest koniecznym wytworem wyobraźni jednostki, za której przyczyną możliwe staje się stworzenie fundamentów kultury, a więc zaprojektowanie jej mitycznego początku. Iser uważa, że „fikcje wyjaśniające mają charakter scalający, podczas gdy fikcje literackie, jako narzędzia eksploracji, charakteryzuje skłonność do dyspersji czy też rozwarstwienia”²⁷. Owo rozwarstwienie jest wynikiem mnożenia się fikcji, a efektem owej gry, nakładania się struktur, jest możliwa do zaobserwowania intertekstualność. O ile więc fikcje wyjaśniające zmierzają do „uporządkowania chaosu”, fikcje literackie przeprowadzają w swoim obrębie dekompozycję istniejących na zewnątrz fikcji i scalają je ponownie w

²⁶ C. Geertz, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, przeł. D. Wolska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 26.

²⁷ W. Iser, *Czym jest antropologia literatury? Różnica między fikcjami wyjaśniającymi a odkrywającymi*, w: „Teksty Drugie”, 5-11, s. 27.

kolejną – nową. Tego rodzaju gadamerowska gra nie ma więc „głównego nosiciela”, a sam tekst traci swoją autonomię – „twórca antropologii literackiej nie traktuje więc dzieła literackiego jako wytworu jednego człowieka, ale widzi w nim amalgamat znaczeń powstałych w wyniku segmentacji kulturowej”²⁸.

Z rozpoznań Geertza i Isera, choć wywodzących się z różnych dyscyplin, wyłania się istota kontekstu kulturowego. W obserwacjach i interpretacjach antropologicznych przyjmuje on formę naocznego dowodu na różnorodność znaczeń kodów, których rozumienie związane jest z tradycją konkretnej wspólnoty. W perspektywie literatury zapewnia natomiast możliwość komunikacji międzypokoleniowej. Ewa Kosowska możliwość tę definiuje następująco:

Dzieło nigdy nie jest całkowicie oryginalne w zakresie i treści, i formy. Akceptowane przez czytelnika *novum* musi odwoływać się do znanego i uznanego *datum*: zachwianie tych proporcji grozi niezrozumieniem i odrzuceniem tekstu przez odbiorców. (...) Ponieważ każda ludzka idea czy postawa, każde zachowanie i wytwór są zanurzone w kulturowym kontekście, czyli połączone niezliczonymi synchronicznymi i diachronicznymi relacjami z innymi ideami, postawami, zachowaniami i wytworami postrzegalna sieć zależności kontekstualnych stanowi dla człowieka ramy jego kultury²⁹

Istota opisywanego przez Kosowską zjawiska pozwala na przywołanie kategorii publiczności literackiej, o której charakterze, zgodnie ze słowami Janusza Sławińskiego, decyduje „w miarę jednolity system orientacyjny, który umożliwia jej uczestnikom efektywne porozumiewanie się poprzez dzieła, a więc zapewnia wzajemną odpowiedniość kodów nadawania i kodów odbioru oraz zabezpiecza porównywalność różnych indywidualnych odbiorów tych samych przekazów”³⁰. Sławiński nazywa elementy tego systemu kulturą literacką. Kulturę literacką scharakteryzować można przy pomocy jej trzech najważniejszych wyróżników.

Pierwszym z nich jest pula zgromadzonych przez konkretną społeczność informacji w zakresie rozumienia i wartościowania przekazów – a zatem wiedza. Można przyrównać ją do świadomości kodu w określonej grupie społecznej, o której pisał w swojej anegdocie Geertz. Drugim przymiotem kultury literackiej jest – wynikająca z przynależności do owej grupy – sfera upodobań skierowanych ku konkretnym przekazom. Jest więc to gust, naturalne kierowanie uwagi ku zagadnieniom

²⁸ K. Żukowska, *Poetyka totalna. O antropologii literatury Northopa Frye'a*, Universitas, Kraków 2018, s. 14

²⁹ E. Kosowska, *Antropologia kultury – antropologia literatury. Wprowadzenie do tematu*, w: *Antropologia kultury- antropologia literatury*, red. E. Kosowska, E. Jaworski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s.

³⁰ J. Sławiński, *Socjologia literatury i poetyka historyczna*, w: tegoż, *Dzieło-Język-Tradycja*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974, s. 65.

korespondującym z prywatnymi doświadczeniami lub poczuciem estetyki. Zarówno wiedza jak i gust określone zostały przez Sławińskiego jako to „co w danym stanie tradycji jest dziedziną realizacji”, a więc bytów już stworzonych i obecnych³¹.

Inna dziedzina towarzyszy trzeciej cesze kultury literackiej, czyli umiejętnościom pozwalającym na posługiwanie się zgromadzonym doświadczeniem literackim, zgromadzoną wiedzą i świadomością gustu, a więc zarówno na przyjęcie, jak też odrzucenie analizowanego przekazu (u Geertza – zrozumienie zabawy trzeciego chłopca oraz dołączenie do niej lub nie). Sławiński określa ją jako kompetencję literacką. Ta, inaczej niż wiedza i gust, nie dotyczy zjawisk stałych i funkcjonujących w przestrzeni danej kultury a odnosi się do przyszłości – jest więc „dziedziną dalszych dokonań”³². Umożliwia przekazywanie dorobku literackiego kolejnym pokoleniom i jego stopniowe, dalsze, rozwijanie.

Andrzej Szahaj, analizując dzieje sporów o interpretację na przestrzeni lat, zwrócił uwagę nie tylko na mnogość możliwych sposobów lektury, ale również pewną zależność kulturową utrudniającą wypracowanie funkcjonalnej metody jej odbioru i rozumienia podczas nauki szkolnej. Píše on:

Pojawienie się problemu interpretacji jest znakiem rozbicia pierwotnej jedności kultury. Rozbicie to musi też owocować pojawieniem się odmiennych wspólnot interpretacyjnych, a zatem i podzielonych osobowości, te ostatnie powstają bowiem głównie w wyniku partycypacji w różnych wspólnotach interpretacyjnych, a tylko podzielone osobowości mogą same ze sobą wchodzić w dialog, rzutując go na zewnętrzny świat tekstów. Nie przypadkiem zatem problem interpretacji nasila się wtedy, gdy kultura ulega pluralizacji, jak to było w starożytnej Grecji, czasach Reformacji czy w epoce ponowoczesnej różnorodności³³.

Problemy interpretacji Szahaj odniósł bezpośrednio do cech gadamerowskiej hermeneutyki – szczególnie w zakresie głoszonego przez badacza procesu zlewania się w interpretacji horyzontów dzieła interpretowanego i interpretatora. Tego rodzaju „fuzja horyzontów” miała według niemieckiego filozofa prowadzić do udanej interpretacji, która respektuje zarówno wartości niesione przez tekst, jak i elementy wnoszone przez odbiorcę. Zdaniem Szahaja tego rodzaju dualistyczne spojrzenie powoduje trudności, które nie ułatwiają refleksji nad interpretacją, czego przykłady, jak twierdzi, odnaleźć

³¹ Por. Tamże, s. 66.

³² Por. Tamże, s. 67.

³³ A. Szahaj, *Sila i słabość hermeneutyki*, w: tegoż, *O interpretacji*, Universitas, Kraków 2014, s. 107.

można w większości XX-wiecznych dyskusji dotyczących interpretacji. Badacz zauważa:

gdy przystępuje się do interpretacji, żywi się przesądzenia, które są związane z jakąś wspólnotą, z jej kulturą, a zatem powszechnie w niej przyjętymi przekonaniem o charakterze ontologicznym, epistemologicznym oraz aksjologicznym. A to wszak owe właśnie przesądzenia z góry określają kierunki możliwej interpretacji, to one stają się podstawą rekonstrukcji tekstów w procesie interpretacji. Nie grozi nam zatem taka dowolność, frywolność czy subiektywność, jakiej boją się obrońcy obiektywności interpretacji, bowiem zarówno na początku interpretacji, jak i na jej końcu znajduje się to, co ponadindywidualne: wspólnota i jej kultura. Wszelkie nasze konstrukcje interpretacyjne tylko dzięki nim są możliwe³⁴

Szahaj proponuje więc, by tekst literacki traktować jako „wyzwalacz”³⁵ refleksji interpretatora, która zmierzać będzie właśnie do uchwycenia wszystkich tych szczegółów i przesądzeń kulturowych, które sam tekst ukrywa. Proces stopniowego odkrywania bliskiej przestrzeni w utworze pozostaje więc dialogiem, ale w formie o wiele bardziej rozbudowanej niż dualistyczny schemat utwór-interpretator. Kwestie te łączą się z możliwościami aprobaty lub negacji, która przynależy kulturze literackiej. Szahaj buduje więc tezę, iż „W tym sensie jeszcze raz sprawdzałaby się zasada, dobrze znana z psychologii postaci i świetnie opisana także na gruncie socjologii wiedzy oraz antropologii kulturowej, że poznać (zinterpretować) możemy tylko to, co już w pewnym sensie zawsze znamy”³⁶.

Antropologiczny ogląd tekstu pozwala skupić się na kontekstach utworu, które niekiedy pozostają zapomniane lub pomijane, a które mogą znacząco ułatwić odbiór (nie tylko zrozumienie, ale również akceptację lub negację) czytanego przekazu. Skupienie uwagi na tych elementach dzieła, niekiedy, jak pisze Marek Pacukiewicz, pomijanych, ponieważ „zbyt istniejących”³⁷, pozornie oczywistych, w wielu przypadkach pozwolić może na przełamanie bariery obcości, jaką wywołuje utwór. Poczucie obcości związane jest z poczuciem dysonansu poznawczego, który może wywołać lektura obarczona nieczytelnym dla interpretatora kontekstem lub przedstawiającym znacząco różną hierarchię wartości od tej, która obowiązuje w przestrzeni czytelnika.

³⁴ Tamże, s. 102.

³⁵ Tamże, s. 106

³⁶ Tamże, s. 106.

³⁷ M. Pacukiewicz, „Niewątpliwe mniemania”. *Literatura wobec rzeczywistości kulturowej*, w: *Antropologia kultury – antropologia literatury*, red. E. Kosowska, E. Jaworski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 78.

Możliwości, jakie niesie uświadomienie sobie znaczenia kontekstu w badaniach z nurtu antropologicznego, wyłożył w *Wiedzy lokalnej* Geertz. Dużą uwagę poświęcił przecięciom znaczeń i wspólnemu funkcjonowaniu zjawisk, które swoją formę potrafią ukazać na drodze interpretacji:

Odniesienie kategorii krytycznych do wydarzeń społecznych lub też struktur socjologicznych do struktur symbolicznych nie jest jakąś prymitywną formą omyłki filozoficznej ani jeszcze jednym pomieszaniem sztuki i życia. Jest to właściwa metoda studiów, starająca się ująć, w jaki sposób złożony fakt kulturowej czy historycznej konkretności współgra z równie złożonym faktem transkulturowej i transhistorycznej dostępności; w jaki sposób to, co głęboko różne, można dogłębnie poznać, nie tracąc przy tym nic z jego odmienności. Jak to, co bardzo odległe, może się stać bardzo bliskie, nie tracąc nic ze swojego oddalenia³⁸.

Właśnie z tego powodu w przestrzeni badań z obszaru antropologii literatury często powtarzają się sformułowania dotyczące relacji między bliskością a odległością tekstu, poznania, obcości lub inności. Postawa badawcza, która towarzyszy antropologii literatury, nie odnosi się do zakwestionowania literackości danego dzieła – nie pomija jednak mechanizmów (społecznych, kulturowych) powstawania („wytwarzania”) literatury.

Czytanie antropologiczne jest więc czytaniem świadomym – w trakcie lektury czytelnik zdaje sobie sprawę z odległości (obcości tekstu) i stara się wykorzystać tę świadomość w celu skonstruowania interpretacji. Tego rodzaju „hermeneutyka różnicy” definiowana jest przez Romana Chymkowskiego następująco:

zmierza do wydobywania i poddania refleksji dystansu dzielącego doświadczenie czytelnika od doświadczenia zapisywanego tekstem literackim, zrozumienia jej i nazwania po to, by następnie móc zrozumieć inność dzieła i samego siebie w relacji do niego. Tekst literacki w świecie dominanty literatury jest oczywistością, ale należy starać się go zrozumieć tak, jakby był innością³⁹.

Tym samym to kontekst staje się wartością – nie próby odsunięcia go, ale podkreślenie istoty niesionego przez niego kodu pozwala na uchwycenie przesłania utworu. Interpretacja oznacza nie tylko wiedzę o obecności dostępnego kodu, ale również

³⁸ C. Geertz, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, przeł. D. Wolska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 56.

³⁹ R. Chymkowski, *Wprowadzenie – co to jest antropologia literatury*, w: *Pongo. Szkice z antropologii literatury*, red. R. Chymkowski, M. Mostek, W. Pessel, W. Zakrzewski, Instytut Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 4.

umiejętność odnajdywania go i wykorzystywania w trakcie lektury. Czytanie antropologiczne jest więc z jednej strony pozwoleniem na oddalenie się od tekstu, umieszczenie go w kulturowej przeszłości oraz teraźniejszości i powrót do niego z wykorzystaniem zgromadzonych informacji.

Ustalenia Geertza, Isera i Szahaja pozwalają sądzić, że w kontakcie z dziełem literackim najistotniejsze jest programowe przyjęcie dwóch perspektyw poznawczych – związanych z teraźniejszością oraz z przeszłością. Przeszłość reprezentowana jest przez tekst literacki – za sprawą jego czasu powstania i okoliczności historyczno-kulturowych pełni on rolę swobodnego przekaznika. Osoba czytająca zaś, z jej uposażeniem merytorycznym, doświadczeniem i indywidualną wrażliwością, reprezentuje teraźniejszość.

Przenosząc wyeksplikowane rozpoznania na grunt dydaktyki polonistycznej zauważyć należy, że proces szkolnej interpretacji tekstów literackich – szczególnie tekstów dawnych – nie powinien zatrzymywać się wyłącznie na tym, jak utwór odbierany jest współcześnie (a więc na odczytaniach wyłącznie aktualizujących) ani jedynie odnosić się do przeszłości (zatem w ujęciu archiwalnym). Tym jednak, co umożliwia odpowiedni dobór metod pracy z tekstem jest kontekst dzieła – element pozwalający na uwypuklenie najbardziej istotnych elementów niesionych przez tekst. To konteksty utworu kierują organizacją pracy dydaktycznej, zmierzającej do wyposażenia uczniów w niezbędne do zrozumienia utworu kompetencje. Lektura tekstów przedromantycznych, zanurzonych w kontekstach – ze względu na upływ czasu i ich mnogość – jest doskonałą okazją do kształtowania wśród uczniów umiejętności odkrywania i dostrzegania ukrytych w dziełach znaczeń. Umiejętność ta zaowocować może nie tylko w trakcie lekcji języka polskiego. Jej zdobycie umożliwić może uczniom swobodniejsze i bardziej wartościowe obcowanie z kulturą – nie tylko wysoką, ale także popularną.

1.3. Czytanie kontekstów a poetyka kulturowa Stephena Greenblatta

Antropologia interpretatywna pozwoliła na wyeksponowanie, jak ważną rolę w procesie lektury odgrywa kontekst. Rozpoznania czynione w zakresie sposobów interpretowania kultury – szczególnie prace Clifforda Geertza – przyczyniły się do stopniowego rozwijania szkół interpretacyjnych, które starały się z jednej strony

respektować historyczny charakter dzieł, z drugiej zaś – nie zamykać ich w ramach archiwistycznych odczytań.

Tego rodzaju warsztatem interpretacyjnym jest bez wątpienia metoda lektury opracowana przez Stephena Greenblatta, którą badacz określił jako poetykę kulturową. Głównym punktem zainteresowań Greenblatta i jego uczniów był uwidaczniający się w interpretowanych dziełach kontekst – społeczny, historyczny, światopoglądowy czy polityczny. Poetyka kulturowa, określana również jako nowy historycyzm, jest więc rodzajem krytyki tekstu, której uwaga skupia się przede wszystkim na śledzeniu i wydobywaniu znaczeń niesionych przez wymienione wyżej konteksty⁴⁰. Pozwala zatem na dołączenie do refleksji nad literaturą tych elementów, które w antropologii zastępowane były przez badania terenowe.

Terminu nowy historycyzm (nie – nowy historyzm) używam za Teresą Walas, Dorotą Heck oraz wzorem badaczy, którzy w tomie *Poetyka kulturowa* w taki sposób określają zapoczątkowaną przez Stephena Greenblatta praktykę badawczą. Sformułowania „poetyka kulturowa” i „nowy historycyzm” stosowane są wymiennie, jako określenie przestrzeni myśli, która gromadziła wokół siebie akademików amerykańskich od połowy lat osiemdziesiątych. Nurtu tego nie określam jako metodologii czy teorii – zgodnie z postulatami jej twórców traktuję go jako praktykę badawczą lub praktykę interpretacyjną, zbiór wskazówek dotyczących możliwości oglądu i odbioru tekstu.

Teresa Walas zwróciła uwagę, że nowy historycyzm wyrasta z literaturoznawczych tendencji lat osiemdziesiątych objętych wspólną nazwą postmodernizmu, a ogromny wpływ myśli Foucaulta na ukształtowanie się poetyki kulturowej autorka konstatuje podczas wyróżnienia podstawowych założeń omawianego nurtu:

Dyskursy – powiadają „nowi historycy” – nie rodzą się w próżni i nie powstają jedynie siłą swojego rozpędu, nie żyją też życiem izolowanym. Krzyżują się ze sobą, wpływają na siebie nawzajem, wytwarzane są przez konkretne (więc historycznie zakorzenione) instytucje, systemy komunikacji i władzy, różnicują się odpowiednio do społecznych zróżnicowań (pozycji, płci, własności, itd.)⁴¹.

⁴⁰ Jako moment pojawienia się nowego historycyzmu uznaje się rok 1982, w którym Greenblatt oficjalnie określił tą nazwą kierunek swoich zainteresowań badawczych. W światowej debacie akademickiej termin wybrzmiał w roku 1987, w ocenie amerykańskiej krytyki literackiej, którą sformułował J. Hills Miller, za: K. Kujawińska-Courtney, *Wprowadzenie*, w: S. Greenblatt, *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, Universitas, Kraków 2006, s. VII.

⁴¹ Walas, T., *Czy jest możliwa inna historia literatury?*, Universitas, Kraków 1993, s. 51.

Ryszard Nycz scharakteryzował nowy historycyzm jako „opisujący przestrzeń między tym, co samo-przez-się zrozumiałe a tym co nie-do-pomyślenia w danej formacji historyczno-kulturowej” a także jako odrzucający „zarówno pokusy metateorii, jak i <<czystej>> narracji historycznej⁴²”. Cechy te wynikają z przeświadczenia reprezentantów poetyki kulturowej, że podmiot i strukturę utworu oceniać należy jako proces dynamiczny – uzupełniający się nawzajem. Problematyka współwystępowania podmiotu i struktury opiera się w dużej mierze na negocjacji, w której kultura określa dany podmiot a ten nabywa umiejętności współtworzenia i modyfikowania kultury. Tego rodzaju dynamiczna zależność, uchwycona przez nowych historycyistów, pozwalała im na opis stosunków między tekstem a kontekstem społecznym⁴³.

Nowi historycyści z wątpliwościami podchodzili do możliwości zaistnienia „czystego obiektywizmu” – zarówno w interpretacji jak i badaniu literatury. Jednym z ich podstawowych przekonań było więc kwestionowanie „supremacji” synchronii. Z jednej strony uznawali rolę historii za niezbędną dla rozumienia współczesności – podkreślali „sprawczy charakter” procesu historycznego. Z drugiej jednak przeciwstawiali się „utożsamianiu historii z aktualnym, aksjologicznym i instrumentalnym myśleniem o niej, zamianie jej w zbeletryzowaną narrację”⁴⁴. Nowy historycyzm występował więc przeciw swobodnemu uwspółcześnianiu historii, które prowadzić może – zdaniem zwolenników tego nurtu – do przekształcenia wiedzy historycznej w niestabilny dyskurs.

Louis A. Montrose, jeden z badaczy z kręgu poetyki kulturowej, poglądy te definiował w sposób następujący:

Jak sugeruje połączenie terminów w jego nazwie, obszar zainteresowania oraz techniki analityczne „poetyki kultury” są zarazem historyczne i formalistyczne; tkwi w tym, choć niezbyt adekwatnie wyartykułowane i teoretyzowane, przeświadczenie, że formalizm i historycyzm nie kłócą się ze sobą, lecz są nierozłączne⁴⁵.

W rozpoznaniach amerykańskiego badacza bardzo dużą rolę odgrywają kategorię „historyczności tekstu” oraz „tekstualność historii”. Powstały one na gruncie obserwacji stopniowego wypierania historii przez coraz bardziej technokratyczne

⁴² Nycz, R., *Tekstowy świat: poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Warszawa 1993, s. 15.

⁴³ Por. T. Walas, *Czy jest możliwa inna historia literatury?*, Universitas, Kraków 1993, s. 56.

⁴⁴ E. Kasperski, *Koniec historii? Nowy historycyzm?*, w „Tekstualia” nr 3 (22) 2010, s. 28.

⁴⁵ L.A. Montrose, *Badania nad renesansem: poetyka i polityka kultury*, w: *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia. Tom 2, cz. 2*, oprac. H. Markowski, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1996, s. 125.

społeczeństwa i niezgody na ten proces w uznawanej przez niego praktyce badawczej. Historyczność tekstu Montrose rozumie jako pewnego rodzaju kształt kulturowy, czyli widoczne w sposobach pisania społeczne uwarunkowania; obejmują one nie tylko same teksty, ale również teksty, za pomocą których krytyk bada te pierwsze.

Pojęcie tekstualności historii składa się z kilku znaczących elementów i jest zagadnieniem nieco szerszym. Pierwszym kryterium, które pozwala na dostrzeżenie tekstualności historii, jest przekonanie o tym, że człowiek nie ma wglądu w pełną i autentyczną przeszłość. Częściowy wgląd możliwy jest przy pomocy tego, co Montrose nazywa „śladem pozostawionym przez społeczeństwo”. Owe ślady są metaforą bardzo szeroką, a ich zrozumienie realizuje się przy pomocy drugiego kryterium. Jest nim przekonanie, iż ślady te ulegają „tekstualnej mediacji” (w formie tekstów, dokumentów), by następnie zostać zbadanymi przez historyków, którzy na ich podstawie również tworzą teksty, zwane tym razem „historiami”⁴⁶.

Pojęcia te – wraz z ich szerokim objaśnieniem zaproponowanym przez Montrose’a – przypominają o nazwisku badacza, którego wkład w rozwój praktyki zwanej poetyką kulturową zaznaczał Greenblatt. Mowa o antropologu Geertz i propagowanej przez niego technice „gęstego opisu”, która przedstawiona została w podrozdziale wcześniejszym. To w niej Geertz ukazywał, że kultura jest pewnego rodzaju kodem społecznym, posiadającym możliwość spajania grupy i gwarantującym wzajemne porozumienie.

Charakterystyczną cechą odczytań badaczy z nurtu poetyki kulturowej jest świadomość, że każda lektura przekazuje równocześnie to, co mówi sam tekst oraz to, co interpretujący dostrzega w tekście z pozycji chwili, w której się znajduje. Bliskie zagadnieniom recepcji tezy ogniskują się wokół przekonania, że konieczny jest szeroki kontekst macierzysty utworu – nie tylko jako samoistnego tworu, ale jako echo wartości i światopoglądu kultur, w których powstawał. Żaden z okresów historycznych nie stanowi zamkniętej, jednolitej całości – trudno mówić zatem o jednorodnym „tle” historycznym. Krystyna Kujawińska-Courtney tezy twórców poetyki kulturowej precyzuje w następujący sposób:

⁴⁶ Powszechnym przekonaniem nowych historycyistów jest twierdzenie, iż „historia posiadają swoje historię” (history has a story) – przeświadczenie to stanowi budulec ich praktyk oglądu tekstu i poniekąd przyczynę odrzucenia „czystej” teorii w ich badaniach, por. T. Walas, *Czy jest możliwa inna historia literatury?*, Universitas, Kraków 1993, s. 51.

Nowi historycyści traktują zatem stwierdzenia obecne w tekstach nie jako idee czy ponadczasowe uniwersalia, lecz jako wyrażenie opinii w określonych miejscach i czasie przez ludzi umiejscowionych w społecznych i kulturowych strukturach⁴⁷.

Sprzeciw Greenblatta i jego naśladowców wobec tradycyjnie ujmowanej historii wynika przede wszystkim z refleksji nad współuczestnictwem tekstu literackiego w dynamicznym procesie kształtowania się danej kultury. Wspomagając się przykładem „tła historycznego” zauważyć należy, że w ujęciu tradycyjnym, od którego odżegnują się historycyści, sam tekst, prócz ilustrowania (lub odzwierciedlania), nie jest rozumiany jako uczestnik tworzenia kultury i równocześnie jej element, co dostrzegają historycyści.

W eseju „Kultura” Greenblatt przekonywał, że składa się ona z negocjacji i celowej wymiany – wielcy pisarze, jego zdaniem, są „specjalistami od wymiany kulturowej”⁴⁸. Wątpliwości, którymi badacz otaczał tradycyjną strukturę nauk humanistycznych, wynikały głównie z oddzielenia nauczania historii od nauczania literatury, „tak, jak gdyby były to dwie odrębne dziedziny”⁴⁹. Przywoływany już Montrose podkreślał znaczenie wzajemnego przeplatania się tekstu i historii również w praktyce dydaktycznej. „Nauczyciel uprawiający nowy model badań historycznych – pisze – powinien przede wszystkim sprawić, by studenci odrzucili przekonanie, iż historia to coś, czego już nie ma i czym nie warto sobie zaprzętać uwagi, oraz zrozumieli, że oni sami nie tylko żyją w historii, ale też żyją historią”⁵⁰.

Strategia interpretacyjna nowych historycyistów zakłada, że język kształtuje kulturę, a następnie sam jest przez nią kształtowany. Staje się więc społecznym wyznacznikiem – dyskursem, literaturą, praktyką oraz pisarstwem. Według nowych historycyistów język definiować można przez odniesienie do historii. Wiązą tym samym znaczenie tekstu z systemem kulturowym, a rozumienie tekstu ze świadomością struktury społecznej. Ich zdaniem niemożliwe jest oddzielenie – w którymkolwiek momencie lektury – systemu i struktury⁵¹; przemieszczają się więc w swoich interpretacjach od tekstu do zjawisk kulturowych im towarzyszących i z powrotem.

⁴⁷ S. Greenblatt, *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, red. K. Kujawińska-Courtney, Universitas, Kraków 2006, s. XXX

⁴⁸ Tamże, s. 153.

⁴⁹ Tamże, s. 154.

⁵⁰ Tamże, s. 138.

⁵¹ Por. K. Kujawińska-Courtney, *Wprowadzenie*, w: S. Greenblatt, *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, Universitas, Kraków 2006, s. XLI.

Sposób poszukiwania znaczenia w tekście, łączący pracę nowych historycyistów, oparty jest na założeniach społecznych i retorycznych, z których wyprowadzają oni opowieści o wydarzeniach i działaniach. Greenblatt, precyzując swoje założenia, zaproponował szereg tzw. „pytań do tekstu”, które podzielić można na przyporządkowane codziennym aktom czytania oraz aktom czytania podejmowanym przez krytyków.

Pierwsza grupa dotyczy ogólnej treści utworu („Czy w tekście jakaś sfera życia jest bardziej uwypuklona niż inne?) oraz drobiazgowej analizy tekstu („Czy autor zwraca szczególną uwagę na określony moment historyczny, czy też tworzy rzeczywistość zdominowaną przez jeden, swój, światopogląd?). Grupa druga wynika z przyjętego sceptycyzmu względem odczytań krytycznoliterackich („Czy krytyk ma świadomość własnych uprzedzeń i ich wpływu na zastosowaną metodologię?”) oraz sposobu, w jakim są one tworzone („Czy historia, do której się odwołał, stanowi tylko tło, czy też zajmuje ważne, centralne miejsce jego literackiej analizy?”)⁵².

Greenblatt nie neguje obecności ogólnego zbioru symboli, które składają się na tożsamość konkretnej zbiorowości; zauważa jednak, że pisarze posiadają umiejętność przenoszenia ich pomiędzy strefami kultur, zmieniania ich siły emocjonalnej, znaczenia, miejsca w świadomości społeczeństwa. Stwierdza:

Oznacza to, że mimo naszego romantycznego kultu oryginalności, większość artystów to utalentowani twórcy wariantów znanych tematów (...). Takie zapożyczanie nie jest świadectwem żerowania na cudzej wyobraźni ani tym bardziej przejawem wyczerpania sił twórczych (...) Sygnalizuje ono raczej inny aspekt zmienności kultury, na który zwracałem już uwagę. Zmienności będącej skutkiem nie przypadku, lecz celowej wymiany⁵³.

Tego rodzaju dystans do indywidualności artysty i uwaga skierowana przede wszystkim na elementy pomiędzy historią i tekstem (w którym to „pomiędzy” ani tekst, ani historia nie przejmują roli „tła”) Greenblatt uwidacznia w szkicu dotyczącym oddźwięków, jakie niosą za sobą dzieła sztuki. W celu wyostrenia swoich tez posłużył się opowieścią o muzeum, w którym zgromadzone zostały eksponaty. Proponuje, by w trakcie ich interpretacji zmniejszać stopień izolacji poszczególnych arcydzieł przy pomocy kolejnych, kilku istotnych pytań: w jaki sposób pierwotnie ich używano (czytano); jakie warunki kulturowe i materialne umożliwiły ich wytworzenie; jakie były

⁵² Por. tamże, s. XLIII.

⁵³ Tamże, s. 152.

uczucia tych, którzy pierwsi trzymali te zbiory; jaki jest nasz stosunek do tych samych przedmiotów teraz?⁵⁴

Czytelnik – w wykładni przyjętej przez badaczy z kręgu poetyki kulturowej – w trakcie kontaktu z tekstem równocześnie pozostaje w swoim czasie i opuszcza go na rzecz oglądu dzieła. Teoria ta bliska jest zagadnieniom recepcji postulowanym przez Roberta Jaussa. Badacz w szkicu *Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze* podkreśla znaczenie publiczności literackiej, która zajmuje trwałe miejsce w procesie generowania się historii literatury. Podobieństwo refleksji historycyistów i niemieckiego badacza znaleźć może miejsce w niniejszym fragmencie jego rozprawy:

W trójkącie: autor — dzieło — publiczność, ta ostatnia nie jest wyłącznie elementem biernym. Nie tylko reaguje łańcuchowo, lecz sama jest ośrodkiem energii tworzącej dzieło. Żywoć historyczny dzieła literackiego byłby nie do pomyślenia bez aktywnego udziału adresata. Dopiero bowiem za jego pośrednictwem dzieło wchodzi w zmienną perspektywę empiryczną ciągłego procesu, w którym dokonuje się nieustanne przetwarzanie prostego przyswajania w krytyczne rozumienie, pasywnej recepcji w aktywną, uznanych norm estetycznych w nową, wykraczającą poza nie twórczość (...) Dzieło literackie nie jest przedmiotem, który by istniał sam dla siebie, każdemu obserwatorowi i w każdym momencie prezentując taki sam wygląd. Nie jest pomnikiem monologicznie objawiającym swą ponadczasową istotę⁵⁵.

Przymioty, jakimi obdarzyli tekst nowi historycyści oraz znaczenie, jakie nadaje czytelnikowi (publiczności) Jausss składają się na dynamiczny proces tworzenia się i reinterpretowania kultury. Opinie dotyczące samego tekstu powielają się – zarówno reprezentanci poetyki kulturowej jak i niemiecki badacz udowadniają nam, że teza o uniwersalności przekazu jest raczej konstruktem danej chwili niżli faktyczną cechą tekstu; od momentu czytania, a nie od tekstu zależy, co w nim znajdziemy. Posiada on elementy opisu gęstego (swój kod i odbiorcę), jednak pozostają również komponenty zmienne w czasie.

Oznacza to, że bez czytania i stopniowego rozumienia utworu (zależnie od czasu, w którym czynność ta przebiega) nie sposób orzec – sam tekst nie jest w stanie tego zrobić – że wartości przez dzieło przekazywane są niezmiennie. Sensem czytania jest więc interpretacja – nie wiedza (nadana) dotycząca zawartości danego tekstu, nie

⁵⁴ por: S. Greenblatt, *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, red. K. Kujawińska-Courtney, Kraków 2006, s. 173.

⁵⁵ H.R. Jausss, *Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze (fragmenty)*, w: „Pamiętnik Literacki”, 63/4, 1972, s. 272.

obserwacja tekstu, a lektura i wynikająca z niej interpretacja. Jauss, pisząc o „osadzie dawnych faktów”⁵⁶ w tradycyjnie rozumianej historii literatury, zwraca uwagę przede wszystkim na dynamikę recepcji.

Poetyka kulturowa nie posiada cech, które pozwalają na bezpośrednie – jak w przypadku strukturalizmu czy hermeneutyki – przełożenie jej na projektowane czynności dydaktyczne. Proponuje jednak lekturę krytyczną – w przypadku tekstów dawnych, których kontekst macierzysty nie przystaje do doświadczeń lekturowych uczniów, być może niezbędną. Tego rodzaju ogląd tekstu wyzwolić może zainteresowanie kulturą i historią, równocześnie nie sprowadzając ich do siatki ogólnych pojęć.

Czytaniu antropologicznemu, na co wskazywały słowa badaczy przywoływanych w podrozdziale wcześniejszym, towarzyszą takie kategorie jak przynależność do wspólnoty, przyjęcie, odrzucenie lub poddanie w wątpliwość kodu wypracowanego przez konkretną społeczność. Wśród nich wyróżnić należy również poczucie bliskości i przynależności, obcość, oddalenie i horyzonty poznania. oraz bliskość, oddalenie i horyzonty poznania. Poetyka kulturowa stara się natomiast wyodrębnić wspomniane kategorie, opisać je i to z nich uczynić najbardziej oryginalne elementy dzieła. Zaprojektowane przez twórców poetyki kulturowej pytania do tekstu – zarówno te skupiające się na odczuciach względem dziedzictwa kulturowego, jak i na samej treści utworu – czynią z dzieła literackiego pole konfrontacji czytelnika z barierami odbioru. Proces przyswajania treści zastąpiony zostaje procesem wymiany informacji – współpracy z tekstem lub współdziałania, jak określiliby to badacze z nurtu poetyki kulturowej.

Opracowany przez nowych historycyistów sposób kontaktu z tekstem literackim oddala się znacząco od strukturalno-formalistycznych procesów lektury szkolnej. Podobnie jak antropologia interpretatywna wyposaża ucznia w możliwości kontaktu z dziełem, które nie negują jego doświadczeń przy równoczesnym wprowadzaniu go w świat kontekstów kulturowych, społecznych i historycznych. Warsztat pracy twórców poetyki kulturowej zachęca do dociekliwości, poszukiwania znaczeń i odkrywania tła historycznego omawianego utworu. Przekłada się też w znaczącym stopniu na doskonalenie samodzielnej i wnikliwej lektury. Poetyka kulturowa oferuje narzędzia, dzięki którym możliwe staje się tworzenie ćwiczeń interpretacyjnych, wolnych od

⁵⁶Tamże, s. 275.

testowych czy odtwórczych poszukiwań przewidzianych z góry elementów dzieła. Rolą nauczyciela staje się więc stopniowe naprowadzanie ucznia na odczytanie znaczeń i wartości niesionych przez tekst literacki. Nie powinno być ono zastępowane bezpośrednim wskazywaniem fragmentów, które mieszczą w sobie odwołania do konkretnych kontekstów.

Powtórzyć należy, że poetyka kulturowa nie oferuje jednej, precyzyjnej metody na pracę z utworem. Wskazuje natomiast kierunki poszukiwań, podkreśla rolę istotnych „oddźwięków” dzieła i zachęca do formułowania własnych opinii. Podobnie jak antropologia interpretatywna pozostaje zarówno blisko tekstu, jak i czytelnika – respektuje przeszłość i teraźniejszość odczytań, co wpisuje się w szkolną perspektywę kontaktu z utworami literackimi.

1.4. Miejsce badań kulturowych w refleksji nad szkolną historią literatury

W prowadzonych rozważaniach za najistotniejsze pojęcia uznać należy wyróżnione u początku rozdziału zjawiska takie jak: zwrot, wymiana oraz aktualizacja. Refleksja nad sposobami pracy z tekstem dawnym w szkole ponadpodstawowej wymaga zatem sięgnięcia po narzędzia wypracowywane i rozwijane stopniowo we współczesnym literaturoznawstwie. Do takich obszarów należą zdecydowanie badania kulturowe, które swoim zasięgiem obejmują antropologiczne, jak i ściśle społeczno-cywilizacyjne kwestie odbioru.

Zauważyć należy, że pojawiające się w humanistyce od 2 połowy XX wieku zwroty dotyczą dwóch kwestii – rozumienia historii oraz powstawania dyskursów. Ryszard Nycz, w refleksji nad stanem badań literaturoznawczych, odnotował znaczące przesunięcie tychże w stronę historyczności tekstów. Badacz wskazuje, że w przestrzeni badań nad historią literatury znaczącą kwestią stało się określenie specyfiki poznania historycznego – rozstrzygnięcie na ile stanowi ona obraz opisywanej rzeczywistości, na ile zaś konstruowana jest przez badacza z pozycji jego umiejscowienia w czasie. Echa podobnych refleksji dostrzec można w opisywanych wyżej nurtach.

Obszar badań kulturowych charakteryzuje się brakiem jasno określonych założeń metodologicznych i przynależności do konkretnej szkoły literaturoznawczej⁵⁷. Zainteresowaniem obdarzają badacze kultury wszystkie przejawy życia społecznego;

⁵⁷ Na te cechy badań kulturowych zwrócił uwagę Henryk Markiewicz w artykule „Moje zdziwienia. Pytania do kulturowych teoretyków literatury”, opublikowanym w „Wielogłosie” nr 4(14)2012.

prócz tekstów literackich również szeroko rozumianą kulturę popularną, muzykę, sztukę czy aktywności codzienne. Wybór jednej metody analizy zastąpiony został przez wykorzystywanie szerokiego spektrum odniesień metodologicznych – postkolonializmu, feminizmu, dekonstrukcji, formalizmu, a niekiedy nawet psychoanalizy⁵⁸. Źródłem zainteresowania badań kulturowych są symboliczne praktyki społeczne, wypierające rozumienie tekstu literackiego jako autonomicznego i pozostającego niezależnym od otaczającej go rzeczywistości.

Dla dydaktyki polonistycznej są to zagadnienia szczególnie ważne. Wraz z nowymi generacjami uczniów zmienia się sposób postrzegania przez nich rzeczywistości i historii. Współcześni licealiści poszukują w literaturze przede wszystkim tych wartości, których najbardziej potrzebują na danym etapie swojego życia. Sposób wprowadzania uczniów w świat szkolnej historii literatury powinien, by pozostać funkcjonalnym, uwzględniać nie tylko zasób wiedzy obowiązkowej, ale również bieżące zmiany społeczne. Na istotę tego rodzaju rozwiązań uwagę zwracała już Bożena Chrzastowska. Diagnozując stan historii literatury w szkole, badaczka dostrzegła potrzebę zwrotu w kierunku rzeczywistości uczniowskiej:

Dziś wiemy, że skuteczność procesu trzeba wyprowadzić z myślenia o uczniu i kontekstach kultury, w której on żyje. Uwarunkowania dobrej dydaktyki to: motywowanie działań komunikacyjnych (językowych), motywowanie doświadczeń czytelniczych i audiowizualnych, wiązanie ich z przeżyciami egzystencjalnymi młodych ludzi, poszukiwanie pomostów pomiędzy światem kultury masowej, w której żyją, a światem kultury wysokiej, do której chcemy wychowanków wprowadzić; pobudzanie ich postaw twórczych, samodzielności i inteligencji w rozumieniu i akceptacji tego, co historyczne⁵⁹.

Zauważyć należy, że tezy Chrzastowskiej w dużej mierze tożsame są z postulatami badań kulturowych. Umiejętność odbioru i rozumienia tego, „co historyczne” nie powinna osadzać się wyłącznie na rekonstrukcji archiwistycznej dawnych czasów, ale przede wszystkim na szukaniu porozumienia pomiędzy przeszłością a teraźniejszością. Tym założeniom wychodzi naprzeciw stale rozwijane literaturoznawstwo kulturowe z kręgu kulturowej historii i kulturowej teorii literatury.

Kulturowa teoria literatury definiowana jest przez Ryszarda Nycza jako „projekt restytuowania badań teoretycznoliterackich w horyzoncie współczesnej refleksji

⁵⁸ Burzyńska A., Markowski M.P., *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 2006 s. 521.

⁵⁹ B. Chrzastowska, *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2009, s. 168.

humanistycznej oraz obecnej sytuacji kulturowo-cywilizacyjnej; projekt, który jest równocześnie powrotem do uprawiania teorii literatury w jej aktualnym rozumieniu (obejmującym zatem także to, co literackie)”⁶⁰. Główną intencją tego obszaru badań jest poszukiwanie sposobu na przezwycięzenie trudności poznawczych, jakie niosła za sobą dotychczas uprawiana teoria literatury o rodowodzie strukturalistyczno-fenomenologicznym⁶¹ oraz chęć poszerzenia możliwości oglądu tekstu o jego kulturowy charakter.

Z kolei kulturową historię literatury określić można jako przestrzeń badań, w której najważniejszym zadaniem jest aktualizacja dotychczasowych sposobów spojrzenia na historię literatury. Włodzimierz Bolecki zaznacza, że proces rozumienia formuły „kulturowej” historii literatury wymaga ponownej refleksji nad terminami takimi jak „kultura”, „historia” i „literatura”; a konieczność przededefiniowania wymuszona jest jego zdaniem przez rozwój cywilizacyjny. Badacz przypomina, że przez bardzo długi czas historia literatury zajmowała się odtwarzaniem, objaśnianiem i katalogowaniem dziejów oraz biografii – stopniowo jednak upowszechnia się przekonanie o tym, że nauki humanistyczne i społeczne nie tyle wyłącznie odtwarzają i opisują konkretne zjawiska, ale też biorą aktywny udział w ich kreowaniu⁶².

Dla dydaktyki literatury na etapie szkoły ponadpodstawowej badania kulturowe pełnić mogą znaczącą funkcję pomocniczą. Najistotniejsza staje się przede wszystkim świadomość zmian zachodzących w przestrzeni literaturoznawczej. Bezpośrednie wprowadzenie metod lektury z tego obszaru wydawać może się problematyczne głównie przez fakt, że same studia kulturowe pozostają programowo niejednorodne. Wolfgang F. Schwarz zwraca uwagę, że skuteczne posługiwanie się teoriami kulturowymi musi wiązać się ze świadomością funkcjonowania dwóch wymiarów bytowania tekstu:

Chcąc osiągnąć obiektywizm w badaniach kulturoznawczych, należałoby je prowadzić z dwóch perspektyw: synchronicznej i diachronicznej (...) Kulturoznawstwo zaniedbujące badania historyczne jest

⁶⁰ Nycz, R. *KTL – wyjaśnienia i propozycje*, w. *Kulturowa teoria literatury. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. R. Nycz, T. Walas, Universitas, Kraków 2012, s. 20.

⁶¹ Tamże, s. 20.

⁶² Tamże, s. 11.

pozbawione obiektywizmu i wydaje się problematyczne w każdej z badanych kultur. Obecność przeszłości jest nieunikniona⁶³.

Jednak – zarówno dla wyróżnionych w rozdziałach wcześniejszych nurtów badawczych, jak i szkolnej historii literatury, problem z dwojaką perspektywą oglądu tekstu literackiego nie jest trudnością nadrzędną. O podwójnym oglądzie tekstu wypowiadali się zarówno Michał Głowiński – w perspektywie szkolnych olimpiad przedmiotowych – jak i Janusz Sławiński. Drugi z badaczy, odnosząc się do teorii Romana Jakobsona, zwrócił uwagę na istotę złożoności tradycji literackiej, którą niesie za sobą dzieło:

Dowolny stan tradycji pozwala się scharakteryzować jako projekcja diachronii w synchronię (...) Kształtowanie się tradycji nie jest po prostu mechanicznym nawarstwianiem się faz przebiegu historycznoliterackiego, ale ustawicznym tasowaniem się warstw, nieprzerwaną reorganizacją ich układu. Wyodrębniając określony stan tradycji spotykamy sąsiedowanie warstw, którym w diachronii mogą odpowiadać odcinki bardzo oddalone od siebie i odwrotnie – oddalenie warstw reprezentujących styczne fazy przebiegu⁶⁴.

Zaprezentowana przez Sławińskiego swoistość tradycji – możliwej do prześledzenia i zdolnej do porównania z własnym, bieżącym doświadczeniem czytelniczym, jest bardzo ważnym elementem refleksji nad metodami pracy z tekstem literackim w szkole ponadpodstawowej. Tekst dawny, w swojej dwojakej roli, przejmując, jak przekonuje za Régisem Debrayem Nycz, funkcję mediatora, który „będąc pomiędzy, niejako wypracowuje to, co zapośrednicza”⁶⁵.

Przytoczone powyżej refleksje są bardzo ważną wskazówką dotyczącą szkolnej historii literatury. Bez uwzględnienia swoistości funkcji i roli dzieła literackiego trudno o pozyskanie przez uczniów umiejętności samodzielnego, a nie jedynie odtwórczego, konstruowania własnych odczytań tekstu dawnego, który w swojej warstwie pierwotnej dysponuje rozbudowaną siecią znaczeń. Na fakt ten wskazywał w badaniach Zenon Uryga. W książce *Odbiór liryki w klasach maturalnych* zwrócił on uwagę, że

⁶³ W. F. Schwarz, *Refleksje nad statusem kulturologii w kontekście nauk humanistycznych*, w: *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, red. R. Cudak, K. Pospiszil, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 96.

⁶⁴ J. Sławiński *Synchronia i diachronia w procesie historycznoliterackim*, w: *Problemy teorii literatury*, seria 2., s. 289.

⁶⁵ R. Nycz, *W stronę humanistyki innowacyjnej: tekst jako laboratorium*, w: „Teksty Drugie”, nr 1-2, 2013, za: R. Debray *Wprowadzenie do mediologii*, przeł. A. Kapciak, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010. 174.

narastająca wokół odległych tekstów bariera kulturowa stanowi jedno z głównych wyzwań dla polonistów. Opisując wyniki uczniowskich interpretacji wierszy z różnych epok literackich zauważył m.in., że „wystarczyła zmiana pokolenia, by zaznaczył się brak dostatecznie aktywnej warstwy wyobrażeń o świecie stanowiącym kontekst macierzysty utworu”⁶⁶.

Powyższą diagnozę Uryga sformułował w trakcie oglądu wyników samodzielnej pracy uczniów z utworami Różewicza⁶⁷. Należy podkreślić, że odległość pomiędzy odniesieniami do kontekstu biograficznego i dziejowego mieszczących się w utworze (kontekst doświadczenia lat II wojny światowej) a ówczesną rzeczywistością uczniowską nie była na tyle rozległa, jak w przypadku poezji powstałej o wiele wcześniej; mimo tego wyniki interpretacji uczniowskich były niezadowolające, pozbawione odniesień do istotnych znaczeń, symboli, kontekstów i konwencji uwidaczniających się w dziele. Rozpoznania prowadzone ponad czterdzieści lat temu przez Zenona Urygę i wnioski, które badacz sformułował na podstawie obserwacji empirycznych, trwale przypominają o konieczności refleksji nad metodami nauczania literatury w szkole ponadpodstawowej. Nauczyciel projektujący lekcję na temat utworów przedromantycznych staje przed tymi samymi wyzwaniami, co historyk literatury. Powinien uwzględniać zarówno historyczność tekstu, jak i jego uniwersalność. Jak zauważa Teresa Kostkiewiczowa:

Odwołując się do koncepcji dyskursu Ricoeura można powiedzieć, że wypowiedź literacka, jako zdarzenie jest historyczna, zaś jako znaczenie – ma zdolność przekraczania własnego czasu historycznego i włączania się jako równorzędne ogniwo w szereg zdarzeń o podobnym charakterze. Wypowiedź literacka jest obiektem, który ewokuje swoiste napięcie między czasowością (historycznością) a ponadczasowością (uniwersalnością), a przejawy tego napięcia i jego konsekwencje to najistotniejszy obszar obserwacji historyka literatury. Sytuuje on działania i zdarzenia w czasie, śledzi relacje temporalne między różnymi faktami (wypowiedziami) literackimi, a zarazem docieka ich sensów aktualizujących się w nowej sytuacji odbioru⁶⁸.

Kulturowa lektura dzieł dawnych może stać się sposobem na ominięcie wielu trudności, które towarzyszą zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi podczas spotkań z tekstem dawnym. Metoda ta posiada bowiem – prócz możliwości pogłębionej,

⁶⁶ Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Kraków 1982, s. 79.

⁶⁷ Mowa o utworach „Księżyc świeci”, „Przepaść” oraz „Odwiedziny”. Badania prowadzone były pod koniec lat 70.

⁶⁸ T. Kostkiewiczowa, *Historia literatury w przebudowie*, „Teksty Drugie” 1-2/2005, s. 35.

skupionej na tekście interpretacji – bardzo istotną rolę porządkującą. Unika faktograficznych rekonstrukcji, zachęca do bliższego kontaktu z tekstem źródłowym, a przede wszystkim zachęca do krytycznej, świadomej i samodzielnej lektury.

Narzędzia wypracowane przez badania kulturowe pozwalają na to, by objąć uwagą wszystkie najważniejsze aspekty obecności tekstu dawnego w szkole ponadpodstawowej – sposobu odbioru danego tekstu przez współczesnych licealistów, będących uczestnikami kultury, poziomu przyjęcia lub negacji jego przesłania, a także umiejętności dekodowania znaczeń w nim zawartych i jego interpretacji. Nie tylko obecność konkretnych tytułów oraz ich miejsce w dokumentach ministerialnych, ale przede wszystkim sposoby uczniowskiej recepcji i żywotność lub odrzucenie istotnych dla poprawnego odbioru dzieła kontekstów, mogą przybliżyć do zdiagnozowania trudności, z którymi mierzy się współczesny licealista w kontakcie z utworami przedromantycznymi. Kulturowa perspektywa odbioru może pogłębić rozpoznania o istotny, również dla nowoczesnej humanistyki, tożsamościowy i interakcyjny wymiar kontaktu z dziełem literackim. Świadomość tego, z jakim uposażeniem kulturowym uczeń przystępuje do lektury tekstu dawnego, czego w nim poszukuje oraz jakie są oczekiwane efekty jego pracy własnej z utworem, to istotny element budowania zajęć poświęconych literaturze staropolskiej i oświeceniowej.

2. Literatura staropolska i oświeceniowa w dokumentach oświatowych

Wprowadzanie uczniów w świat dziedzictwa kulturowego i literackiego stanowi jedno z podstawowych zadań edukacji polonistycznej. Trudno jednak mówić o rzeczywistości szkolnej bez refleksji nad obszarami, które ją kreują. Tematyka rozdziału poświęcona została dokumentom oświatowym z lat 1949-2018. Analiza tak szerokiego pola czasowego podyktowana została chęcią prześledzenia sposobów funkcjonowania wiadomości o literaturze przedromantycznej w szkole średniej, zakresu odniesień i terminów przewidywanych przez poszczególne dokumenty oraz prezentacji zagadnień związanych z epokami przedromantycznymi. Rozdział podzielony został na trzy części; w każdej z nich, choć obejmujących inne realia społeczno-polityczne, uwidaczniają się kwestie niezbędne do wskazania podczas rozważań nad obecnością literatury staropolskiej i oświeceniowej w szkole.

Programy z lat 1949-1971 dostarczają informacji przede wszystkim o ideologicznych uwarunkowaniach odbioru epok literackich. Dostosowywanie materiału dydaktycznego do potrzeb wykładni socjalistycznej i sposoby prezentowania w podobnym tonie biografii twórców oraz skala tego typu przedsięwzięć wywarły ogromny wpływ na kształt kolejnych dokumentów. Wpisanie literatury staropolskiej i oświeceniowej w kryteria wartościowania ideologicznie podporządkowane zewnętrznemu układowi spowodowało, że spisy lektur i komentarze metodyczne były wielokrotnie modyfikowane ze względu na panującą wykładnię.

Kolejna część (lata 1981, 1985 i 1990) dotyczy trzech dokumentów – zbiorcze opracowanie każdego z nich pozwoli nie tylko na ukazanie trudności wynikających z przełamywania wcześniej obowiązujących odczytań – wprowadza również dodatkowe zagadnienia umożliwiające refleksję nad pracą z epokami dawnymi. Wiążą się one z przekształceniami w obrębie listy lektur oraz wpisanymi w dokumenty intencjami dydaktycznymi twórców poszczególnych programów.

W analizowanych na koniec dokumentach oświatowych od roku 1999 najistotniejsza wydaje się kwestia spójności pomiędzy poszczególnymi etapami edukacyjnymi. Na uwagę zasługują przede wszystkim sposoby doboru utworów czołowych poetów na poziomach szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum oraz zakres projektowanych umiejętności.

Analiza dokumentów oświatowych oraz zebranie wniosków umożliwia dalsze refleksje nad obszarem uczniowskich kompetencji historyczno-kulturowych, które mają znaczący wpływ na umiejętności odbiorcze – szczególnie na poziomie analizy i interpretacji utworów staropolskich i oświeceniowych.

2.1. Walka i ideologia. Rola literatury przedromantycznej w wytycznych programowych z lat 1949-1971

Omawiane w tym miejscu dokumenty charakteryzują się przede wszystkim próbami wykorzystywania utworów przedromantycznych do celów propagandowych. Terminy „walka” i „ideologia”, umieszczone w tytule, związane są również ze sposobami interpretacji utworów przedromantycznych, projektowaniem odbioru dzieł i rozumienia procesu historycznoliterackiego w rzeczywistości szkolnej omawianego czasu. Zbiorcza analiza proponowanych kierunków interpretacji, prezentowanych w poszczególnych programach, w założeniu stanowić ma wstęp do refleksji nad zagadnieniami związanymi z wprowadzaniem wiedzy z zakresu literatury przedromantycznej na etapie szkoły ponadpodstawowej.

Zestawienie⁶⁹ umożliwia również odnotowanie wyraźnego, negatywnie wartościującego podziału pomiędzy epokami literackimi. Podyktowany ideologicznie kontrast nie ominął najwcześniejszych okresów: sztucznie projektowana historia literatury – w której głównym odniesieniem były konflikty klasowe – znalazła swoje miejsce w formułowanych programowo koncepcjach kształcenia. Linia oddzielająca Średniowiecze i barok od renesansu i oświecenia wyznaczona została również w oparciu o możliwości wykorzystania sylwetek czołowych twórców do podbudowywania głoszonych po 1945 r. postulatów społecznych i politycznych.

Średniowiecze, rozpoczynając od *Programu nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej*, prezentowane miało być „na tle feudalnej struktury społecznej”⁷⁰ oraz podkreślać „literackie przejawy zarysowujących się konfliktów”⁷¹. Uwzględnionymi w charakterystyce epok obszarami były więc Kościół, dwór książęcy oraz mieszczaństwo. Obszerna lista lektur obrazować miała rysujące się nierówności⁷².

Poczynając od programu z roku 1964, widoczna staje się redukcja utworów średniowiecznych do niezbędnego minimum – trzech tytułów, z których dwa (*Satyra na leniwych chłopów* i fragmenty *Kroniki polskiej* Galla Anonima) pojawiały się zamienne,

⁶⁹ Zestawienie utworów obowiązkowych wpisanych w dokumenty oświatowe z lat 1951, 1964, 1985, 1990, 2008 i 2018 znajduje się w pierwszej części aneksu.

⁷⁰ *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Język polski*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1951, s. 64.

⁷¹ Tamże, s. 64

⁷² Roman Mazurkiewicz zauważa, że „interpretacyjne odniesienia do tła epok literackich sprowadzane były przede wszystkim do kategorii walki, konfliktu i rywalizacji, por. R. Mazurkiewicz, *Obraz epoki w programach i podręcznikach literackich z lat 1949-1956*, w: *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*, Kraków 1995, s.28.

w zależności od koncepcji prezentowanej przez twórców kolejnych programów. Również komentarze do epoki, mocno rozbudowane zwłaszcza w dokumentach z 1949 i 1951 roku, ulegały stopniowemu pomniejszeniu – w przypadku średniowiecza kierunki interpretacji obejmowały „tło głównych tendencji społecznych” oraz „zabytki piśmiennictwa”; stopniowo rezygnowano z bezpośrednich poszukiwań w tekstach konfliktów klasowych i marginalizowano odniesienia do tła społecznego, które w programie z roku 1949 przede wszystkim ukierunkowywało odczytania pod kątem ideologicznym. Nie można jednak jednoznacznie stwierdzić, że podobne odczytania nie funkcjonowały nadal w przestrzeni szkolnej, co zdaje się potwierdzać analiza funkcjonujących wówczas pomocy dydaktycznych.

Informacji o sposobie pracy z utworami średniowiecznymi dostarcza m.in. podręcznik *Historia literatury polskiej dla klas IX*, którego twórcy projektowali wyraźne ścieżki interpretacyjne. Na podstawie opracowania *Bogurodzicy* uczeń mógł dowiedzieć się, że utwór „symbolizuje wdzieranie się do literatury tłumionych dotąd elementów ludowych”⁷³. Paradygmat wprowadzania treści dotyczących epok w oparciu o kategorie „konfliktu”, „reakcji” lub „walki” w przypadku średniowiecza rysował się wyraźnie, ponieważ epoka dostarczała możliwości na wprowadzanie stopniowo figur „kreatorów postępu” zmierzających do zwalczania „mas panujących”. Podobne zabiegi interpretacyjne służyły legitymizacji ówczesnej ideologii.

Już na przykładzie średniowiecza można dostrzec jednak niebezpieczeństwo, jakie niesie za sobą w procesie dydaktycznym skonstrastowanie epok literackich i opisywanie ich w sposób ściśle dialektyczny. Podobne zabiegi powodują wykluczenie z przestrzeni szkolnej dialogu, negują wartości wpisane w pojedyncze utwory literackie, a w rezultacie przekształcają konteksty tradycji literackiej na użytek stworzonych na zasadzie przeciwieństw interpretacji. Skrajne kontrastowanie epok, w wyniku którego ich synchroniczne następowanie po sobie skupia się na narracji dotyczącej walki, a diachronia – na przeciwieństwach, powoduje rozmycie ciągłości tradycji. Dla licealistów, którzy dopiero rozpoczynają spotkanie z bardziej analityczną lekturą dzieł dawnych, może przestać być ona dostrzegalna⁷⁴.

⁷³ K. Budzyk, Z. Libera, J. Pietrusiewiczowa, W. Szyszkowski, *Historia literatury polskiej dla klasy IX. Od początków piśmiennictwa do końca XVIII wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964, wyd. XV, s. 25.

⁷⁴ por. J. Ślawiński, *Dzieło-język-tradycja*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974, s. 36-39.

Informacje programowe o renesansie stanowiły kontynuację nastawionej na kontrast i walkę narracji. Kierunki interpretacji zawierały w sobie jednoznaczne propozycje odczytań, które wpisywać miały się w system „reakcji” na średniowieczny ustrój, zachowując tym samym swój dialektyczny charakter. Program z roku 1971 operował już co prawda mniej skrajnymi pojęciami – twórcy odwoływali się do myśli naukowej i społecznej epoki – jednak wciąż eksponowany był „laicki” wymiar renesansu, dostosowany do propagowanej narracji.

Jednym z przykładów może stać się dydaktyczne wykorzystanie *Boskiej komedii* Dantego Alighieri. Włączenie do programu części pierwszej dzieła (*Pieć*) poprzedzone zostać mogło interpretacją sformułowaną przez Kazimierza Budzyka na łamach „Pamiętnika Literackiego” w roku 1952 (Dante swoje miejsce znajduje w programach powstałych po tym czasie). Zestawiał on wczesny renesans z dążeniami postępowymi – w rozumieniu ówczesnej wykładni – natomiast twórczość Alighieri prezentował jako „czynny” przykład wojny z Kościołem i powrotem do przedchrześcijańskich autorytetów⁷⁵. Interpretacja zachęcała więc do odczytań pod kątem bieżących kontekstów społeczno-kulturowych, odniesienia do specyfiki epoki sprowadzając do minimum.

Wykorzystywanie sylwetek twórców renesansowych dla potwierdzenia słuszności działań społeczno-politycznych nie obejmowało wyłącznie przestrzeni szkolnej, o czym szerzej pisał m.in. Rafał Habielski⁷⁶ - warto jednak wziąć pod uwagę, jak prezentowane w podobnym tonie sylwetki autorów, niekiedy w oderwaniu od ich twórczości, mogły wpływać na rozumienie epok literackich.

Niektóre utwory z trudem starano się dostosować do panującej wykładni. Wyraźnym przykładem na omawianie tekstu staropolskiego w oderwaniu od jego ontologicznego, religijnego czy wynikającego z tendencji epok znaczenia może stać się komentarz, który we wspomnianym już podręczniku *Historia...* towarzyszył utworowi *Czego chcesz od nas, Panie* Jana Kochanowskiego. Treść komentarza odnosiła się wyłącznie do zawartości formalnej utworu. Opis brzmiał:

⁷⁵ K. Budzyk, *O syntezę polskiego renesansu [artykuł dyskusyjny]*, „Pamiętnik Literacki” 43/1-2, 1952, s. 11.

⁷⁶ „Uznaniem rządzących cieszyło się Odrodzenie, wygodne do przeciwstawienia fanatyzmowi (religijnemu) średniowieczu. W 1952 z wielką pompą obchodzono pięćsetlecie urodzin Leonarda da Vinci, co znalazło wyraz w szeregu wystaw, odczytów i sesji naukowych. Wartościowe było „rewolucyjne” Oświecenie, w którym szukano różnego rodzaju inspiracji” z: R. Habielski, *Przeszłość i pamięć historyczna w życiu kulturalnym PRL. Kilka uwag wstępnych*, w: *Polityka czy propaganda PRL wobec historii*, red. P. Skibiński, T. Wiścicki, Muzeum Historii Polski, Warszawa 2000, s. 98.

Na przestrzeni kilku środkowych strof skupiło się tu tyle epitetów, przenośni, uosobień, itp., że trudno o bardziej pouczający przykład, z jakim mistrzostwem autor dobiera z zasobów języka poetyckiego środki słowne dla tworzenia obrazów poetyckich⁷⁷

Nie został przy tym poparty żadnym cytatem (choć znacząca część utworów opisywana była z ich wykorzystaniem), ani w ogóle analizą treści (choć był to zabieg wielokrotnie stosowany w przypadku innych utworów). Z jednej strony Kochanowski prezentowany był jako czołowy przedstawiciel epoki, z drugiej jednak – czego dowodzi cytat – opracowanie niektórych z jego utworów ograniczać się miało jedynie do jednozdaniowej analizy formalnej. Przykład uznaję za istotny, ponieważ uwidacznia, w jaki sposób niektóre formuły podręcznikowe mogą oddalić ucznia od przesłania dzieła. Pokazuje również, jakie ograniczenia niosły w rezultacie próby dostosowywania sylwetek twórców do roli prekursorów postępowej, w rozumieniu socjalistycznym, rzeczywistości.

Sposób prezentowania baroku włączony został w skrajnie kontrastowy schemat obrazowania dziejów literatury. Komentarze programowe, zawarte w dokumencie z 1949, formułowane były w sposób następujący: „uwstecznienie Polski od końca XVI wieku (...) polityka Kościoła i wzrost reakcji katolickiej (Skarga). Przejawy upadku kulturalnego, np. obniżenie poziomu wykształcenia”⁷⁸ i w końcu „upadek literatury w dobie saskiej”. Pojawienie się w roku 1954 *Instrukcji programowej i podręcznikowej*, której celem miało być uporządkowanie treści edukacyjnych, mogło poprawić sytuację szkolnego baroku jedynie pozornie. Maria Sienko odnotowuje, że w dokumencie umieszczono, prócz kwestii dotyczących społeczeństwa i polityki, polecenie wprowadzenia „zagadnień artystycznych”⁷⁹. Program z 1966 roku⁸⁰ włącza sformułowanie „barok w literaturze i sztuce”, jednak główną osią omawiania zdają się pozostawać kwestie społeczne. Dokument z roku 1971 do komentarza programowego wprowadza frazę „wzbogacenie języka literackiego”. Tego rodzaju zapis, choć pozbawiony negatywnego ujęcia i w kontekście poprzednich programów

⁷⁷ K. Budzyk, Z. Libera, J. Pietrusiewiczowa, W. Szyszkowski, *Historia literatury polskiej dla klasy IX. Od początków piśmiennictwa do końca XVIII wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964, wyd. XV, s. 114.

⁷⁸ *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Język polski*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1951, s. 64.

⁷⁹ M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944-1989*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 56.

⁸⁰ *Program nauczania w klasach I-IV liceum ogólnokształcącego ustalony zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 13 lutego 1966*

dowartościowujący epokę baroku, nie pozwala z pełnym przekonaniem stwierdzić, że prezentacja tego okresu literackiego uległa sporej zmianie.

Oświecenie, podobnie jak renesans, miało w edukacji pełnić funkcję wzorca czasów, w którym społeczeństwa dążyły do pełnego postępu – rozumianego przez pryzmat wykładni socjalistycznej. Społeczne ujęcie proponowanych uczniom utworów oświeceniowych podkreślało nie tylko przejawy odrodzenia kulturalnego, ale również „nowożytnego charakteru kultury w przeciwieństwie do kultury staropolskiej”⁸¹. Choć tego rodzaju sformułowania charakterystyczne były dla *Programu...* z roku 1949, nie brakuje ich również w dokumencie z roku 1971. Nie powracają w nim co prawda sugestie proponujące bezpośrednie zestawianie epoki z okresem PRL (a zachęcano do tego w programach wcześniejszych), jednak wciąż obecne były komentarze podkreślające „przykład sztuki zaangażowanej w aktualne życie polityczne kraju; wpływ tendencji ideowej na kompozycję utworu”⁸². Rozbudowane spisy utworów – z towarzyszącymi im obszernymi komentarzami metodycznymi – zdecydowanie umieszczały Oświecenie jako epokę, która, tuż po Odrodzeniu, stanowiła okres literacki instrumentalnie wykorzystywany do celów ideologicznych.

Powyższe analizy dostarczyły nie tylko przeglądu propagandowo uwarunkowanych list lekturowych i kontekstów epok. Dołączone do nich przykłady niektórych odczytań – postulowane przez badaczy czy twórców podręczników – wskazują, w jakim stopniu komentarze analityczne, zaprojektowane na skrajne kontrastowanie epok literackich i ich osiągnięć twórczych, wpływać mogą na odczytanie i rozumienie literatury dawnej wśród uczniów. W przypadku literatury przedromantycznej wywołują trudności związane z rozumieniem następstw epok oraz zakłócają proces zaznajamiania uczniów z sylwetkami czołowych pisarzy. Formułowane w duchu ideologii socjalistycznej opracowania literatury dawnej w znacznym stopniu utrudniały dostrzeżenie i zrozumienie istoty tradycji literackiej. Bez tego najważniejszego elementu epoki dawne stanowiły jedynie zbiór zamkniętych, odizolowanych od siebie okresów dziejowych, których jedynym spoiwem była preparowana (zarówno w opracowaniach podręcznikowych, jak i koncepcji programowych) walka klas.

⁸¹ *Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Język polski*, Warszawa 1951, s. 71-72.

⁸² *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski. Klasy I-IV*, Warszawa 1971.

2.2. Czas przemian – miejsce i rola epok przedromantycznych w dokumentach oświatowych z lat 1981, 1985 i 1990

Omawiane poniżej dokumenty charakteryzowały się przede wszystkim próbami wypracowania oferty dydaktycznej, w której ograniczeniu ulegały bezpośrednie wpływy ideologiczne. Analiza zbiorcza *Instrukcji programowej z roku 1981*, programu nauczania z roku 1985 i dokumentu z roku 1990 – w dwóch wersjach – pozwoli na wyodrębnienie zmian zachodzących w sposobach prezentowania epok przedromantycznych. Kwestiami podejmowanymi w tym podrozdziale staną się zagadnienia związane z osłabieniem instrumentalnego wykorzystania literatury⁸³ i proponowane przez programy sposoby wprowadzania uczniów w tło epok.

Instrukcja... skupiła się na liście lektur, co wyraźnie wyartykułowane zostało w uwagach wstępnych dokumentu⁸⁴. Głównymi założeniami były: zapewnienie większej swobody w doborze materiału nauczycielom i uczniom oraz umożliwienie pełniejszego omawiania utworów. Sporo tytułów z dotychczasowej listy lektur obowiązkowych przeniesiono do literatury uzupełniającej, której spis podzielony został na cztery segmenty (literatura z epoki, literatura piękna o danej epoce, eseistyka historyczna i historycznoliteracka⁸⁵). Nie została określona liczba tytułów koniecznych do opracowania na lekcji – wybór należeć miał do nauczyciela, jednak najistotniejsze dla epoki tytuły oznaczone zostały „gwiazdką”⁸⁶. Przede wszystkim jednak zrezygnowano z komentarzy interpretacyjnych, które – co obrazują wcześniejsze zestawienia – jednoznacznie ukierunkowywały odczytania.

Literatura średniowiecza w *Instrukcji...* była bogato reprezentowana. Dobór utworów nie został podyktowany projektowaną linią interpretacyjną – twórcy

⁸³ Ważne, by za Sienko przytoczyć kontekst tworzenia dokumentu z 1981 roku: „Choć dokumenty „solidarnościowe” nie weszły do szkoły, to jednak ich wartość odbijała się poważnie na powstających później programach, przyczyniając się do częściowej chociaż zmiany jakości tych ostatnich („projekt kompromisowy”) bądź bezlitośnie obnażając ich braki. W gorącym okresie przemian politycznych opracowano bowiem takie programy, które cechowała m.in. rozległość oferty aksjologicznej w wymiarze wychowawczym oraz osłabienie możliwości instrumentalnego wykorzystania literatury” w: por. M. Sienko, *Polonistyka w gorsecie ideologii*, s. 170. Badaczka odniosła się do debaty redakcyjnej na łamach „Literatury” z sierpnia 1981 roku oraz artykułu Bożeny Chrzastowskiej „Jeszcze o wartościach: nie zawsze bronią się same”

⁸⁴ *Instrukcja programowa dla liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego. Język polski*, Warszawa 1981, s. 76.

⁸⁵ Przykładowe rozmieszczenie utworów pomiędzy segmentami, w zakresie literatury średniowiecznej, prezentowało się następująco: literatura z epoki – *Kwiatki św. Franciszka*, literatura piękna o epoce – K.I. Gałczyński – *Wit Stwos*, eseistyka historyczna i historycznoliteracka – Le Goff – *Kultura Średniowiecznej Europy*, z: *Instrukcja programowa dla liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego*, Warszawa 1981, s. 78.

⁸⁶ Utworem takim, również na przykładzie średniowiecza, były *Dzieje Tristana i Izoldy*, zob. tamże, s. 78.

proponowali zarówno zabytki języka polskiego jak i tytuły, które zawierały w sobie najważniejsze motywy omawianego okresu literackiego. Zapisy dotyczące Odrodzenia prezentują się nieco inaczej – lista jest mniej obszerna niż w przypadku programów wcześniejszych, jednak – co istotne – pojawiło się sporo wskazań obejmujących literaturę europejską.

Literatura baroku uwolniona została z hermetycznego i negatywnie wartościującego ujęcia. Dodanie prozy epistolarnej, filozoficzno-refleksyjnej oraz – przede wszystkim – fragmentów utworów umożliwiających wprowadzenie kontekstów filozoficznych, zdecydowanie uwalniało epokę od wcześniejszej roli „czasów wstecznych”.

Oświecenie również wzbogacone zostało o literaturę europejską. Proponowane wcześniej interpretacje w kontekście społecznym poszerzone zostały tym samym o utwory zderzające ze sobą różne światopoglądy, proponujące uważną ocenę społeczeństw oraz rozwijające krytyczne spojrzenie na świat. Wzbogacona w ten sposób epoka w ujęciu szkolnym – po raz kolejny – umożliwiała wyeksponowanie o wiele szerszego zakresu odniesień, inaczej niż w przypadku wcześniejszych, wąsko nastawionych na przyjętą ideologicznie interpretację, propozycji programowych. Wcześniejsze programy proponowały odczytania sformułowane zgodnie z panującymi narracjami społeczno-politycznymi, a wymienione w dokumencie utwory w dużej mierze ilustrować miały napięcia i konflikty pomiędzy epokami - zgodnie z ujęciem socjalistycznym, a więc odnoszącym się do konkretnego, zamkniętego obszaru.

O tym, że były to kwestie znaczące dla ówczesnych projektów dydaktycznych, poświadczyć może krytyka dokumentów solidarnościowych, odnotowana przez Marię Sienko. Warto przytoczyć z pracy badaczki fragment przywołujący wypowiedź Edwarda Kasperskiego na temat proponowanych przez *Instrukcję...* tytułów i kontekstów:

Programy, w zakresie języka polskiego, są bowiem „przesadnie polonistyczne”(…). W wyborze lektury preferują zatem „tzw. ponadczasowość arcydzieł”, natomiast w wychowaniu hołdują „niekonkretnemu” i „abstrakcyjnemu humanizmowi”, a „ideał wychowawczy chcą wyprowadzić z *Myśli* Pascala”. Absolwentem takiej szkoły może być jedynie „dewot, emigrant wewnętrzny, człowiek ponadczasowy, tj. aspołeczny i bez właściwości”. Pluralizm światopoglądowy i związany z nim pluralizm wychowawczy takich programów to według niego [Kasperskiego], zwolnienie szkoły z obowiązku wychowania ideologicznego. Tymczasem, jak twierdził Kasperski, „rzeczywisty pluralizm wymagałby w

istocie wyeksponowania przez szkołę interesu wychowawczego państwa oraz motywujących go przesłanek światopoglądowych”⁸⁷.

Większa swoboda w dobieraniu literatury i możliwość posługiwania się w trakcie omawiania epok szerszym kontekstem – m.in. filozoficznym – stanowić miała zatem zagrożenie. Pełniejsze prezentowanie tła epok, które w przedłożonej koncepcji zdawało się zrywać z dotychczas obowiązującą, zamkniętą, analizą dziejów literatury polskiej (z wyjątkami, czego przykładem może być przytoczona wyżej interpretacja Dantego stworzona przez Budzyka) górnolotnie określone zostało jako szkoda dla spójności państwa i świadomości obywatelskiej.

Dokument z roku 1985 już na poziomie celów kształcenia i wychowania prezentował założenia twórców. Analizując zapisy można zauważyć, że program opracowywany był w dużym stopniu „pomimo” toczących się po sierpniu 1980 r. dyskusji na temat oświaty. Zamiarem autorów była równocześnie pozornie pozytywna reakcja na proponowane zmiany, jak i stanowcza próba zachowania wypracowanych już wcześniej koncepcji kształcenia i wychowania. Wyraźnie obrazują to zapisy z obszaru odnoszącego się do kształtowania postaw:

czynnego uczestnictwa w urzeczywistnianiu ideałów humanizmu socjalistycznego, sprawiedliwości i postępu społecznego, tolerancji i swobody przekonań, pokoju, przyjaźni i współpracy między narodami, poszanowania prawa do samostanowienia narodów⁸⁸

Niewielkie zmiany w spisie lektur reprezentujących Średniowiecze, na które składało się przede wszystkim dodanie utworów obecnych w programie z 1971 roku), nie oddawały koncepcji twórców dokumentu w sposób tak dosłowny, jak można byłoby przypuszczać po formułach dotyczących kształcenia postaw. Proponowane przez program kierunki interpretacji na równi odnosiły się do uniwersalizmu średniowiecznego, wizji człowieka i świata oraz roli chrześcijaństwa w budowaniu polskiej kultury i piśmiennictwa⁸⁹.

Spis literatury podstawowej przynależny do Odrodzenia również nie zawierał w sobie dużych zmian – dołączono (wzorem programu z 1971) Sępa-Sarzyńskiego; lista

⁸⁷ M. Sienko, *Polonistyka w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944-1980*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 176.

⁸⁸ *Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski*, Warszawa 1985, s.5.

⁸⁹, Tamże, s. 7.

utworów również tych uzupełniających, w większości zaczerpnięta została z programu wcześniejszego⁹⁰. Kierunki interpretacji obejmowały m.in. humanizm i reformację jako prądy kształtujące XVI wiek, ideał człowieka renesansowego oraz rozwój polszczyzny.

Podobnie jak w przypadku programów z lat 1949-1971 wybory lektur wprowadzających uczniów w świat baroku są kwestią interesującą. W zakresie literatury podstawowej program proponował trzech autorów (D. Naborowski, J.A.Morsztyn, W. Potocki), literatura powszechna reprezentowana miała być przez Moliera. Stopniowo formować zaczęła się więc lista utworów przyległa do utartej w praktyce szkolnej wersji baroku, znana również z późniejszych podstaw programowych. We wcześniejszych programach wybór tytułów charakteryzował się o wiele mniejszą powtarzalnością – częstszymi zabiegami była zamiana autorów, ich wykluczanie lub wprowadzanie nowych nazwisk. Kierunki interpretacji odnosiły się do kultury piśmiennictwa, upadku drukarstwa i osłabienia więzi między twórcą a odbiorcą. Obejmowały również rozwój literatury mieszczańsko-ludowej, sarmatyzm, koncepcję poezji oraz dwa nurty kultury rodzimej: ziemiański-i dworski.

Lista dzieł oświeceniowych również uległa przekształceniom. Uwidaczniał się brak precyzyjnych wskazań w zakresie utworów czy fragmentów – przede wszystkim w przypadku utworów Ignacego Kochanowskiego (*Bajki* [wybór], *Satyry* [wybór] oraz *Monachomachia* [fragmenty]). Konteksty interpretacyjne odnosiły się między innymi do racjonalizmu i kultu rozumu, koncepcji wyzwolenia człowieka z „autorytetu teologicznego”, kontrastu dwóch generacji i światopoglądów w literaturze epoki: nosicieli sarmackiego konserwatyzmu i wyznawców światopoglądu oświeceniowego oraz związku literatury z walką o przeobrażenia społeczne, obyczajowe i kulturalne. Przytoczone konteksty zdają się o wiele pełniej realizować w propozycjach z listy uzupełniającej: widnieją na niej m.in. *Sarmatyzm* Franciszka Zabłockiego i *Chudy literat* Naruszewicza – obie pozycje proponowane do czytania w całości. Z drugiej strony, również na liście lektur uzupełniających, zarówno *Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki* jak i *Kubuś fatalista i jego pan* ujmowane są jako teksty do lektury we fragmentach.

Intencje zabiegów, którą obrazują przytoczone zmiany – opracowane na użytek rozprawy wyłącznie w obszarze epok przedromantycznych – potwierdza komentarz sformułowany przez Bożenę Chrzastowską, w którym określiła ona program z 1985

⁹⁰ Mowa tu o: *Rozmowach, które miał król Salomon Mądry z Marcholtem*, Janickiego *Elegii o sobie samym*, *Zwierzyńcu Reja*.

roku jako „wewnętrznie sprzeczny”. Zawartość dokumentu opisała badaczka w sposób następujący:

podporządkowany jest w całości polityce oświatowej „realnego socjalizmu”, co oznacza w istocie ideologii marksistowskiej, choć nie jest to widoczne na pierwszy rzut oka. Wprost przeciwnie – twórcy programu ogłaszają swoją liberalną postawę i skarżą się na „historyczne konieczności”. (...) W ostatecznej redakcji programu ta koncepcja ideologiczna (humanizmu socjalistycznego, przyp. moje) została wyostrzona i uwyrażniona w *wielu* szczegółowych zapisach dokonywanych często poza wiedzą i zgodą członków Zespołu Programowego firmujących omawiany dokument⁹¹.

Informacje podane przez Chrzastowską – szczególnie uwidaczniający się w programie z roku 1985 powrót do „historycznych konieczności” porównane z przytoczonymi wyżej zarzutami Kasperskiego, odnoszącymi się do treści *Instrukcji* z roku 1981, ukazują, na ile dla twórców programu z roku 1985 istotne było zachowanie wypracowanego przed 1981 sposobu myślenia. Nie tylko usunięcie Pascala z listy kontekstów filozoficznych epoki baroku – którego wcześniejszą obecność w *Instrukcji* negatywnie oceniał Kasperski – ale również przytaczane przeze mnie kierunki interpretacji, nie zawsze korespondujące bezpośrednio z listą lektur obowiązkowych, tendencje te podkreślają. Utrzymanie charakterystycznych dla wcześniejszych programów nauczania koncepcji skutkowałoby przede wszystkim błędnym rozumieniem przez uczniów epok literackich – jako hermetycznych, kontrastowych, jednokierunkowych w wewnętrznych założeniach.

Treści wpisane w program z roku 1990 przynoszą zupełnie nowe spojrzenie na materiał nauczania. W pierwszej wersji dokumentu z roku 1990, w redakcji Bożeny Chrzastowskiej, nie pojawił się segment nazwany „kierunkami interpretacji”. Dla wszystkich epok – również przedromantycznych – znalazły się jednak obszerne sugestie interpretacyjne oraz problematyka syntezy. W jej treści zwracano uwagę na funkcjonowanie najważniejszych kontekstów historyczno-kulturowych epok w czytanych utworach. W przypadku epok przedromantycznych problematyka syntezy zmierzała od ujęć ogólnych (np. wzorce postaw życiowych) do szczegółowych dookreśleń na rzecz lektury (np. śmierć Rolanda). Ujęcia te widoczne są szczególnie w syntezie renesansu, w której od frazy „wizerunki renesansowe: <<człowieka poczciwego>>, dworzanina i artysty” następuje przejście do precyzyjnego odniesienia

⁹¹ *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski. Wersja I.* Warszawa 1990, s. 5.

„rabelaisowska rubaszość i samorodność Reja oraz renesansowa pełnia wykształconego humanisty w twórczości Kochanowskiego”. Należy zauważyć jednak, że podobne konkretyzacje nie mają miejsca w syntezie literatury baroku i oświecenia – nie pojawiają się tam nazwiska twórców, przeważają ogólne wskazania terminologiczne.

Analiza porównawcza treści kierunków interpretacji opublikowanych w latach 1985 i 1990 pozwala zauważyć nie tylko podobieństwo wersji II z roku 1990 do dokumentu wcześniejszego (szczególnie pod kątem spisu lektur podstawowych), ale również znaczące różnice w sposobach opisu epok. Mowa jednak nie tylko o usuwaniu w nowej wersji sformułowań, które bezpośrednio związane były z retoryką socjalistyczną, ale o dodawaniu do opisów epok wyrazów i zdań, które zdaniem twórców II wersji programu były istotne.

Uzupełnienie dotyczące baroku opiera się na zamianie w zdaniu „konfrontacja dwóch źródeł kultury europejskiej” (1985) wyrazu „konfrontacja” na „współistnienie” (1990, w. II). W tym przypadku niewielka zmiana wpływa na interpretację epoki. Opis średniowiecza program z roku 1985 kwituje zdaniem: „uniwersalizm średniowiecza” – druga wersja programu z roku 1990 zdanie uzupełnia w następujący sposób: „uniwersalizm i teocentryzm średniowiecza”. Uzupełnienie dotyczące renesansu brzmi „wielkość dokonań Kochanowskiego w kształtowaniu języka artystycznego”. Największe zmiany w opisie doczekało się w II wersji programu oświecenie. Szczególnie przy tej epoce widać niwelowanie ideologicznie nacechowanych opisów – mowa więc nie o dodawaniu, a o usuwaniu z opisu epoki całych fraz. Znane już ze wcześniejszych programów sformułowanie zawarte w programie z roku 1985, tj. „koncepcja wyzwolenia jednostki z więzów autorytetu teologicznego” zostało usunięte, cały fragment⁹² zastąpiono zdaniem „kult rozumu, deizm, libertynizm”. Poszczególne opisy odnoszące się do walki „o przeobrażenia społeczne” zostały usunięte i zastąpione wskazaniem na – pokaźną – listę terminów i gatunków literackich przynależnych do epoki⁹³.

⁹² W programie z roku 1985 brzmiał on: „Racjonalizm i humanitaryzm: kult rozumu, koncepcja wyzwolenia człowieka z więzów autorytetu teologicznego. Nowożytny charakter oświeceniowej koncepcji jednostki i narodu”

⁹³ Były to: bajka, satyra, oda, komedia, poemat heroikomiczny, narodziny powieści, cechy stylu klasycystycznego: zwięzłość i precyzja języka, precyzja i logika myśli, znaczenie ironii i żartu, formy pieśni, liryki wyznania, tradycja retoryczna, sentymentalizm. Podjęłam się wyliczenia terminów przede wszystkim dlatego, by podkreślić zamianę ujęć społeczno-politycznych z wcześniejszego programu terminami z zakresu teorii literatury i poetyki. Zmianom nie uległa natomiast lista lektur (prócz przeniesienia *Powrotu posła* do literatury uzupełniającej).

Kończąc porównanie programu opracowanego przez zespół ministerialny z wcześniejszym o pięć lat dokumentem, warto przynajmniej szkicowo zestawzić obie propozycje z 1990 r. w ujęciu synchronicznym. Różnice w spisie literatury podstawowej średniowiecza pomiędzy pierwszą i drugą wersją dotyczyły rozmieszczenia tytułów pomiędzy zakresami podstawowym i uzupełniającym (choćby zamiana miejsc *Lamentu świętokrzyskiego* i fragmentów *Kroniki polskiej* Galla Anonima – w I wersji tytuły te znajdują się – kolejno – w zakresie podstawowym i uzupełniającym; w wersji II *Kronika* wpisana została w zakres podstawowy, natomiast *Lament* zastąpiono *Satyra na leniwych chłopów*)

W kierunkach interpretacji z wersji II omawianego programu nauczania, prócz elementów wiedzy związanych z gatunkami literackimi, kwestiami uniwersalizmu i teocentryzmu średniowiecznego, w wypisie pojawia się „budzenie się świadomości narodowej”⁹⁴. Zapis ten pojawił się wcześniej – w programie z roku 1985 – nie miał jednak swojego miejsca w wersji pierwszej z roku 1990, w której dopiero w opisie renesansu przeczytać możemy bardziej precyzyjne „kształtowanie się świadomości narodowej i poczucia odpowiedzialności społecznej”, w którym dookreślenie bezpośrednio wiąże się z tłem kulturowo-społecznym epoki. Warto więc postawić pytanie o intencje związane z umieszczeniem tego kłopotliwego sformułowania ponownie. Jeżeli wiązać miało się bezpośrednio z – również sygnalizowaną – rolą chrześcijaństwa w powstawaniu kultury i piśmiennictwa polskiego (czyli formą obecną już w programie z roku 1985 i odnotowaną wyżej) – zapis traktować można jako przewidziane uproszczenie⁹⁵.

Lista utworów renesansowych doczekała się istotnych zmian. Nie dotyczą one jednak samych tytułów, a ich rozmieszczenia w zakresach podstawowym i uzupełniającym. W wersji I programu utwory znane z dokumentów najwcześniejszych (jak *Krótką rozprawa... czy o poprawie Rzeczypospolitej*) przeniesione zostały do lektur uzupełniających. Powraca również w spisie europejska literatura renesansowa. W

⁹⁴ Tamże, s. 62.

⁹⁵ Trudno jednak sformułować na tej podstawie precyzyjne – szkolne – dookreślenie zapisu w toku lekcji. Zabieg taki musiałby zostać poparty rozpoznaniem czynionymi przez historyków, socjologów i etnografów (por. S. Galwas, *Społeczny zasięg polskiej świadomości narodowej w późnym średniowieczu : analiza mechanizmów zjawiska*, „Przegląd Historyczny”, 72/4, 1981). Jednak trudności związane z terminologią dotyczącą więzi społecznych, społeczności lokalnych i mechanizmów spajających ludność różnych warstw społecznych są zdecydowanie obszarem zagadnień zbyt trudnych do wprowadzania na poziomie pierwszych klas liceum i wymagają dużych kompetencji wywiedzionych z badań nad kulturową rolą m.in. mitu. Wiązać musiałby się dodatkowo z historią słowiańskich społeczności przedchrześcijańskich, nieeksploatowanych w szkole – i niemożliwych do pełnego opracowania naukowego.

wersji drugiej, do lektury uzupełniającej, ponownie wpisane zostały niektóre nazwiska znane z wcześniejszych wypisów (jak Biernat z Lublina czy Górnicki).

Sygnalizowałam wyżej, że w programach stopniowo krystalizowała się lista utworów barokowych funkcjonująca w dydaktyce polonistycznej i większości podręczników do dziś. Wybór utworów z I, jak i II wersji programu z roku 1990 również proponował listę składającą się z trzech-czterech autorów polskich⁹⁶. Literatura powszechna wzbogacona została o *Cyda* w przekładzie A. Morsztyna. Pojawił się również zapis o wyborze angielskiej poezji metafizycznej w przekładzie Barańczaka. Ostatnie wskazanie łączy się bezpośrednio z intencjami przywracania prac autorów „skazanych wcześniej na śmierć polityczną”, co wyjaśnia we wstępie do programu Bożena Chrzastowska.

W sugestiach interpretacyjnych dotyczących Oświecenia, w I wersji programu pojawiają się odniesienia do obywatelskiego i dydaktycznego charakteru literatury, rozwoju publicystyki, a także kontrastu dwóch generacji i postaw – konserwatyizmu sarmackiego i światopoglądu oświeceniowego. Kierunki interpretacji w wersji drugiej znacząco rozwijają te zagadnienia – sformułowania typu „dwa spojrzenia na sarmatyzm” czy „oświeceniowa koncepcja kultury” oddalają od skrajnie kontrastowych ujęć. Propozycje interpretacyjne z wersji II charakteryzują się przede wszystkim obszerną listą terminów związanych z epoką – od odnoszących się bezpośrednio do przestrzeni społecznej (mecenat) po ściśle związane z formami gatunkowymi. Znaczny przyrost terminologii wyróżnia opis epoki w wersji II – komentarze do wcześniejszych okresów operowały przede wszystkim motywami, które umożliwiały prezentację epok w mniej szczegółowych, ale respektujących oryginalność każdej, odsłonach.

O wiele szerszy kontekst literatury powszechnej, obecny w obu wersjach dokumentu, w połączeniu z treściami uwalnianymi od ideologicznych schematów, stanowi bezsprzeczny walor dokumentu. Rozległa perspektywa humanistyczna i aksjologiczna programu mogła nieść za sobą jednak niebezpieczeństwo związane ze stopniem przyswojenia przez uczniów kluczowych zagadnień odnoszących się do epok. Nie chodzi jedynie o zakres wiedzy dotyczącej poszczególnych okresów literackich, ale również sprawność w samodzielnym wykorzystywaniu tejże podczas interpretacji.

⁹⁶ Spis podstawowych lektur w wersji I obejmował wybór wierszy Daniela Naborowskiego i Jana Andrzeja Morsztyna oraz fragmenty „Pamiętników” Jana Chryzostoma Paska; w wersji drugiej, również w spisie lektur podstawowych, do listy tej dołączony został wybór wierszy Potockiego.

W raporcie *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania* stworzonego przez zespół z Instytutu Badań Edukacyjnych w roku 2015 znajduje się konkluzja, która również wybrzmieć powinna przed rozpoczęciem omawiania podstaw programowych w podrozdziale kolejnym. Twórcy raportu piszą:

brakowało świadomości, że problemy edukacji występują w większości państw świata i mają w zasadzie wymiar cywilizacyjny, charakterystyczny dla końcowych dekad XX wieku. W powszechnym odczuciu panowało raczej przekonanie, że wystarczy „przywrócić normalność”, tzn. odkładać treści programowe, uwolnić inicjatywę nauczycieli, odbiurokratyzować pracę szkoły, a przede wszystkim uwolnić edukację od balastu zideologizowanej centralistycznej kontroli. Te bez wątpienia ważne wymiary przemian nie wystarczały jednak, by sięgnąć do głębszej warstwy problemu jakości powszechnej edukacji, na które natrafiały także inne kraje⁹⁷.

Przytoczone uwagi mogą stanowić inspirację bezpośrednio do projektowania działań uczniów w kontakcie z tekstem. Obszarem rozważań byłyby bez wątpienia zagadnienia związane z kompetencjami w hierarchizowaniu i wartościowaniu nabytych informacji, przede wszystkim w odniesieniu do funkcjonowania w świecie cyfrowym oraz polemik i wątpliwości ujawniających się podczas kontaktu ucznia z tekstem – szczególnie tekstem odległym kulturowo od współczesności.

Analiza obecności lub nieobecności poszczególnych autorów w archiwalnych programach miała na celu przede wszystkim prześledzenie zmian w zakresie wprowadzania uczniów w świat epok przedromantycznych. Tam, gdzie uznawałam to za istotne, podejmowałam się formułowania dodatkowych komentarzy związanych z wyborem tekstów, większą uwagę poświęciłam jednak schematom ich opracowywania. Niekiedy główny sens wyboru poszczególnych utworów czy lektur uzupełniających, jak odnoszę wrażenie, zasadzał się nie na doborze materiału do pracy z uczniami, ale na uwidocznieniu głównych założeń autorów programów. O ile wartość prób przezwyciężenia w edukacji polonistycznej odczytań ideologicznych jest niezaprzeczalna, trzeba zauważyć szczególnie zarysowujące się napięcia pomiędzy programami 1985 i 1990. Pierwszy z nich niewątpliwie chciał przywrócić wcześniejsze metody odczytań. Drugi natomiast uzupełniał usunięte treści — bądź obszernym zapleczem terminologicznym, co widać szczególnie na przykładzie oświecenia z II

⁹⁷ Fedorowicz, M., Biedrzycki, K., Karpiński, M., Rycielska, L., Sitek, M., Walczak, D., *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2015, s. 12.

wersji programu – bądź rozszerzał pole zagadnień do poziomu akademickiego. W przypadku literatury przedromantycznej mogło to stanowić dla uczniów problem w zakresie samodzielnej pracy z utworami staropolskimi, w których interpretacja ustępowała miejsca analizie strukturalnej utworów, a tło epoki, nawet w szkolnej wersji, funkcjonowało jako zbiór oderwanych od siebie faktów.

2.3. Podstawy programowe w latach 1999-2018 – założenia dotyczące realizacji treści nauczania w kontekście literatury przedromantycznej i ich konsekwencje

Na kanwie dotychczasowych ustaleń nietrudno zauważyć, że programy nauczania swoją formą umożliwiały szczegółowe analizy zawartości również pod kątem proponowanych kierunków interpretacji; ułatwiały to też dość obszerne spisy literatury z dołączonymi komentarzami analitycznymi. Sytuacja zmienia się w momencie pojawienia się dokumentów nastawionych na twórcze dopełnienia nauczycieli. Już od pierwszej podstawy widoczna jest nikła obecność wpisanych w dokumenty utworów, nie tylko przedromantycznych. Wynikało to bezpośrednio z pojawiającej się możliwości tworzenia programów nauczania i podręczników. Podobne działania z jednej strony umożliwiły zerwanie z narzuconymi odgórnie programami ministerialnymi, z drugiej, jak opisuje Konarzewski:

W każdej szkole, a nawet w każdym oddziale klasowym, uczniowie mogliby uczyć się według innych programów i z innych podręczników. Wykształcenie absolwentów różnicowałoby się coraz bardziej, a wspólny trzon ulegałby redukcji. Byłoby to niepożądane z wielu powodów: utrudniałoby zmianę szkoły w trakcie nauki, ograniczało wartość prognostyczną świadectwa, powiększało nierówności oświatowe i zagrażało identyfikacji narodowej (...). W zdecentralizowanym systemie oświaty podstawie programowej wyznaczono więc podwójną funkcję: ma bronić podobieństwa, a zarazem zróżnicowania procesów i wyników kształcenia⁹⁸.

Sygnalizowana niewielka liczba tytułów pojawiających się w podstawach programowych paradoksalnie jeszcze bardziej komplikuje zagadnienia związane z wprowadzaniem uczniów w świat tradycji kulturowej i literackiej. Michał Głowiński pisał, że szkolna historia literatury powinna szukać swojej „osobowości”⁹⁹. Zakładając,

⁹⁸ *Sztuka nauczania*, T.2, *Szkola*, red K. Konarzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 100-101.

⁹⁹ M. Głowiński, *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*, w: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*. red. Bożena Chrzastowska, Teresa Kostkiewiczowa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988, s. 106.

że umiejętność interpretacji jest w dydaktyce polonistycznej założeniem podstawowym a tradycja literacka stanowi zasadniczy układ odniesienia, badacz zaznaczył wartość praktycznego wymiaru nauki o literaturze. Punktowy charakter szkolnej historii literatury, choć zakłada miejsca puste w procesie historycznoliterackim, w założeniu ma zwracać uwagę właśnie na te osobliwości – elementy wiedzy o epokach, które, za sprawą interpretacji, są przeszłością obserwowaną i ocenianą przez człowieka współczesnego. Kryteria doboru literatury powinny, jak pisze Głowiński, być przemyślane w taki sposób, by poczynione w trakcie kontaktu z dziełem obserwacje ujawniły perspektywę aksjologiczną – z obserwacji przeradzały się w wartość, która wpływa również na współczesną kulturę.

Szkolna historia literatury w ujęciu Głowińskiego jest więc połączeniem wiedzy i umiejętności. Literatura przedromantyczna, jak sądzę, w największy sposób mierzy się z zagrożeniami, o których wspominał autor – lekturą prezentystyczną, archiwistyczną lub sprowadzaniem szkolnych ujęć do pomniejszonego kursu akademickiego. Wykluczenie kontekstów współczesnych zamyka lekturę tekstu staropolskiego w obrębie odczytań archiwistycznych – z kolei poszukiwanie treści korespondujących wyłącznie ze współczesną świadomością w literaturze przedromantycznej odrywa utwór od jego pierwotnych przestrzeni, zbyt daleko kierując odczytania w stronę prezentyzmu. Wprowadzanie „fachowych” odczytań natomiast neguje w pewien sposób aksjologiczny wymiar lektury szkolnej. Głowiński, opierając na się przykładzie powieści tendencyjnej, używa frazy: „uczeń, tak jak każdy niespecjalista, może o niej nie wiedzieć”¹⁰⁰. Nie chodzi jednak o brak wiedzy wynikający z ignorancji uczniów, a o niewiedzę, która w analizowanych wcześniej dokumentach, realizuje się za sprawą hasłowego i skrótowego prezentowania najważniejszych założeń epoki, bez odniesienia do ich kulturotwórczego znaczenia.

Kryteria doboru utworów mających na celu obrazowanie epok powinny opierać się więc na wspomnianym już czytelnym prezentowaniu osobliwości każdej z epok. Literatura przedromantyczna, co wielokrotnie dowodziły przykłady zaczerpnięte z wcześniej omawianych programów nauczania, wpisywana była przez długi czas w kryteria „walki” i „dążenia do postępu”. Kształtowanie „osobowości” literatury staropolskiej i oświeceniowej w kolejnych dokumentach oświatowych było więc zadaniem niezwykle istotnym. Zagrożenie lektury archiwistycznej, prezentystycznej czy

¹⁰⁰ Tamże, s. 106.

nad wyraz „fachowej” towarzyszyło spisom utworów i kierunkom interpretacji w programach omawianych we wcześniejszym podrozdziale.

Analizę podstaw programowych warto rozpocząć od wypowiedzi Bożeny Chrzastowskiej, zamieszczonej w ósmym numerze „Polonistyki” z roku 1999:

Kształcenie licealne ma trwać trzy lata i na razie niejasne są fundamenty, na których można będzie je oprzeć (...). Czy absolwenci gimnazjum opanują w stopniu wystarczającym „kluczowe” umiejętności mówienia, słuchania, pisanie i czytania? Czy to ostatnie obejmować będzie tylko umiejętność czytania ze zrozumieniem różnych komunikatów czy także umiejętności odbioru tekstów kultury symbolicznej? Wykształcenie licealisty musi nobilitować go tak, aby rzeczywiście był inteligentnym i czynnym uczestnikiem kultury (i to nie tylko masowej!), nie może zatem w jego wykształceniu zabraknąć orientacji w kulturze staropolskiej i romantycznej, choć nie są to przestrzenie z aplauzem i ciekawością odwiedzane przez współczesnych uczniów, a jak pouczają wypowiedzi nauczycieli zamieszczone obok – także i oni nie przeceniają dziedzictwa i nastawieni są głównie na współczesność¹⁰¹

Badaczka w swojej wypowiedzi odnosi się bezpośrednio do obaw związanych ze spójnością pomiędzy etapami edukacyjnymi i ciągłością nauczania. Powyższe pytania były wówczas jak najbardziej zasadne – warto już w tym miejscu podkreślić, że niektóre utwory znane z programów nauczania pojawiały się w podstawie programowej na dwóch etapach edukacyjnych – gimnazjum i liceum. Jest to uwaga istotna, ponieważ tego rodzaju układ wzbudzać musiał wątpliwości przede wszystkim w obszarze planowania pracy dydaktycznej. Wartość przytoczonych wątpliwości – co należy zauważyć – jest istotna również dlatego, ponieważ podobne wybrzmiewały w dyskusjach dotyczących reformy z roku 2018 – przywracającej podział na ośmioklasową szkołę podstawową i czteroletnie licea. Planowanie ciągłości kształcenia na poszczególnych etapach jest więc kwestią nadrzędną, umożliwiającą owocną pracę i nadbudowywanie uzyskanych już przez uczniów informacji nowymi treściami.

Na etapie liceum *Podstawa programowa* z roku 1999¹⁰², skierowana do absolwentów szkoły podstawowej, funkcjonująca wraz z innymi programami nauczania, w założeniu określać miała wspólne minimum dla poszczególnych dokumentów. Z tego powodu zawierała wyłącznie krótki wypis z literatury. W obrębie epoki średniowiecza znajdowała się *Bogurodzica* i fragmenty *Pieśni o Rolandzie*. renesans w dokumencie reprezentowany był przez Kochanowskiego – wybór trenów i

¹⁰¹ B. Chrzastowska, *Czy i jak uczyć historii literatury w liceum*, „Polonistyka”, 8/1999, s. 470.

¹⁰² spis utworów porównaj z: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, s. 625

pieśni¹⁰³. Podstawa programowa w zakresie baroku proponowała zapis „wybór poezji barokowej” oraz wybrany dramat Szekspira. Oświecenie prezentować miała twórczość Krasickiego.

W dokumencie z roku 2002, w kontekście literatury przedromantycznej, interesujący wydaje się podział tytułów pomiędzy dwa etapy edukacyjne – gimnazjum i liceum. Na poziomie licealnym utworami obejmującymi epoki dawne były: *Bogurodzica* (w kontekście poezji średniowiecznej), wybór pieśni i trenów *Kochanowskiego*, wybrany dramat Szekspira, wybrana komedia Moliera, poezja barokowa (również wybór) oraz *Satyry* i *Liryki* Krasickiego. Natomiast na etapie wcześniejszym, w gimnazjum, również wpisana została *Bogurodzica* (bez dookreślenia), twórczość Kochanowskiego prócz trenów i pieśni obejmowała również wybrane psalmy, poezja barokowa oznaczona była jako wybór, Krasicki reprezentowany miał być za sprawą wybranych bajek i jednej z satyr. Dodatkowo pojawiły się wskazania na fragmenty *Pieśni o Rolandzie*, *Don Kichota* oraz *Romeo i Julię*. Z tytułów zestawionych w taki sposób wynika, że więcej utworów staropolskich pojawiało się na wcześniejszym etapie edukacyjnym. Biorąc pod uwagę skomplikowanie tekstów i ich odległość od doświadczeń kulturowych nastolatka, zestawienie pozwala na ponowienie pytania o funkcję literatury przedromantycznej w edukacji – nie tylko w kontekście dotyczącym powielania się tytułów, ale też zakresu umiejętności, które ma rozwijać uczeń podczas kontaktu z tekstem.

W obu podstawach, na poziomie liceum, rysuje się wyraźnie zakres umiejętności, które winien pozyskać licealista. W obszarze treści nauczania uwzględnione zostały: tradycje literackie, proces historycznoliteracki (tu: gatunki i rodzaje literackie, konwencja literacka i typowe dla niej środki artystyczne, konteksty utworu: historyczne i biograficzne, prąd artystyczny, epoki i następstwa epok¹⁰⁴ – identyczne dla podstaw z roku 1999 jak i 2002). Przytoczenie to uważam za istotne, ponieważ powtarzalność tych samych tytułów w gimnazjum i liceum, zaproponowana przez podstawy, mogła znacząco utrudniać uczniom uporządkowanie utworów na osi czasu. Szczególnie utworów przedromantycznych. O podkreślaniu zagadnienia następstwa epok – co wynika z lektury samych dokumentów – nie mogło być mowy. Warto po raz kolejny

¹⁰³ spis utworów porównaj z: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, s. 625

¹⁰⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, s. 624 oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, s. 3642.

powołać się na słowa Michała Głowińskiego, który zaznaczał, że szkolna historia literatury powinna mieć wymiar aksjologiczny a tradycja literacka musi być rozumiana jako wartość, a nie zespół faktów¹⁰⁵.

Jednak by w sposób szczegółowy nie ponawiać dyskusji związanych z funkcjonalnością omawianych wyżej podstaw programowych, warto zaznaczyć, że kolejny dokument uwzględnił pierwszą z nasuwających się wątpliwości, co wyraźnie sygnalizował w komentarzu do dokumentu z 2008¹⁰⁶ roku Sławomir J. Żurek:

Aby nie dublować lektur na obu etapach (co zdarza się w obowiązującej do niedawna podstawie), zastosowano zasadę, że ci sami autorzy nie powinni pojawiać się dwukrotnie (dlatego np. Sienkiewicz jest tylko w gimnazjum, a Żeromski tylko w liceum), a jeśli się pojawiają (Kochanowski, Mickiewicz czy Słowacki) wyraźnie jest zaznaczone, że na każdym z tych etapów czytane są inne ich dzieła¹⁰⁷.

Przed omówieniem zawartości dokumentu pod kątem literatury przedromantycznej, warto również odnieść się do zarzutów kierowanych w stronę podstawy programowej z 2008 roku. Nie chodzi jednak wyłącznie o „spór o kanon”, który poprzedził nową reformę oświatową¹⁰⁸ Uwzględnienie uwag krytycznych na tym etapie rozważań – już po analizie programów nauczania i kwestii decentralizacji szkolnictwa – pozwoli na pogłębione refleksje dotyczące uczniowskich umiejętności w zakresie odbioru i interpretacji tekstów staropolskich.

Kordian Bakula, na łamach „Pamiętnika Literackiego”, wskazywał kilka dostrzeżonych przez siebie wad dokumentu z roku 2008. Dla przewidzianych w rozprawie rozważań szczególnie jedną z nich uważam za bardzo istotną. Pierwsza z uwag formułowanych przez badacza dotyczy samej struktury dokumentu:

Obecna podstawa zatraciła ideę ogólności (...) W ten sposób podstawa osiąga charakter szkolarski, podczas gdy, jak sądzę, powinna zachować charakter ogólny dokumentu ministerialnego wytyczającego główne kierunki edukacji polonistycznej. Ogólność podstawy dawała wolność nauczycielowi, w tym zwłaszcza nauczycielowi jako autorowi własnego programu nauczania, i nieco mniejszą wolność

¹⁰⁵ Michał Głowiński, *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*, w: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, red. B. Chrzastowska, T. Kostkiewiczowa, WSiP, Warszawa 1988, s. 108.

¹⁰⁶ Podstawa programowa obowiązywała od września 2009 roku.

¹⁰⁷ S.J. Żurek, *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego*, s. 59.

¹⁰⁸ Refleksje nad kanonem toczyły się zarówno z perspektywy jego formacyjnego wymiaru (por. J. Kaniewski, *Jaki kanon?* „Polonistyka”, 5/2007, s. 6-11) jak również w przestrzeni debat politycznych i medialnych oraz w oparciu o wyniki sondażowe czytelnictwa (co zebrane i opisane zostało przez Piotra Kulawika w: *Spór o kanon, czyli polityka kontra edukacja*, w: *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 2012, s. 134.

uczniowi. Swoboda, różnorodność, wielość wielorakość wszelkich poczynąń edukacyjnych wynikały m.in. z ogólności podstawy. Po niej następowały działania i fakty o coraz mniejszej skali ogólności. Niestety, obecna podstawa programowa za bardzo przypomina program nauczania, a miejscami po prostu konspekt¹⁰⁹.

Ten komentarz odnosi się bezpośrednio do spostrzeżeń, które w moich analizach – polegających na przeglądzie kolejnych dokumentów oświatowych – stanowiły wartość dodatnią dokumentu z 2008 roku; w porównaniu z dwiema wcześniejszymi podstawami, których lektura budziła sporo wątpliwości praktycznych.

Ważniejszą kwestią są odniesienia do zakresu umiejętności analizy i interpretacji. Kordian Bakula swoje rozpoznania formułuje następująco:

Jednak najważniejszy zarzut dotyczy samego rozumienia kategorii odbioru oraz konsekwencji tego rozumienia, którą stanowi oddzielenie odbioru od analizy i interpretacji. Zwróćmy uwagę, że w ciągu pojęć „odbior” „analiza” „interpretacja” „wartościowanie” ostatnie kategorie zostały oddzielone od odbioru, a sam odbiór pozbawiony czynnika analitycznego i interpretującego, co przeczy teorii odbioru, przynajmniej w dydaktyce literatury¹¹⁰.

Do przytoczonych uwag Kordiana Bakuli odniosła się Barbara Myrdzik, również na łamach „Pamiętnika Literackiego”. Choć nie zgodziła się z wrażeniem konspektowości podstawy z roku 2008, uznając spostrzeżenie za subiektywne, zgodziła się z Bakulą w kwestii uwag o interpretacji:

Sądzę, że nieprecyzyjnie określono w podstawie działania operacyjne interpretacji. Jeżeli opisuje się interpretację jako ciąg operacji związanych z procesem rozumienia tekstów kultury, wówczas: dostrzeganie, nazywanie wartości, aktualizacja należą do ciągu czynności intelektualno-wolitionalnych, które wchodzą w jej zakres, bo dokonują się w trakcie działań analitycznych¹¹¹.

Problematykę badacza rozszerza jednak o zagadnienia związane bezpośrednio z systemem egzaminacyjnym:

¹⁰⁹ K. Bakula, *Literatura i kultura w podstawie programowej języka polskiego z roku 2009*, „Pamiętnik Literacki”, 3/2010, s. 227.

¹¹⁰ Tamże, s. 228

¹¹¹ B. Myrdzik, *Głos nie tylko w sprawie podstawy programowej*, „Pamiętnik Literacki”, 3/2010, s. 247.

kierunek kształcenia jest wymuszony przez system egzaminacyjny. Nauczyciele polonisci próbują godzić z celami edukacji literacko-kulturowej formalizm „nowej matury”, domagający się dużej liczby ćwiczeń i zadań zmierzających do ich automatyzacji¹¹².

Podstawa programowa z roku 2008 w spisie lektur poznawanych w całości uwzględnia *Bogurodnicę*, *Lament świętokrzyski*, wybrane pieśni, treny (inne niż w gimnazjum) i psalm w przypadku twórczości Jana Kochanowskiego, wybrane sonety Sępa-Sarzyńskiego, do wyboru *Hamleta* lub *Makbeta*. W zakresie rozszerzonym – proponuje cykl *Trenów* oraz wybrane utwory Naborowskiego i Morsztyna. Spis utworów poznawanych w całości lub w części obejmuje dodatkowo *Dzieje Tristana i Izoldy*, *Pamiętniki Paska*, wybraną satyrę lub *Monachomachię* Krasickiego. W gimnazjum pojawiały się natomiast: wybrane fraszki Jana Kochanowskiego oraz *Treny* (V, VII, VIII); *Romeo i Julia* Szekspira i – do wyboru: *Świętoszek* lub *Skąpiec* Moliera. Twórczość Ignacego Krasickiego prezentowana miała być przez wybrane bajki¹¹³. W obszarze analizy i interpretacji utworu do umiejętności uczniów należeć miało „dostrzeżenie cech charakterystycznych określonych epok” oraz posługiwanie się terminami literackimi przynależnymi do epok.

Przed przystąpieniem do analiz zawartości najnowszej podstawy programowej warto powtórzyć wątpliwości nasuwające się w trakcie wcześniejszych rozpoznań umieszczonych w tym podrozdziale. Zawężając refleksję jedynie do pierwszej klasy szkoły ponadpodstawowej, można – korzystając z treści dokumentów i biorąc za przykład pracę na utworach literackich – wyznaczyć dwie płaszczyzny uczniowskiej nauki o literaturze; pierwsza to przyswojenie informacji na temat epoki, druga zaś: analiza i interpretacja utworu przy wykorzystaniu wiedzy z zakresu poetyki. Obie płaszczyzny uzupełniają się, jednak w przypadku literatury przedromantycznej istnieje bardzo duże zagrożenie bądź instrumentalizowania terminów z zakresu historii literatury jako koniecznego, ale nie do końca wiarygodnego wtrącenia, bądź – poprawnego pod kątem analitycznym – interpretowania utworów literatury przedromantycznej w oderwaniu od ich kulturowego kontekstu. Wynikiem takich uczniowskich odczytań mogą stać się prace, w których nie następuje połączenie tradycji literackiej ze współczesnością, tekst zostaje odczytany jedynie z perspektywy

¹¹² Tamże, 248.

¹¹³ spis utworów por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, s. 10 i 15-16.

współczesnej, w której nie kontekst, a wyliczenie terminów, często odbiegających od przesłania utworu, może stanowić główny aspekt uczniowskiej wypowiedzi.

Sądzę, że już na tym etapie rozważań należy zasugerować odniesienia do kulturowej teorii literatury, które w dalszej części rozprawy stanowiły będą zaplecze metodologiczne. Niektóre rozważania, wpisane w przywoływaną teorię, zdają się sygnalizować tak potrzebne, szczególnie w odniesieniu do literatury przedromantycznej w szkole, kryteria interpretacji dzieł. Ryszard Nycz, w słowie wstępnym do *Kulturowej teorii literatury*, uznaje kulturę:

nie tylko za ważny kontekst, ale i konieczny, ontologiczny składnik tyleż przedstawianego w sztuce przedmiotu, co samego dzieła sztuki. Można by powiedzieć, że owa kulturowa natura polega na tym, że przedmiot, o którym mówi dzieło i które ono samo stanowi – odznacza się kulturowo zinstytucjonalizowaną „intencjonalnością” (powstała w ramach wspólnotowego doświadczenia danej historycznej społeczności) za sprawą – i w obrębie której osiąga ona znaczenie artefaktu: ontologiczną odrębność, poznawczą stabilność znaczeniowego przekazu oraz obiektywność swej estetycznej wartości (...) Widać to zresztą wyraźnie właśnie dziś, kiedy kultura w literaturze i literatura w kulturze „przeglądają się w sobie”, odnajdując w swych odbiciach długo zapomniane, marginalizowane czy nawet tłumione części swych rzeczywistych własności, a także części prawdy o własnej – odpowiednio: tekstowej i kulturowej – naturze¹¹⁴.

Uwagi Nycza stanowią wartość dla refleksji dydaktycznej głównie z powodu zawezwania do poszanowania odrębności literatury z danego okresu. Kulturowa natura utworu, w tych rozważaniach przede wszystkim utworu staropolskiego, rości sobie prawo do odrębności jako rezultat działań człowieka zakorzenionego w konkretnej rzeczywistości kulturowej i społecznej. Z jednej strony możliwe jest poszukiwanie odbić dawnych epok w świecie współczesnym, z drugiej jednak próby umniejszenia czy wyrwania jej z pierwotnego kontekstu nie zapewnią satysfakcjonującej i merytorycznej interpretacji.

W przypadku szkolnej lektury tekstu staropolskiego, która nie może i nie powinna być powieleniem akademickich rozważań, uczniowie pozbawieni tego rodzaju refleksji stają przed wieloma problemami. Sama trudność odległego – językowo i kontekstowo – utworu łączy się dodatkowo z koniecznością odnalezienia odpowiednich terminów i odpowiednich elementów składowych tekstu oraz podjęciem prób zrównania (w

¹¹⁴ R. Nycz, *Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego*, w: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, Universitas, Kraków 2012, s. 21-22.

skrajnych przypadkach) współczesności z tradycją. Czyni to z artefaktu kulturowego nie pole do „przyjrzenia się” jego równoczesnej odrębności i uniwersalności, a pole „bitwy” z tekstem, której rezultaty niekiedy nie przekonują samego ucznia, choć poprawnie pod kątem terminologicznym argumentuje swoje spostrzeżenia.

Podstawa programowa z roku 2018, której pojawienie się poprzedziła kolejna reforma strukturalna, również łączy się z trudnościami sygnalizowanymi podczas analizy wcześniejszych dokumentów. Obszerna lista utworów z jednej strony pozwala na zaprezentowanie uczniom epok literackich w szerokiej perspektywie, z drugiej jednak strony warto pamiętać, że wiedza o epoce nie jest celem samym w sobie, a projektowanie pracy z tekstami powinno służyć przede wszystkim rozwijaniu czytelniczkiej kompetencji uczniów podczas samodzielnej interpretacji.

Najnowszy dokument, w zakresie średniowiecza, uwzględnia obszerną liczbę utworów: *Bogurodzicę*, fragmenty *Lamentu świętokrzyskiego*, *Legendy o św. Aleksym*, *Rozmowy Mistrza Polikarpa ze Śmiercią*, *Kwiatków świętego Franciszka z Asyżu*, *Pieśń o Rolandzie*, *Kroniki polskiej* Galla Anonima, *Boskiej komedii* Dantego. Jan Kochanowski prezentowany ma być licealistom za sprawą wybranych pieśni (Pieśń IX ks. I, Pieśń V ks. II), psalmów (Psalm 13, Psalm 47), trenów IX, X, XI i XIX oraz *Odprawy posłów greckich*. W spisie zawarte są również fragmenty *Kazań sejmowych* Piotra Skargi, *Pamiętników* Paska oraz wybór wierszy Naborowskiego, Morsztyna, Sępa-Sarzyńskiego, wybór liryki religijnej i sielanek Karpińskiego. Ignacy Krasicki prezentowany jest przy pomocy *Hymnu o miłości ojczyzny* oraz wybranych satyr¹¹⁵. Spis z zakresu literatury powszechnej to: *Romeo i Julia* oraz *Świętoszek* lub *Skąpiec*. Na poziomie rozszerzonym lista utworów zwiększa się o fragmenty *Wielkiego Testamentu* Villona, *Gargantuę i Pantagruela* Rabelaisa oraz *Próby* Montaigne – również ze wskazaniem na fragmenty. Sugerowane są też *Treny* jako cykl, fragmenty *Żywotów świętych* Skargi oraz *Hamlet*¹¹⁶.

Ponownie – co już charakterystyczne dla obszaru poświęconego podstawom programowym – wybrzmiewa problem spójności kształcenia pomiędzy etapami. Dla literatury przedromantycznej jest to szczególnie ważne, głównie ze względu na mnogość tematów podejmowanych przez autorów i różnorodność gatunkową obejmującą ich twórczość. Wyjątkowo złożonym problemem pozostają dzieła Ignacego

¹¹⁵ spis utworów por. z: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, s. 34.

¹¹⁶ Tamże, s. 34.

Krasickiego (który, po reformie, pojawia się zarówno na etapie szkoły podstawowej jak i ponadpodstawowej – w przypadku tej pierwszej często poniżej klas siódmej i ósmej). Trudności narastają, gdy, prócz samej lektury tekstów, uwzględni się również konteksty historyczne i polityczne.

Na wyżej sugerowane problemy zwrócił również uwagę Grzegorz Zając¹¹⁷. Na łamach „Roczników Humanistycznych” badacz zabrał głos na temat konsekwencji, które niosą za sobą nieprzemyślane konstrukcje dokumentów oświatowych: choć wyłącznie w perspektywie epoki oświecenia, podjęte refleksje dopełniają wątpliwości związanych ze wszystkimi epokami przedromantycznymi.

2.4. Podsumowanie

Analiza dokumentów oświatowych z lat 1949-2018 umożliwiła wyodrębnienie ważnych problemów związanych z wprowadzaniem uczniów pierwszych klas szkół ponadpodstawowych w świat epok przedromantycznych. Wśród nich wyróżnić należy niebezpieczeństwo skrajnego kontrastowania epok literackich w procesie dydaktycznym, uproszczenia wynikające z prób dostosowywania treści do koncepcji twórców programu oraz brak spójności pomiędzy projektami przeznaczonymi dla kolejnych etapów edukacyjnych.

Najbardziej interesującym problemem wydaje się kwestia pogodzenia bogatej oferty terminologicznej, szczególnie w zakresie definicji gatunkowych, z miejscem przeznaczonym na każdą epokę literacką w dokumentach oświatowych. Zagadnienie to wiąże się bezpośrednio z doskonaleniem uczniowskiej pracy z tekstem. Ekspozycja tła epoki, połączona z zapleczem niezbędnych informacji dotyczących motywów i terminów literackich, podporządkowana tekstom pojawiającym się w propozycjach

¹¹⁷ „Schematyczny w swojej jednowymiarowości – w wyniku zaplanowanego, choć przecież bezrefleksyjnego, komasowania związanych z nią treści – obraz oświecenia utrwała się nadal. Jaki walor mają jednak podobne odwołania, ograniczające się do powierzchni zdarzeń czy procesów, kiedy już na poziomie studiów uniwersyteckich zachodzi konieczność zakotwiczenia rozważań nad poszczególnymi tekstami z przełomu XVIII i XIX wieku w kulturowych realiach tamtego czasu, w kształtujących je – nie tylko na płaszczyźnie wielkiej polityki – zjawiskach, postawach, poglądach? Pojawiająca się wówczas w nieunikniony sposób bezzadanie wzmaga niechęć do samego przedmiotu analizy, i koło się zamyka. Pozostają zasklepione w gotowych formułkach truizmy – pokłosie wulgarnego historyzmu, wpisanego w urzędniczo-szkolną wizję rozmowy o literackim oświeceniu; tyleż przekreślającego możliwość dostrzeżenia artystycznej i myślowej wartości powstających wówczas utworów, ile zniechęcającego do poznawania samej historii tamtego okresu. Skoro bowiem nawet w tej „z grubsza znanej” – uporządkowanej, wydawałoby się – wersji tak niewiele potrafi ona wyjaśnić...”. z: G. Zając, *Oświeconych nie trzeba oświecać... Refleksje o szkole, powadze czytania i szaleństwie ideologii*, „Roczniki Humanistyczne”, Tom LXVII, z. 1, 2019, s. 29.

programowych, generować może – a w przypadku epok przedromantycznych widać to tym wyraźniej ze względu na ich specyfikę, spójność i wielowymiarowość – trudności związane z pracą nad utworem staropolskim, które nie wynikają tylko z odległej dla ucznia perspektywy czasowej.

Zgromadzone w trakcie analiz informacje dotyczące sposobów funkcjonowania literatury przedromantycznej oraz wiedzy o epokach literackich w programach nauczania i podstawach programowych pozwalają na kontynuowanie rozważań o praktycznym wymiarze pracy z tekstem literackich epok dawnych. Wyodrębnione na podstawie lektury dokumentów oświatowych problemy mogą stać się pomocne, wskazując te obszary, które zasługują na szczególną uwagę w projektowaniu pracy dydaktycznej.

W kolejnych rozdziałach – skupiających się na analizie jakościowej uczniowskich prac (wypracowań olimpijskich i komentarzy do tekstu literackiego) szczególną uwagę poświęcę trzem poziomom uczniowskich kompetencji. Będą to: umiejętność wykorzystywania terminów i motywów literackich w trakcie opisu utworu, umiejętność syntezy informacji z zakresu poszczególnych epok literackich oraz umiejętność dostrzegania tradycji i wykorzystania wyodrębnionych treści w samodzielnej interpretacji tekstu literackiego. Każda z nich jest niezwykle istotna w kontekście wartościowego kontaktu z dziełem literackim.

3. Obrazy epok dawnych w podręcznikach do języka polskiego –
pomiędzy stereotypem a mitem

Wnioski wynikające z opracowania treści dokumentów oświatowych pozwoliły na skategoryzowanie sposobów obecności epok przedromantycznych w szkolnej rzeczywistości na przestrzeni lat. Spostrzeżenia powstałe na podstawie oglądu programów nauczania i podstaw programowych wymagają jednak dookreślenia i sięgnięcia po materiały bliższe uczniowskiej codzienności. Z tego powodu kolejnym etapem rozpoznania, związanych z funkcjonowaniem epok przedromantycznych, są analizy podręczników przeznaczonych dla klas pierwszych szkół ponadpodstawowych. We wcześniejszym rozdziale, w trakcie lektury socjalistycznych programów nauczania, sięgałam po podręcznikowe treści w celu ukazania, w jaki sposób odgórnie narzucone uwarunkowania ideologiczne wpływają na odbiór dzieła w procesie dydaktycznym. Była to jednak analiza ukierunkowana ściśle na treści dokumentów oświatowych, w którym archiwalne już materiały dydaktyczne stanowić miały dopełnienie obserwacji. W tym podrozdziale chcę przyjrzeć się podręcznikom, które towarzyszyły podstawom programowym z roku 2008 i 2018. Pamiętając o ustaleniach obecnych w drugiej części wcześniejszego rozdziału, chcę przeanalizować, w jaki sposób zarówno treści kształcenia wpisane w podstawy programowe, jak i autorskie założenia twórców programów nauczania przypisanych do konkretnych tytułów, wpływają na metody opracowywania Oświecenia.

Analizą obejmę sześć podręczników szkolnych przeznaczonych dla pierwszych klas liceum ogólnokształcącego oraz technikum. Trzy z nich są już nieaktualne – funkcjonowały od roku 2012, a ich treść silnie związana była z założeniami obowiązującej wówczas podstawy programowej. Należą do nich wcześniejsze wydanie podręcznika *Ponad słowami*¹¹⁸ oraz *Lustra świata*¹¹⁹ i *Przeszłość to dziś*¹²⁰. Kolejne trzy to tytuły, z których korzystają obecni absolwenci szkół podstawowych – najnowsze wydanie *Ponad słowami*¹²¹ oraz *Oblicza epok*¹²² i *Język polski. Sztuka wyrazu*¹²³. W

¹¹⁸ M. Chmiel, A. Równy, *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, klasa 1, cz. 2*, Nowa Era, Warszawa 2013.

¹¹⁹ W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, M. Pabisek, *Lustra świata. Renesans-Oświecenie. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, cz. 2*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012.

¹²⁰ K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura, cz.1.*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2013.

¹²¹ M. Chmiel, A. Cisowska, A. Równy, in., *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, klasa 1, cz. 2*, Nowa Era, Warszawa 2019.

¹²² D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Oblicza epok 1.2. Podręcznik do liceum i technikum, zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2019.

¹²³ K. Budna, B. Kapela-Bagińska, Jolanta Manthey, in., *Język polski. Sztuka wyrazu. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, cz. 2*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2019.

rozpoznaniach skupię się na treściach, które - mimo dzielącej podręczniki reformy oświatowej - nie uległy znaczącym zmianom. W trakcie analiz przyjrę się zatem sposobom, w jakich charakteryzowana jest zajmująca mnie epoka oraz prezentowaniu najistotniejszych informacji z nią związanych. Kolejnym etapem rozpoznań stanie się lektura i analiza not biograficznych poświęconych sylwetce najważniejszego twórcy polskiego Oświecenia – Ignacego Krasickiego.

Decyzja o analizie wyłącznie tych dwóch aspektów usuwa problem braku spójności propozycji lekturowych pomiędzy podręcznikami¹²⁴. Pozwala również na włączenie w tok rozpoznań kulturowej perspektywy oglądu poszczególnych tytułów. W centrum mojego zainteresowania znajdują się zatem te sposoby prezentacji epoki, które związane są z tożsamościowym, społecznym i wspólnotowym charakterem szkolnej refleksji o Oświeceniu. W przypadku tych zagadnień pomocna okazuje się lektura programów nauczania korespondujących z wybranymi przeze mnie tytułami. Szczególnie w podręcznikach funkcjonujących przed reformą widoczne są uruchamiane przez autorów narzędzi dydaktycznych narracje spajające wizję epoki. Wybory dokonywane w tym zakresie przez autorów programów i podręczników rozumiem jako przejawy narracji rozumianej antropologicznie. Definiuję ją – za Wojciechem Józefem Bursztą – jako „formę rozumienia świata i strukturalizacji doświadczenia ujmowanego w kategoriach ludzkich intencji”¹²⁵. W prowadzonych analizach interesuje mnie przede wszystkim, w jaki sposób obszerny i wymagający zasób informacji dotyczących Oświecenia prezentowany jest w poszczególnych podręcznikach, jakimi wyborami aksjologicznymi kierowali się ich autorzy oraz jaką funkcję pełnić miały one w praktyce dydaktycznej.

Analizę podręczników poprzedzam podrozdziałem skupiającym się na rozpoznaniach literaturoznawców, których badania ogniskują się wokół specyfiki „wieku światła”. Odnosząc się do prac m.in. Józefa Tomasza Pokrzywniaka, Teresy Kostkiewiczowej, Marcina Cieńskiego, Macieja Parkitnego oraz Kamili Żukowskiej chcę wskazać, które elementy wiedzy o epoce i czołowym pisarzu Oświecenia polskiego zasługują na szczególną refleksję metodyczną. W proces analiz włączam również dydaktyczną perspektywę dyskusji na temat kształtu i funkcjonalności szkolnej

¹²⁴ Szczegółowej analizie pytań i poleceń do podręcznikowych fragmentów twórczości Krasickiego podjęłam się w innym miejscu, por. *Krasicki w szkole a Krasicki szkolny – o (nie) omawianiu sylwetek twórców w liceum*, „Acta Humana” 2019.

¹²⁵ W. J. Burszta, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004, s. 181.

historii literatury w procesie edukacyjnym. Ustalenia Bożeny Chrzastowskiej oraz Zenona Urygi odnoszą do diagnoz i obserwacji literaturoznawców zajmujących się epoką Oświecenia. Podobną uwagę obejmują kwestie dotyczące roli szkolnej biografii. Wskazuję na różnicę w sposobie rozumienia jej funkcjonalności, śledząc diagnozy wspomnianej już Chrzastowskiej oraz Mieczysława Łojka. Zestawienie to umożliwia włączenie w zakres analizy podręczników i lektury programów aspektu wyborów praktycznych i aksjologicznych dokonywanych przez metodyków i twórców podręczników.

Rozpoznania umieszczam w szerokiej kategorii mitu i stereotypu, czego wyraz dałam w nazwie niniejszego rozdziału. Kategoria stereotypu dotyczy przede wszystkim sposobów przedstawiania sylwetki Ignacego Krasickiego, która – jak wskazuje Pokrzywniak – doczekała się wielu różnorodnych ujęć i zaowocowała uproszczonym modelem biograficznym. Kategorię mitu historycznego wprowadzam za Jerzym Topolskim, który skategoryzował przejawy obecności wyróżnionych przez niego mitów fundamentalnych w narracji o przeszłości.

Za istotne uważam przede wszystkim połączenie kategorii mitu i schematu unieruchamiania pojęć w dyskursie edukacyjnym, których echa diagnozowali przytaczani przeze mnie historycy literatury oraz dydaktycy. Prowadzone rozpoznania w założeniu stanowić mają dopełnienie wcześniejszych analiz dokumentów oświatowych oraz umożliwiać kontynuację refleksji dotyczących głównych problemów, jakie towarzyszą uczniom w czasie kontaktu z epokami przedromantycznymi oraz które wpływają na kształt ich samodzielnej pracy z tekstem literackim.

3.1. Charakterystyka Oświecenia w podręcznikach szkolnych

Dla uczniów pierwszych klas szkół ogólnokształcących Oświecenie przyjmuje rolę epoki szczególnej. Moment jej wprowadzenia z jednej strony zamyka etap kontaktu z literaturą dawną, z drugiej stanowi kontynuację kształtowania umiejętności śledzenia i diagnozowania zmian i podobieństw zachodzących na przestrzeni kolejnych epok literackich. Wprowadza również w tok nauki zagadnienia związane z aktywnym udziałem twórców w kształtowanie się rzeczywistości kulturowej i społecznej. Z powodu ścisłych powiązań polskiego Oświecenia z tradycją europejską i wyzwaniem historycznymi, które mu towarzyszyły, epoka ta stanowi wyzwanie dydaktyczne. W

czasie szkolnych refleksji na temat Oświecenia łatwo bowiem o uproszczenia, które nie tylko utrudniają zrozumienie specyfiki epoki, ale które mogą również rzutować na zakres sprawności interpretacyjnych uczniów.

Prowadzone w rozdziale wcześniejszym analizy dokumentów oświatowych pozwoliły dostrzec, że narracje dotyczące Oświecenia pełniły przez bardzo długi czas charakterystyczną rolę wzorca czasów, w których społeczeństwo dążyło do pełnego postępu. Projektowany przez wykładnię socjalistyczną postęp odrzucał wszelkie przejawy wcześniejszych, negatywnie przedstawianych, wartości. W przypadku tej epoki literackiej można mówić więc o nagromadzeniu się pewnych mitów, których znaczna część wciąż wpływa na recepcję epoki. W podręcznikowych narracjach mity uwidaczniały się wyjątkowo silnie – nie tylko w perspektywie edukacji polonistycznej, ale każdego elementu szkolnej aktywności. Jerzy Roniker, podejmując się rozbudowanej, archiwalnej, analizy podręczników do historii¹²⁶, śledzi obecność owych mitów wskazując ich główne funkcje. W swoich analizach posługuje się odniesieniami do wprowadzonej przez Topolskiego konstrukcji mitów fundamentalnych. Roniker zauważył, że każdy z ich wariantów (mit ewolucji, rewolucji, wzniosłości, kazualności, koherencji, aktywizmu oraz determinizmu¹²⁷) może odnaleźć swoje miejsce w materiałach dydaktycznych. Odnosząc się do różnorodnych definicji podręcznika szkolnego zwrócił uwagę na jeden, istotny dla rozważań podjętych w niniejszym rozdziale, wymiar podręcznikowych treści:

Wszystkie one (definicje, przyp. PS) pomijają jednak jeden aspekt interesującego nas problemu, a mianowicie fakt, że podręcznik jest ważnym nośnikiem informacji i pełni istotną funkcję w systemie komunikowania społecznego. Innym marginalnie uwzględnianym aspektem jest traktowanie podręcznika jako przedmiotu, czy też wytworu określonej kultury (...). Tam bowiem znajdują się źródła funkcjonujących w danym czasie mitów czy stereotypów¹²⁸.

Kulturowe uwarunkowania podręczników szkolnych są ważną perspektywą poznawczą. Umożliwia ona ogląd narzędzi dydaktycznych jako zapisu aktualnych doświadczeń i poglądów ich twórców. Sposób opisywania historii, jak wskazywał Jerzy Topolski, nie jest wolny od ujęć schematyzujących i stereotypowych, wynikających z roli, jaką przyjmuje eksponujący badacz. Również mit, zdaniem Topolskiego,

¹²⁶ por. J. Roniker, *Mit i historia. Mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.

¹²⁷ J. Topolski, *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*. Warszawa 1996, s. 204

¹²⁸ por. J. Roniker, *Mit i historia. Mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 14.

towarzyszy refleksji nad przeszłością i jest z jej opisywaniem bezpośrednio związany. Historyk posługuje się następującą definicją mitu:

za mit uważam sformułowania mające coś mówić o świecie, które uzyskały w sposób żywiołowy, bądź którym nadano (przez siły społeczne, polityczne czy inne), status prawd faktograficznych czy symbolicznych nieweryfikowanych, „unieruchomionych”, w mniejszym czy większym stopniu zsakralizowanych.¹²⁹

Kwestia „unieruchomienia” pewnych pojęć powróci w moich rozważaniach na etapie analizy podręcznikowych treści — warto jednak zauważyć, że za sprawą przeniesienia wyodrębnionej przez historiografa kategorii mitu — możliwy staje ich ogląd nie tylko pod kątem sposobu prezentacji obowiązującego materiału, ale również obecnych w naukach humanistycznych tendencji opisu przeszłości. Wykorzystując rozpoznania wprowadzone we wcześniejszym rozdziale, stwierdzić można, że mitami, które przez długi czas towarzyszyły oglądowi Oświecenia, są bez wątpienia mity ewolucji, rewolucji i wzniosłości.

Mitem ewolucji określa Topolski skłonność do opisywania historii zgodnie z osią chronologiczną, na której wydarzenia pną się w kierunku nieuchronnego postępu, a postęp ten obserwowany i diagnozowany jest z perspektywy czasu. Tym, co określa obecność mitu ewolucji, są — zdaniem Topolskiego — porównania poziome, w obrębie których konkretne terytoria, idee bądź kategorie pojęciowe porównuje się z innymi w celu podkreślenia dominacji lub wyższego poziomu rozwoju jednych względem drugich. Historyk zastrzega jednak, że problemów nie należy umiejscawiać w samej istocie porównań. Główną trudnością w odniesieniu do mitów ewolucji są przede wszystkim „błędy polegające na przypisywaniu takim czy innym czasom bądź terytoriom czy narodom itd. jakoby im tylko właściwych cech”¹³⁰.

Obrazom powstałym na gruncie mitu ewolucji towarzyszy perspektywa charakteryzująca mit rewolucji. W tym przypadku ogląd przeszłości opiera się na przeświadczeniu, zgodnie z którym przyjmuje się istnienie procesów lub zjawisk posiadających moc dzielenia historii na spójne, niezależne etapy. Etapy te ufundowane są z kolei na następnym, związanym z badaniami historycznymi, mitem – mitem wzniosłości. Topolski charakteryzuje jego istotę w następujący sposób:

¹²⁹ J. Topolski, *Teoretyczne problemy wiedzy historycznej. Antologia tekstów*, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2016, s. 210.

¹³⁰ Tamże, s. 214.

Jedną z dróg sublimowania przeszłości jest to, co można by nazwać modernizacją pojęć. Jeśli na przykład posługujemy się w odniesieniu do czasów średniowiecza pojęciem państwa, to niezależnie od tego, że znana nam jest ewolucja instytucji państwa w ciągu wieków, myślimy o państwie dawnym przez pryzmat doświadczenia aktualnego. Dotyczy to prawdopodobnie w jeszcze większym stopniu nieprofesjonalnych odbiorców narracji historycznej¹³¹.

Rozpoznania Topolskiego – choć skupione na historiografii – umożliwiają odsłonięcie problemów, które równie istotne są z perspektywy edukacji polonistycznej. Język polski jest przedmiotem specyficznym, ponieważ głęboko osadzonym w teraźniejszości; wymagającym refleksji nie tylko na temat przeszłości literatury, ale również, a może przede wszystkim, na jej żywotności w świecie, który podlega nieustannym zmianom i w którym funkcjonują kolejne roczniki absolwentów szkół ponadpodstawowych. Schematy pojęciowe zyskują i tracą na znaczeniu wraz z postępem cywilizacyjnym i technologicznym; zmieniają swoje znaczenie i podlegają nieustannemu procesowi rozwoju. Opis przeszłości ujęty w szerokiej kategorii trwałego mitu, choć umożliwia organizację treści, z biegiem czasu dezaktualizuje się, przestaje pełnić swoje funkcje i wymaga ponownej refleksji.

Wydaje się, że dyskusje nad szkolną wersją historii literatury ożywają w debacie dydaktycznej i publicznej właśnie z powodu jej wewnętrznych swoistości, na które składają się nie tylko wiedza faktograficzna i możliwość transmisji tradycji, ale również kwestie bliskie mitom, schematom pojęciowym i poznawczym. Janusz Waligóra trudności te diagnozuje na tle sporów o kształt dydaktyki polonistycznej:

W polskim wydaniu dochodzą obciążenia historyczne – obrona tradycji jako fundamentu bytu narodowego. Kiedy Kazimierz Wóycicki u progu świeżo odzyskanej niepodległości wystąpił przeciw uprawianiu w szkole historii literatury, Juliusz Krzyżanowski odpowiadał koniecznością stworzenia właśnie „harmonijnego obrazu kultury polskiej w jej cechach najbardziej zasadniczych” oraz „wprowadzania” ucznia w dziedzinę narodowej i ogólnoludzkiej kultury. Jeszcze mocniej podbił patriotyczną i dydaktyczną nutę Józef Grodecki, który mówił o „chramie” i „przeogromnej świątyni narodowego ducha”. Tak oto nauczyciel, stając przed klasą, czuł na plecach ciężkie spojrzenie historyków literatury; rozumiał, że jego troską jest wyłożyć Prawdę o tym, co było, dać spójny i w miarę kompletny obraz Tradycji¹³².

Waligóra zwraca co prawda uwagę na kształtujące się na przestrzeni lat strategie metodyczne, respektujące podmiotowość ucznia jako aktywnego uczestnika procesu edukacyjnego i rozwój refleksji nad przeżywaniem lektury, dostrzega jednak, że

¹³¹ Tamże, s. 216.

¹³² J. Waligóra, *Ani rytuał, ani karnawał...O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej)*. Warunki-strategie-perspektywy, Collegium Columbinum, Kraków 2014, s. 14.

również one wywołały charakterystyczne rozdźwięki. Kwestie czytania dla szkoły czy kształcenia umiejętności pod kątem egzaminów zewnętrznych w znaczący sposób generują kolejne przestrzenie problemowe. Wśród nich znajduje się bez wątpienia problem szkolnej historii literatury, z której elementami spotykają się uczniowie szkół ponadpodstawowych niezależnie od zmian, jakie towarzyszą polskiej oświacie.

Próba określenia ważnych również z punktu widzenia edukacji polonistycznych „obszarów swoistości” Oświecenia wymaga sięgnięcia do rozpoznań znawców tej epoki literackiej. Przed rozpoczęciem analiz podręcznikowych treści posłużę się więc badaniami nie tylko Teresy Kostkiewiczowej – do której tytułu pracy odniosłam się w nazwie niniejszego podrozdziału, ale również rozpoznań Marcina Cieńskiego i Macieja Parkitnego. Każdy z wymienionych literaturoznawców podjął się refleksji nad tymi elementami wiedzy o epoce, które zasługują na szczególną uwagę i ostrożność badawczą. Choć obszar ich rozpoznań dotyczy przede wszystkim badań historycznoliterackich, chcę podkreślić te z uwypuklonych przez badaczy cech epoki, nad którymi refleksja powinna towarzyszyć również dydaktyce polonistycznej.

Parkitny, wychodząc od spostrzeżeń Jerzego Ziomka dotyczących konceptualizacji dziejów literatury, zauważa, iż wykorzystanie paradygmatu nowoczesności w badaniach historycznoliterackich pozwala na wyodrębnienie istotnych połączeń między renesansem, barokiem i Oświeceniem; połączeń, które: „pozwalają, mimo wszystkich uwidaczniających się między nimi i dobrze literaturoznawstwu znanych różnic, rozpatrywać te epoki jako blisko ze sobą spokrewnione, zwłaszcza – choć nie tylko – pod względem presupowanego w nich „modelu literackości”¹³³.

Parkitny podejmuje się opisu dziesięciu owych cech. Przede wszystkim zwraca uwagę na uobecniające się w wymienionych epokach sposoby waloryzacji i sfunkcjonalizowania tradycji antycznej oraz na wspólnotę kanonu dzieł czy wspólnotę gatunków, za sprawą których zaistnieć mogła swoista wspólnota sytuacji komunikacyjnych i wspólnota pojęć. Wspólnotowość ta pozwalała – zdaniem badacza – zaistnieć pokrewieństwu tradycji etycznych i estetycznych, co stanowi o kolejnych cechach owych powiązań. Na wyróżnienie, zdaniem Parkitnego, zasługuje również, obecny w trzech epokach, status retoryki oraz wspólne założenie dotyczące uniwersalności piękna. Powiązania te umożliwiały zbudowanie przeświadczenia o swoistości języka literatury, które osadza się na stosunku do tradycji poprzez

¹³³ M. Parkitny, *Nowoczesność oświecenia. Studia o literaturze i kulturze polskiej drugiej połowy XVIII wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2018, s. 75.

ulokowanie „estetycznego” „etycznego” i wreszcie „epistemologicznego” wymiaru wspólnotowości jako jakości, które bezpośrednio wpływają na współrozumienie wartości dzieła sztuki. Łącząc renesans, barok i Oświecenie organizację sposobów myślenia i wartościowania dopełnia według Parkitnego pojęcie mimesis¹³⁴.

Wyliczenie owych cech służyć ma przede wszystkim dydaktycznemu spojrzeniu na Oświecenie nie tylko jako cezurę na mapie epok literackich, ale również obecny w epoce obraz wspólnoty tradycji i jej roli jako spadkobiercy uniwersalnych kodów kulturowych. Na wymienione przez Parkitnego cechy modelu literackości spojrzeć warto również pod kątem obecnych w dydaktyce tematów i motywów. Ich nagromadzenie usuwa bowiem z horyzontu poznawczego uczniów kategorię procesu i dzieli okresy literackie na niekorespondujące ze sobą segmenty.

Pierwszym, najbardziej przylegającym do szkolnego odbioru oświecenia problemem, jest pogląd dotyczący konsekwentnego odwrotu od duchowości. Reguła ta, często uwidaczniająca się w pracach uczniów i w potocznym rozumieniu Oświecenia, a także obecna w socjalistycznych programach nauczania, stanowi oczywiście znaczne uproszczenie. Zagrożenie wypływające z owych uproszczeń Cieński ocenia następująco: „należałoby się wystrzegać przed formułowaniem prostej zależności – częstej w dyskursach ideologicznych – między postępami oświecenia a zmniejszaniem się zasięgu i <<intensywności>> religijności.”¹³⁵ W swojej argumentacji badacz posługuje się ważnym, również z perspektywy kulturowego oglądu epok, odniesieniem – podkreśla, że w refleksjach nad oświeceniowym, ideowym odwrotem od religijności często pomijany jest dwojaki aspekt humanistycznego nurtu: ten, który charakteryzował idee propagowane przez myślicieli epoki oraz ten, który towarzyszył życiu codziennemu. Świadomość owych rozróżnień może w znaczący sposób wpłynąć na odbiór epoki, co postaram się uzasadnić w pierwszej części analiz podręcznikowych treści.

Teresa Kostkiewiczowa podsumowuje przejawy owych tendencji w ocenie charakteru refleksji – również naukowej – nad piśmiennictwem europejskim. Literaturoznawczyni podkreśla, iż punktem odniesienia w badaniach wciąż pozostaje „nurt symbolizowany przez twórczość Woltera, nasyconą inwektywą antykościelną i antydogmatyczną oraz poprzez dzieła przedstawicieli obozu filozofów tworzących

¹³⁴ por. Tamże. s. 57-59.

¹³⁵ M. Cieński, *Humanizm i oświecenie. Próba wstępnych rozpoznań i uporządkowań w: Humanizm polski. Długie trwanie – tradycje – współczesność (studia i materiały)*, red. A. Nowicka-Jeżowa A, Cieński M., Pawlik A., Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2008-2009.

koncepcję uniwersum i natury ludzkiej, pozbawioną odniesień do sacrum i zmierzającą ku ujęciom materialistycznym”¹³⁶. Należy zauważyć, że echa tych nieścisłości wpływają – również w dydaktyce polonistycznej – na wizerunki przedstawicieli epoki, na czym skupię się w dalszej części rozdziału.

Równie ważnym zagadnieniem są obserwowane przez Cieńskiego próby prostego zestawienia epoki renesansu i Oświecenia, skutkujące ujmowaniem ich pod wspólną definicją humanizmu i epok antropocentrycznych, które stać miały w kontrze do propagowanych w „epokach wstecznych” wartości. Cieński zaznacza, iż podobne porównania nie mogą być uznawane za poprawne, głównie przez wzgląd na skrajnie odmienne role społeczne i światopoglądowe przedstawicieli obu tych epok. Kwestie te podsumowuje badacz następująco:

Sposób ujmowania świata najbardziej charakterystyczny dla oświeceniowego filozofa zakładał odsunięcie na dalszy plan opozycji teocentryzmu i antropocentryzmu, a eksponowanie perspektywy społecznej i utylitarnej (...) Filozofia i antropologia oświecenia sytuowały więc to, co jednostkowe i indywidualne, w kontekście tego, co zbiorowe i społeczne: tożsamość budowała się zasadniczo w relacji do innych, niekiedy tylko wobec innego¹³⁷

Komentarz Cieńskiego pozwala zauważyć niektóre z mankamentów, jakie towarzyszą szkolnemu odbiorowi Oświecenia. Przede wszystkim jednak uwidacznia potrzebę kulturowej, antropologicznej i społecznej refleksji o epokach literackich; jest to kontekst, który we współczesnym świecie okazuje się niezbędny – nie tylko ze względu na tożsamościowe, ale również społeczne potrzeby młodego człowieka.

Cieński, prezentując swoje założenia, odnosi się do również do wewnętrznych sprzeczności epoki i związanej z tym niemożności jednoznacznych kategoryzacji. Odnosząc się do wewnętrznych kryzysów epoki (politycznych, systemowych, światopoglądowych), badacz stwierdza, że w trakcie lektury polskiego Oświecenia najwłaściwszym rozwiązaniem staje się lektura kontekstowa:

Dlatego punktem wyjścia do ocen i klasyfikacji powinno być każdorazowo badanie miejsca danego autora w jego historycznym kontekście, a więc lektura tekstów „odrywająca” je od dzisiejszego dyskursu i przywracająca je współczesnej im siatce pojęć (...) ¹³⁸.

¹³⁶ T. Kostkiewiczowa, *Polski wiek światel. Obrazy swoistości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 345.

¹³⁷ M. Cieński, *Humanizm i oświecenie. Próba wstępnych rozpoznań i uporządkowań*, w: *Humanizm polski. Długie trwanie – tradycje – współczesność (studia i materiały)*, red. Nowicka-Jeżowa A, Cieński M., Pawlik A., Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2008-2009, s. 156.

¹³⁸ Tamże, s. 160.

Refleksje te, bliskie kulturowemu literaturoznawstwu, z jednej strony mogą wydawać się niemożliwe do przełożenia na język dydaktyki polonistycznej, z drugiej jednak ułatwiają zminimalizowanie problemów dotyczących odbioru i rozumienia epok dawnych wśród uczniów szkół ponadpodstawowych. Zauważyć należy bowiem, że wymienione powyżej kwestie odnoszą się do szerszego niż dydaktyka przedmiotowa zaplecza problemowego. Wyszczególnione przez Cieńskiego sugestie wykraczają również poza uobecniający się w dawnych programach nauczania ideologiczny aspekt segmentacji treści. Materiał szkolny we współczesnym świecie cyfrowej informacji musi stać się konkurencyjny, odnosić się nie tylko do pogłębienia wiedzy, ale i rozwoju tożsamości ucznia w angażujący jego uwagę sposób. Szkolna historia literatury, w swojej specyfice niezbędna do podejmowania interpretacji dzieł i dialogu kulturowego, podążać musi za potrzebami młodego człowieka – zachęcać do refleksji, nie zaś ją zastępować.

Sposób charakteryzowania epok literackich w podręcznikach szkolnych ściśle związany jest nie tylko z kategorią mitów historycznych, ale również z diagnozowanymi przez badaczy Oświecenia schematami dotyczącymi „unieruchamiania” pojęć i mechanizmami odbioru zjawisk towarzyszących opisowi epoki. Podobne obserwacje miały swoje miejsce również w pracach dydaktyków. Bożena Chrząstowska, opracowując wyniki badań prowadzonych wśród uczniów i nauczycieli, wyodrębniła pewne zależności, które towarzyszą wprowadzaniu zagadnień związanych z procesem literackim. Badaczka zauważyła przede wszystkim, iż „historyczna wiedza werbalna” w niewielkim stopniu przekłada się na kompetencje interpretacyjne młodzieży. Diagnozując uwidaczniającą się w uczniowskich pracach „osobność wiedzy historycznoliterackiej”, podkreśla:

przeładowanie programu utrudnia przezwyciężenie opozycji pomiędzy synchronią a diachronią, i – co z tym się wiąże – antynomii poetyki opisowej i historycznej. Uczniowie poznają struktury statyczne, nie dynamiczne. Najwyraźniej występuje to zjawisko w kształtowaniu pojęć gatunkowych (...) terminy gatunkowe pojmowanie są ahistorycznie, określają rzeczywistości stałe, spetryfikowane¹³⁹.

Śledząc rozpoznania Chrząstowskiej zauważyć można, iż pewne tendencje uwidaczniające się w nauczaniu literatury powiązane są z tymi obecnymi w badawczej perspektywie studiów nad epoką. Na izolację określonych pojęć oraz na osobność ich

¹³⁹ B. Chrząstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1979, s. 237.

funkcjonowania zwracał uwagę Marcin Cieński, którego rozpoznania referowałam wyżej. Przede wszystkim należy jednak zauważyć, że spostrzeżenia artykułowane przez Chrzastowską łączą się ze sformułowaną przez Topolskiego definicją mitu, którego główną cechą jest obecność w refleksji o świecie faktów „unieruchomionych”. Ewolucyjny charakter zaznajamiania uczniów z przeszłością literatury skutkuje, co dostrzega Chrzastowska, istnieniem świadomości historycznej w postaci „wzajemnie izolowanych wiadomości”¹⁴⁰. Badaczka stwierdza, że sytuacja ta nie wpływa na rozwijanie kompetencji interpretacyjnych – co więcej, znacząco utrudnia przyswojenie informacji dotyczących epok literackich.

Zenon Uryga, definiując historyczny wymiar przedmiotu, jakim jest język polski, również uznaje ten obszar kształcenia za bardzo problematyczny. Badacz, rozumiejąc tradycję nie jako zbiór statycznych informacji, a jako wybór dokonywany przez współczesnych obserwatorów przeszłości, pisze:

Wybór (...) przybiera w szkole szczególnie ryzykowną i zarazem odpowiedzialną postać. Jest podejmowany przez kogoś (twórców programów, autorów podręczników, nauczycieli) dla kogoś (uczniów) na podstawie wyobrażeń o nim i o jego przeszłości, ale też na podstawie własnej wizji tradycji. Decydowanie o tym, jaką część dziedzictwa przeszłości uczynić treścią kształcenia ma dwuznaczny charakter – łączy w sobie zamiar obrony młodzieży przed zagubieniem w nadmiarze informacji z pierwiastkiem agresji, nauczania jej z zewnątrz określonych perspektyw odbioru przeszłości¹⁴¹.

W swoich rozważaniach Uryga odnosi się nie tylko do zideologizowanych programów nauczania, których treści dydaktyczne nawiązywały ściśle do założeń polityki socjalistycznej, ale również do wyboru lektur szkolnych oraz sporu o pierwszeństwo historii lub lektury. Nawiązując do kategorii punktowej historii literatury zachęca do połączenia w procesie kształcenia komponentu historycznego z obserwacją żywej tradycji. Na jej obecność w Oświeceniu wskazywali badacze, których rozpoznania przytaczałam wyżej. Eksponowany przez Parkitnego model literackości łączący wspólnotowością tradycji trzy, pozornie skonstrastowane, epoki pozwala zauważyć, że obserwacje, do których zachęca Uryga, są we współczesnej dydaktyce, przy wsparciu najnowszych badań, możliwe.

Pomocą dydaktyczną, w której ujawnić mogą się sposoby wprowadzania uczniów w świat dziedzictwa kulturowego i literackiego, są podręczniki szkolne. Choć

¹⁴⁰ Tamże, s. 232.

¹⁴¹ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literacko-kulturowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 1996, s. 21-22.

pewna skrótowość i fragmentaryczność wpisana jest w szkolną wersję historii literatury, za najistotniejszy problem w czasie prowadzonych przeze mnie badań uznałam zagadnienie związane z obecnością lub zanikiem panoramy tradycji literackiej w opracowaniach podręcznikowych oraz kwestię bezpośrednio związaną z izolowaniem pojęć w obrębie działu poświęconego Oświeceniu.

Analizę opracowań podręcznikowych dzielę na dwie zasadnicze części. Pierwsza dotyczy układu treści odnoszących się do informacji o epoce oraz ram tematycznych, w które została ona ujęta. W drugiej części skupiam się na charakterystykach epoki, a więc fragmentach narracji podręcznikowej i relacji pomiędzy uwidaczniającymi się w nich treściami a założeniami autorów programów nauczania, na podstawie których opracowano analizowane tytuły. Ekspozowane w trakcie rozpoznania różnice, podobieństwa oraz trudności ogniskujące się wokół podręcznikowych narracji posłużyć mają rozwinięciu obserwacji dotyczących obecności literatury przedromantycznej w szkole.

Trzy pierwsze podręczniki to pozycje, które stanowiły konkretyzację treści opisanych w podstawie z 2008 roku – *Ponad słowami*, *Lustra świata* oraz *Przeszłość to dziś*. W podręczniku *Ponad słowami* z 2012 roku opracowanie dotyczące epoki dzieli się na kilka wyodrębnionych segmentów – każdy z nich umieszczony został u początku działu poświęconego Oświeceniu. Segmenty te noszą nazwę „ramy czasowe epoki”, „wiek rozumu i światła”, „narodziny nowoczesnego społeczeństwa”, „życie codzienne w oświeceniu” oraz „filozofia wieku światła”. Struktura podręcznika przewiduje również umieszczanie dodatkowych informacji na temat epoki wewnątrz rozdziału, przy okazji konkretnych utworów lub dzieł (jak w przypadku „sztuki oświecenia” czy „filozofii”). Poszukiwania tych uzupełnień stają się możliwe dzięki segmentacji treści na tytuły podrozdziałów o określonych nazwach („oświecenie – kontekst historyczny”, „oświecenie – kontekst artystyczny”). Jednak znacząca część informacji o epoce poprzedza lekturę utworów, prezentując społeczno-polityczno-kulturową panoramę Oświecenia.

W drugiej – literackiej części działu, każdy z utworów poprzedzony jest jednostronicowym „wprowadzeniem”, w którym czytelnik może uzyskać informację na temat gatunków literackich charakterystycznych dla epoki oraz genezy powstania utworów. Konstrukcja podręcznika znajduje swoje odzwierciedlenie w założeniach

programu nauczania, do którego głównych celów należy umiejscowienie zarysu historii literatury na tle kulturowego i społecznego kontekstu¹⁴².

Podręcznik *Lustra świata* zakłada nieco inny układ treści – autorzy nie zastosowali wyraźnego podziału opracowania epoki na części historyczną i literacką. Podstawowe informacje o epoce mieszczą się co prawda w segmencie o nazwie „pierwsze spojrzenie”, jednak wiele dodatkowych treści odnaleźć można na wyróżnionych graficznie planszach wewnątrz działu. Pomiędzy wstępnym opracowaniem epoki a tekstami literackimi mieści się segment poświęcony kontekstowej lekturze, w której odnaleźć można zestawienia fragmentów dzieł oświeceniowych z wierszami współczesnych poetów (Miłosz, Szymborska) oraz segment o nazwie „lustra współczesności”, w którym – również kontekstowo – umieszczone zostały utwory z innych epok.

Twórcy podręcznika niewątpliwie najwięcej miejsca poświęcili rozwiązaniom graficznym i łączeniu kontekstowemu dzieł kultury z różnych epok. Tekstom literackim towarzyszą plansze graficzne, uzupełnione o dodatkowe informacje („król jako mecenas sztuki”, „Puławy”¹⁴³) oraz – podobnie jak w przypadku *Ponad słowami* – przylegające do konkretnego utworu literackiego definicje gatunkowe. Osobną planszę stanowi „Sztuka interpretacji – malarstwo”. Zagadnienie dotyczące sztuki, inaczej, niż w pozostałych omawianych podręcznikach, nie pojawiło się w rozpoczynającym dział opracowaniu. Na planszy znajdują się informacje dotyczące dyptyku Williama Hogartha „Uwiedzenie”¹⁴⁴. Nie pojawia się na niej jednak miejsce dla interpretacji własnej uczniów – wyodrębnione graficznie strony informują jedynie o tytule, interpretacji pierwszej oraz drugiej części dzieła oraz jego „celu”.

Natomiast w podręczniku *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura* opracowanie epoki zaprojektowane zostało w taki sposób, by w możliwie przystępny

¹⁴² por: „Głównym celem autorki programu *Ponad słowami* jest wyposażenie ucznia w wiedzę i umiejętności, które nie tylko umożliwią mu pomyślne zdanie egzaminu maturalnego, lecz także pozwolą na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym. Dlatego tradycję i kulturę polską pokazano na szerokim tle kultury europejskiej i światowej, przedstawiono powiązania między arcydziełami powstałymi w innych krajach z dokonaniem polskich twórców. W ramach kształcenia umiejętności wnikliwego odbioru tekstów kultury duży nacisk położono w programie na takie ich zestawianie, aby uczeń mógł dostrzec wspólne cechy stylu oraz powiązania ideologiczno-treściowe między nimi. By mógł poznać konwencję epoki lub kierunku. Pokazano też, jak porównywać różnorodne teksty kultury, wyrabiać sobie na ich temat własne zdanie, poznać opinie innych, nauczyć się kultury dyskusji” z: Barbara Łabęcka, *Ponad słowami Program nauczania przedmiotu język polski w liceum i technikum (zgodny z nową podstawą programową i obowiązujący od roku szkolnego 2012/2013). Zakres podstawowy i rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2012 s. 4.

¹⁴³ W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, M. Pabisek, *Nowe Lustra Świata. Podręcznik, cz. 2.*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, por. 208, 2015, 235.

¹⁴⁴ por. Tamże, s. 218-219.

sposób przekazać najważniejsze informacje dotyczące Oświecenia. Wśród ram tematycznych odnaleźć można takie akapity jak „triumf racjonalizmu”, „empiryzm”, „zmiany społeczne”, „pojęcie i ramy czasowe oświecenia” oraz „polskie reformy”, „nowy typ szkół” (akapit oznaczony gwiazdką), „edukacyjna rola teatru”, „rozkwit publicystyki”, „publicystyka Sejmu Wielkiego” oraz „upadek króla reformatora”¹⁴⁵. Opracowanie to zajmuje cztery strony, a więc mniej niż w przypadku wcześniej omawianych tytułów, mimo to wyczerpuje zakres najważniejszych informacji o epoce zamieszczone w dalszej części; teksty literackie poprzedzone są co prawda dodatkowymi treściami, jednak pełnią one przede wszystkim rolę uzupełnienia i powtórzenia najważniejszych treści, porządkują wiedzę o gatunkach literackich oraz zawierają wskazówki do interpretacji własnej. Swoją strukturą podręcznik zbliżony był do układu obecnego w *Ponad słowami* – świadczy o tym nie tylko przejrzysta segmentacja treści, ale również przyjęty w jej obrębie porządek: przez autorów programu definiowany jako liniowy i spiralny¹⁴⁶. Układ treści podręcznikowych, który skupia się na ekspozycji najważniejszych aspektów epoki i otwiera drogę do własnej aktywności uczniów i nauczycieli, ściśle koresponduje z założeniami twórców programu. W treści dokumentu przeczytać możemy:

Program nie proponuje innej wizji aksjologicznej niż wpisana w podstawę programową; łączy tradycję ze współczesnością, która wymaga od szkoły wprowadzenia zmian w tworzeniu przestrzeni edukacyjnej, umożliwiającej uczniowi refleksyjne obcowanie z arcydziełem, a jednocześnie jego etyczny odbiór, oraz wykorzystanie mediów; nie wykracza poza treści nauczania wskazane w podstawie programowej, ponieważ nauczyciel nie znajdzie czasu na to, by realizować materiał spoza już określonego rozszerzenia, dlatego powinien przyjąć rolę krytycznego odbiorcy, który może dostosować tę propozycję programową do kontekstu swojej szkoły i potrzeb swoich uczniów, dokonując modyfikacji lub przyjmując w niezmienionym kształcie¹⁴⁷.

Zarówno w serii *Przeszłość to dziś*, jak w pozostałych podręcznikach realizujących założenia podstawy programowej z 2008 roku, zauważyć można, w jaki sposób kształt dokumentu oświatowego oraz cele, które przyświecają autorom programów wpływają na zawartość podręczników. Uwidocznili się również – szczególnie w *Lustrach świata* – indywidualne, autorskie koncepcje twórców podręczników. W kontekście szkolnego Oświecenia pamiętać należy jednak o

¹⁴⁵ por. K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura*, cz. 1, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2013, s.236-237.

¹⁴⁶ Tamże, s. 16.

¹⁴⁷ Z. Starownik, J. Kopiński, J. Łachnik, K. Mrowcewicz i.in., *Przeszłość to dziś. Program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2012, s. 7.

trudnościach, jakich przysparza epoka pod kątem kategoryzacji jej swoistości. Z tego powodu analizę podręcznikowych treści dopełnić powinna lektura proponowanych w nich charakterystyk epoki.

W każdym z podręczników odnaleźć można ją u początku działu. Porównawcza ocena każdego z nich pozwala jednak zauważyć różnice w obrębie opisu epoki – nie tylko pod kątem narracji im towarzyszącej, ale również głównych punktów odniesienia, na których została skonstruowana.

W podręczniku *Ponad słowami* charakterystykę epoki umieszczono w akapicie o nazwie „wiek rozumu i światła”. Uwaga ta nie pełni jedynie funkcji porządkującej – odnosi się przede wszystkim do kolejnego wydania podręcznika, w którym uwidoczniły się istotne dla tematu podrozdziału wybory twórców. Wydanie z 2013 roku proponuje następujący opis epoki:

Podstawą światopoglądu ludzi oświecenia było przekonanie, że najlepsze źródło wiedzy i poznania stanowi rozum. Dlatego też wolność myśli, swobodę dociekań naukowych uznano wówczas za fundament postępu oraz wyzwolenia się ludzkości ze stanu barbarzyństwa i niedojrzałości. W sferze moralności i stosunków społecznych przyjęto prymat prawa naturalnego, odwołującego się do rozumu, nad normami prawnymi wywodzonymi z religii lub tradycji. Podstawą racjonalnego ładu politycznego miała być umowa społeczna, której strony w imię dobra wspólnego dobrowolnie zobowiązywały się respektować uzgodnione prawa. Rozwój opartych na rozumie i doświadczeniu nauk ścisłych przyczynił się nie tylko do wyjaśnienia wielu dotychczas tajemniczych i niezrozumiałych zjawisk (...) lecz także ogromnego postępu technicznego i cywilizacyjnego¹⁴⁸.

W charakterystyce zauważalna jest metoda polegająca na umiejscowieniu epoki na tle rozległego kontekstu społecznego. Wzmocniona, i odpowiednio wyróżniona graficznie, została fraza „umowa społeczna” nawiązująca w swoim brzmieniu do traktatu Rousseau, którego fragmentów nie umieszczono w podręczniku¹⁴⁹. Niektóre sformułowania w przytoczonej charakterystyce zdają się jednak oddalać owy społeczny i wspólnotowy kontekst epoki.

Podręcznik *Lustra świata* oś narracji sytuuje w nieco innym obszarze – o wiele szerzej niż do kontekstu społecznego odnosi się do antropocentrycznej perspektywy oglądu świata:

¹⁴⁸ M. Chmiel, A. Równy, *Ponad słowami, klasa 1, cz. 2. Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2013, s. 147.

¹⁴⁹ Akapitowa wzmianka o francuskim filozofie mieści się w kontekstowo umiejscowionym akapicie w segmencie „Oświecenie – kontekst filozoficzny”. W podręczniku umieszczone zostały fragmenty Traktatu o tolerancji Woltera oraz Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego Johna Locke’go, por. Tamże, s. 152-153.

Nazwę epoki należy wywodzić od inspirowanej przez rzymskiego filozofa Cyserona teorii poznania, która zachęcała do poznawania rzeczywistości za pomocą „naturalnego światła” rozumu. Idea racjonalizmu leży u podstaw wielu teorii nurtów oświeceniowych, poczynając od polityki i filozofii, a skończywszy na ekonomii i prawie. Człowiek zaczął żyć w przekonaniu, że nie tylko jest częścią natury, lecz – dzięki poznaniu rządzących nią racjonalnych praw – potrafi zapanować nad światem (...) Wykorzystując rozum i opierając się coraz śmielej na doświadczeniu, człowiek oświecenia mógł usamodzielniać sądy, krytycznie spojrzeć na rzeczywistość, a za jej kreatora uznać przede wszystkim siebie (...) Coraz silniejszej krytyce poddawano organizację państwa, Kościoła czy porządku społecznego. Powszechnie podkreślano ważność wiedzy, postępu, użyteczności. Wyraźne stało się dążenie do poszerzania wolności osobistej człowieka oraz do tolerancji¹⁵⁰.

Sama formuła opracowania w wyraźny sposób koresponduje z założeniami programowymi, skonstruowanymi na rzecz podręcznika. W treści programu nauczania, wśród najważniejszych założeń dydaktycznych, odnaleźć możemy następujące zapisy:

Najważniejszym zadaniem polonisty jest kształcenie ludzi kreatywnych, wrażliwych na drugiego człowieka, gotowych do wzbogacenia własnej osobowości. W realizacji tego celu bardzo ważne są spotkania z literaturą uczącą refleksji, dialogu, stawiania pytań (...) Lektura sterowana powinna przynieść efekt w postaci gotowości do pełniejszego rozumienia znaczeń dzieła, umiejętności odczytywania sensów metaforycznych, zdolności do kontemplacji i głębszego przeżycia estetycznego i przede wszystkim powinna dostarczać satysfakcji czytelniczej¹⁵¹.

Antropocentryczna refleksja o literaturze i tradycji znajduje swoje miejsce już u początku rozdziału analizowanej epoki, na pierwszym miejscu stawiając odczucia człowieka, jego rozwój, poczucie estetyki i sprawczości. Pamiętać należy jednak, że – zgodnie z rozpoznaniem Cieńskiego i Kostkiewiczowej – uogólniająca narracja dotycząca Oświecenia, ze względu na jego swoistość w obszarze politycznym, społecznym i ideowym, może być zgubna. By w pełni dostrzec niebezpieczeństwa, jakie towarzyszyły narracji obecnej w *Lustrach świata*, warto skonfrontować ją z opisem epoki obecnym w *Przeszłość to dziś*. Autor przywołanego podręcznika tak charakteryzuje Oświecenie:

U schyłku wieku XVII w kulturze europejskiej zaszły wyraźne zmiany. Przede wszystkim był to okres zmierzchu dawnych autorytetów. Wielka lekcja Kartezjusza, który postulował odrzucenie tradycyjnej wiedzy i budowę nowego, opartego na zasadach rozumowych świata, zaczęła wówczas wydawać pierwsze owoce. Zgodnie z duchem racjonalizmu myśliciele głosili tezę, że świat jest poznawalny (...) Stopniowo triumfuje doświadczalna metoda badania rzeczywistości (...) Wielu myślicieli tych czasów uważało, że jedną z głównych przeszkód w modernizacji społeczeństwa jest Kościół. Stał on bowiem, ich zdaniem, na straży starego, feudalnego porządku, krępował ludzką myśl, szerzył szkodliwe przesady. Dlatego właśnie pojawiły się wówczas ostre ataki na instytucje Kościoła i religię w ogóle. Jeśli nawet nie

¹⁵⁰ W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, M. Pabisek, *Nowe Lustra Świata. Podręcznik, cz. 2.*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, s. 196.

¹⁵¹ por. W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, M. Pabisek, *Program nauczania. Nowe Lustra Świata*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, s. 3.

podważano istnienia Boga, to głoszono pogląd, że objawia się on w prawach natury, a nie w wersetach Pisma Świętego¹⁵²

W zestawieniu z podręcznikiem poprzednim widoczny staje się główny atut opracowania stworzonego przez Mrowcewicza. Jest nim niewątpliwie udana próba uniknięcia kłopotliwych uogólnień. Warto zauważyć, że uobecniające się we wcześniejszych tytułach frazy „człowiek” oraz „ludzie oświecenia” zastąpione zostały przez sformułowanie „wielu myślicieli”. Ten pozornie nieznaczny szczegół nie tylko korespondował z głosami badaczy, które przytaczałam we wcześniejszym rozdziale, ale przede wszystkim umożliwiał zaprezentowanie na lekcji szerszego kontekstu epoki oraz wykluczał uniwersalizowanie niektórych, zakorzenionych w narracji szkolnej, kategorii ideowych. W ostatnich zdaniach opracowania autor precyzyjnie określił kontekst kulturowo-społeczny poznawanych w rozdziale treści. Dzięki takiemu rozwiązaniu lektura utworów oświeceniowych mogła stać się lekturą pogłębioną, wolną od schematów poznawczych i otwartą na dialog z epoką oraz tekstem literackim.

Choć prowadzona dotychczas analiza dotyczyła podręczników, które od 2019 r. nie funkcjonują już w obiegu szkolnym, warto zauważyć, że prezentowany w nich sposób charakterystyki epok literackich – niezależnie od zmian oświatowych – różni się w znacznym stopniu pod kątem wyborów dokonywanych przez autorów programów i podręczników. Zarówno w *Ponad słowami*, jak i w *Lustrach świata* oraz *Przeszłość to dziś* w poszczególnych segmentach działów poświęconych oświeceniu uwidaczniają się główne założenia ich twórców – w *Ponad słowami* jest to ujmowanie dzieł literackich w szerokim kontekście europejskim i kulturowym, w *Lustrach świata* – pod kątem rozwijania wśród uczniów wrażliwości i kreatywności, natomiast w *Przeszłość to dziś* układ koresponduje ściśle z podstawą programową oraz nastawiony jest na praktyczny wymiar edukacji.

Obraz epok literackich w pewien sposób dostosowywany jest więc do celów, jakie zamierzają osiągnąć twórcy podręczników, zmierza również do uwypuklenia kwestii, które są dla nich z punktu dydaktycznego istotne. W niniejszej rozprawie brakuje miejsca na poruszenie obszernej kwestii związanej z rynkiem podręczników¹⁵³, choć tematyka ta również związana jest bezpośrednio ze sposobem kreowania pomocy

¹⁵² K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura, cz. 1*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2013, s.236-237.

¹⁵³ Do tej kwestii, czerpiąc z prowadzonych przez siebie wieloletnich badań, odnosi się Zenon Uryga, m.in. w: Z. Uryga, *Na cmentarzu polonistycznych podręczników – kilka myśli*, w: „Polonistyka. Innowacje”, nr. 11/2020.

naukowych. Kierując się chęcią prześledzenia, czy reforma strukturalna zapoczątkowała pewne zmiany w obrębie uwypuklonych trudności, sięgnę do obecnie funkcjonujących podręczników – nowego wydania *Ponad słowami*, podręcznika *Oblicza epok* oraz *Sztuki wyrazu*.

W podręczniku *Ponad słowami* z 2019 roku opracowanie epoki mieści się na siedmiu stronach i rozpoczyna dział poświęcony Oświeceniu. Układ podręcznikowych treści odpowiada koncepcji programowej autorów i założeniom podstawy programowej, tzn.: zmierza do odzwierciedlenia procesu historycznoliterackiego. Twórcy podkreślają, że proponowana segmentacja treści wpływać ma na zrozumienie przez ucznia podstaw periodyzacji literackiej oraz umiejętność sytuowania utworów w określonej epoce¹⁵⁴. Tym samym opracowanie epoki odnosi się do zagadnień takich, jak: nazwa i ramy czasowe, charakterystyka epoki, kontekst społeczno-polityczny, filozofia czy sztuka. Dostrzegalny jest tym samym brak gruntownych zmian w zakresie układu treści względem wydania wcześniejszego. W nowej wersji *Ponad słowami* swoistość oświecenia uzasadniona została jednak przy pomocy innego, niż społeczny, kontekstu – mianowicie filozofii. W akapicie „wiek rozumu i światła”, a więc tym samym, w którym opracowanie umieszczone zostało w wydaniu wcześniejszym, przeczytać możemy:

Podstawą światopoglądu ludzi oświecenia było przekonanie, że najlepszym źródłem wiedzy jest rozum, a głównym narzędziem poznania świata powinno być doświadczenie. Uznanie rozumu za uniwersalną zdolność człowieka do rozróżniania prawdy i fałszu stanowiło fundament oświeceniowego racjonalizmu. Natomiast postulat, by wszelkie teorie i hipotezy poddawać sprawdzeniu przez konfrontowanie ich z obserwacjami, leżał u podstaw charakterystycznego dla tej epoki empiryzmu (...) Większość filozofów głosiła deizm – pogląd, zgodnie z którym Bóg jest twórcą wszechświata i rządzących nim praw, ale nie ingeruje w jego dzieło. Nieliczni byli zwolennikami ateizmu (...) ten pogląd stał się szczególnie popularny w porewolucyjnej Francji, w innych państwach Europy stanowił rzadkość¹⁵⁵.

W przytoczonej charakterystyce wszystkie odnoszące się do filozofii terminy zostały odpowiednio wyróżnione graficznie. Warto powtórzyć, iż charakterystyka ta znajduje się w ogólnym akapicie opisującym epokę – „wiek rozumu i światła”, nie natomiast w segmencie „filozofia”. W akapicie dotyczącym filozofii twórcy zdecydowali się na rozwinięcie sygnalizowanych terminów, przywołując nazwiska takie jak John Locke, Immanuel Kant, Jean Jaques Rousseau czy Wolter. Szczególnie

¹⁵⁴ B. Łabęcka, *Ponad słowami Program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym i technikum od roku szkolnego 2019/2020*, Nowa Era, Warszawa 2019, s. 3.

¹⁵⁵ M. Chmiel, A. Cisowska, J. Kościerzyńska, H. Kusy, A. Równy, A. Wróblewska, *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, cz. 2., Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2019, s. 241.

uwidaczniającą się kwestią jest zmiana oglądu Oświecenia – w wersji z 2012 r. twórcy skupili się na kontekstach społeczno-politycznych, w obecnie funkcjonującej zaś – na filozoficzno-historycznych, zgodnie z wpisanymi w podstawę programową.

Nieco innych wyborów dokonali twórcy podręcznika *Oblicza epok*. Autorzy zaznaczają w programie, iż konstrukcja podręcznika skupia się przede wszystkim na tekście literackim¹⁵⁶. Zgodnie z tymi ustaleniami fragmenty dotyczące charakterystyki epoki ulokowano na sąsiadujących z wybranymi utworami stronach. Oznacza to, iż konkretna pula informacji o epoce znajduje swoje miejsce nie na początku działu, a tuż przy wybranym utworze literackim: tym samym np. segment „filozofia” poprzedza fragmenty z Diderota oraz Rousseau, zagadnienia społeczno-polityczne – satyrę Krasickiego „Do króla”, natomiast kwestia oświeceniowej refleksji nad formacją sarmacką – satyrę „Pijaństwo”.

Choć przyjęty przez autorów programu układ treści posiada swoją wartość praktyczną – chociażby rozdzielając potrzebne informacje o epoce i dostosowując je do procesu dydaktycznego i ułatwiając bieżącą pracę z podręcznikiem na lekcjach – rozwiązanie to posiada, moim zdaniem, jeden istotny mankament dotyczący rozwijania umiejętności odbioru i rozumienia swoistości epok dawnych wśród uczniów. Z podobnym układem wiąże się ryzyko „przylegania” danego segmentu wiedzy jedynie do konkretnego tekstu literackiego; rozumiem przez to, że zasób zgromadzonych informacji np. o filozofii epoki staje się dla ucznia funkcjonalny jedynie w przypadku omawianego utworu literackiego. Tym samym, w czasie samodzielnej pracy – egzaminacyjnej, konkursowej czy zaliczeniowej – pozyskany zasób wiedzy przestaje mieć dla ucznia wartość praktyczną, gdy temat pracy dotyczy innego utworu z epoki. Nie znaczy to oczywiście, że podobne zadania stają się niemożliwe do wykonania – wymagają jednak dużo więcej wysiłku niż wówczas, gdy przyswojona już panorama epoki towarzyszy aktywnej interpretacji.

Charakterystyka Oświecenia w podręczniku *Oblicza epok* rozłożona została – zgodnie z przyjętym układem treści – na cały dział. W rozpoczynającym go omówieniu odnaleźć możemy informacje, które rozlokowane zostały w kilku akapitach:

¹⁵⁶ „Celem pracy z tekstem jest zaś w głównej mierze rekonstrukcja zawartych w nim sensów, prowadząca nie tylko do wzbogacenia wiedzy o określonym wytworze ludzkiej kultury, lecz także do zrozumienia historii literatury i dziejów kultury jako procesu oraz dostrzeżenia zewnętrznych kontekstów wpływających na ten proces i związków między utworami”, por. Kalbarczyk A., Olejnik K., *Program nauczania. Oblicza epok. Klasy 1-4 liceum ogólnokształcącego (1-5 technikum). Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2019, s. 2.

W odróżnieniu od nazw renesans czy barok termin oświecenie nie obejmuje kierunków w sztuce, lecz dotyczy przede wszystkim epoki historycznej, wyznaczonej przez przemiany społeczne i kulturowe. Nazwę tę nadali epoce ludzie tamtych czasów. Oświecenie to inaczej: wiek oświecony, wiek filozofów (ludzi myślących i wykształconych) wiek światła (jako metafory wiedzy i wykształcenia) – te odniesienia pojawiają się w nazwie epoki w niemal wszystkich językach europejskich (...) w Polsce do najwybitniejszych realizatorów oświeceniowego programu epoki należeli duchowni (....). Dla wielu ludzi tamtych czasów wstąpienie w szeregi duchowieństwa (z którym zresztą później często zrywali) było jedyną szansą na zdobycie wykształcenia¹⁵⁷.

Zauważyć można, że podręcznik w bardzo ogólnikowy (czasami zbyt rozmywający pojęcia) sposób utożsamia specyfikę epoki z „myśleniem” oraz „wykształceniem” – frazy te służyć mają charakterystyce swoistości epoki. Na pierwszej stronie opracowania odnaleźć można dodatkowo znaczący schemat, na którym twórcy podjęli się graficznego przedstawienia, co oświecenie „potępiało”, a co „pochwalało”¹⁵⁸. W pierwszej kolumnie znajdują się hasła: rozum, wykształcenie, nauka, wolność, tolerancja, krytycyzm, równość obywateli, postęp; natomiast w drugiej: zabobony, ciemnota, autorytety, pańszczyzna i niewolnictwo, fanatyzm, dogmaty, hierarchia społeczna, zacofanie. Choć podane hasła pełnią w pewien sposób funkcję porządkującą, trudno określić, jakie definicje autorzy podręcznika przypisują „dogmatom”, „ciemnocie” czy „rozumowi”.

Podręcznik *Język polski. Sztuka wyrazu* omija podobne problemy, zachowując strukturę zbliżoną do podręcznika *Ponad słowami*. Opracowanie epoki również rozpoczyna się osią chronologiczną – rozbudowaną, zajmującą dwie strony syntezą najważniejszych dat i wydarzeń z zakresu historii oraz literatury. Po niej, podobnie jak w *Ponad słowami*, następuje opracowanie epoki; na siedmiu stronach rozlokowano informację dotyczące nazwy, genezy, filozofii, działalności politycznej, oświatowej oraz kulturalnej, teatru i sztuki. Opracowanie zamyka segment „czytanie ze zrozumieniem”, w którym uczniowie mogą zapoznać się z refleksją historycznoliteracką Czesława Miłosza, tzn. fragmentem z *Drugiej połowy osiemnastego wieku – oświecenia. Zarysu tła* jego autorstwa. Zestaw poleceń do tekstu dopełnia lektury opracowania, co stanowi bardzo dobre rozwiązanie praktyczne.

Twórcy *Sztuki wyrazu* nie rozdzielają informacji poświęconych epoce na podrozdziały i nie wiążą ich bezpośrednio z tekstami literackimi w taki sposób, jaki uwidacznia się to w *Obliczach epok*, starają się natomiast pogłębiać lekturę krótkimi treściami o charakterze społecznym i kulturowym. Segment „Porozmawiajmy” w

¹⁵⁷ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trześniowski, *Język polski. Oblicza epok. Podręcznik liceum i technikum, zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2018, s. 260-261.

¹⁵⁸ por. Tamże, s. 260.

wyraźny sposób zmierza do pogłębienia perspektywy odbiorczej współczesnego ucznia. Wyróżnić należy zdecydowanie tematy takie jak: „czym różni się krytyka od hejtu?”, który umieszczony został przed satyrą „Do króla” czy „Jakie znaczenie kulturalne, społeczne i polityczne mają czasopisma” przed zbiorem fragmentów dzieł publicystycznych. Obecne w dziale poświęconym oświeceniu rozwiązania korespondują z założeniami programowymi, zgodnie z którymi umiejętności uzyskiwane przez uczniów powinny odnosić się również do świadomego funkcjonowania w przestrzeni kultury wirtualnej¹⁵⁹. Autorzy, w przystępnej dla młodego czytelnika formie, przekazują tym samym informacje, które ważne są zarówno dla właściwego oglądu tekstu literackiego, jak i znajdują się blisko zainteresowań poznawczych młodych ludzi; dotyczą nie tylko epoki dawnej, ale i znanej im codzienności. Propozycje sprawnego połączenia świata lektur i świata współczesnego (zagadnienia związane z hejtem, środkami przekazu medialnego) pozwalają na stworzenie kreatywnej i wartościowej merytorycznie lekcji dotyczącej omawianej epoki. W podręczniku *Język polski. Sztuka wyrazu Oświecenie* charakteryzowane jest w sposób następujący:

Oświecenie to epoka, która wyrosła na gruncie wielu odkryć naukowych (...) i technicznych wynalazków (...). Wszystkie one zmieniły obraz świata, a ludzie uświadomili sobie własną moc poznania i kształtowania rzeczywistości. Następstwem intensywnego rozwoju gospodarczego były przemiany społeczne (...). Grupa społeczna, która wzmocniła swoje ekonomiczne i kapitałowe możliwości, stało się mieszczaństwo. Z biegiem czasu jego przedstawiciele zażądali należnych sobie praw politycznych, co zainicjowało nowe ruchy polityczne. Zostały zachwiane autorytety Kościoła i sensowność systemów religijnych, które uznawano za siły utrwalające przestarzały porządek ideowy, społeczny, kulturowy, blokujący rozwój nauki i postępu¹⁶⁰.

Mimo oryginalnej konstrukcji ram tematycznych zawartych w podręczniku, we fragmencie opracowania dostrzec można kształtujące się wyraźne podziały, ugruntowujące przeświadczenie o przewadze jednych okresów historycznych nad

¹⁵⁹ „Oprócz rozwoju indywidualnego bardzo ważny jest też rozwój społeczny ucznia, zwłaszcza że współcześnie młodzież często przenosi swoje relacje w świat wirtualny, a w rzeczywistym nie potrafi ich budować, co rodzi uczucie zagubienia. Tu wielka rola szkoły, która powinna wspierać uczniów w tworzeniu wielopoziomowych relacji z innymi uczniami, z dorosłymi. Kształtowanie kompetencji społecznych jest ważne także z perspektywy przyszłości ucznia, dlatego należy położyć nacisk na takie umiejętności, jak: właściwa i skuteczna komunikacja, współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami”, z: B. Pałasz, *Sztuka wyrazu. Program nauczania języka polskiego w czteroletnim liceum ogólnokształcącym i pięcioletnim technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2019, s. 4.

¹⁶⁰ K. Budna, B. Kapela-Bagińska, J. Manthey, Jarosław Zaporowicz, T. Zieliński, *Język polski. Sztuka wyrazu. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, cz. 2 renesans, barok, oświecenie*, s. 232.

innymi i o swego rodzaju uniwersalności sądów europejskiego Oświecenia. Teresa Kostkiewiczowa zachęca, by w celu eliminacji tego typu trudności na podobny model charakterystyki epoki spojrzeć z trzech, istotnych dla jej odbioru perspektyw: zróżnicowania kultury, mechanizmu przejmowania przez poszczególne kultury lokalne (kultury narodowe) wspólnych idei oraz, w rezultacie, sfery wyobrażeń dotyczących kultury własnej i stosunku do tego, co obce. Kostkiewiczowa zwraca uwagę na istotne niebezpieczeństwo generalizowania charakterystyki epoki oświecenia:

Twierdzenie o uniwersalności kultury XVIII w. może więc znaczyć tyle, co wskazywanie jej unifikacji, przejawiającej się w zdominowaniu przez wzorce francuskie (zarówno XVII-, jak i XVIII-wieczne), a może też znaczyć dostrzeżenie w niej dążności do wypracowywania idei i postaw o charakterze ponadczasowym i ponadnarodowym (...) Twierdzenie o kosmopolityzmie XVIII w. może znaczyć otwarcie tej epoki na różnorodność kulturową kontynentu i jej akceptację, może odnosić się do przejawów „obywatelstwa świata”, będącego uznaniem wspólnoty odmiennych kultur (...) Ale może znaczyć też negację różnorodności, która znajduje wyraz w braku poczucia więzi z jakąkolwiek tradycją i zbiorowością, w całkowitym uwolnieniu od przeszłości i uczynieniu z przypadkowych, nie poddanych żadnemu porządkowi poruszeń własnego „ja” jedynej miary świata¹⁶¹

Na przykładzie cytatu z opracowania obecnego w ostatnim z omawianych podręczników zauważyć można, że pogląd na Oświecenie – nawet w jego szkolnej wersji – doczekać może się wielu uproszczeń, które w znaczący sposób utrudniają zrozumienie swoistości nie tylko wieku światła, ale poprzedzających go i następujących po nim epok. W perspektywie edukacji polonistycznej podkreślić należy, iż podobne zabiegi odsuwają możliwość podjęcia w czasie lekcji ważnych, nie tylko z punktu widzenia wychowawczych zadań szkoły, istotnych zagadnień, takich jak wspólnota, relacje między społecznościami czy – przede wszystkim – wymiana myśli, kształtująca charakter Oświecenia.

Uwidaczniającym się paradoksem, który występuje w obecnie funkcjonujących podręcznikach, zdaje się swoista hasłowość prezentowanych kontekstów przy równoczesnym ich nagromadzeniu. W tytułach sprzed reformy na pierwszy plan wysuwały się zdecydowanie cele założone przez twórców podręczników, które skutkowały zmianami optyki pomiędzy kontekstami – bądź społecznym, bądź antropocentrycznym, bądź filozoficzno-politycznym. Te z nich, które zdaniem twórców zasługiwały na szczególne wyróżnienie, wkomponowywane były w opisy epok, czego najbardziej czytelnym przykładem był podręcznik *Lustra świata*. Ważne, by zaznaczyć, że tego rodzaju rozwiązania umożliwiały również ówczesna podstawa programowa.

¹⁶¹ T. Kostkiewiczowa, *Polski wiek światel. Obrazy swoistości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 35.

Możliwości te zostały w znacznym stopniu okrojone przez kształt obecnie funkcjonującego dokumentu. W przypadku podręczników najnowszych uwidacznia się ścisły związek ich treści z wymaganiami podstawy programowej zakładającej lekturę ukierunkowaną na eksponowanie kontekstów historycznoliterackich, historycznych, politycznych, kulturowych, filozoficznych, biograficznych i.in, co znajduje swój wyraz w treści opracowań.

Znawcy Oświecenia, w przytaczanych przeze mnie rozpoznaniach, wielokrotnie upominali się o wolną od schematów pojęciowych i uważną lekturę epoki. Ogrom zagadnień związanych z europejskim i polskim wymiarem wieku światła uniemożliwia ich zdaniem odczytania jednoznaczne, ponieważ nie pozwala się on zamknąć w spójnych ramach. Potrzeba spójności i domknięcia – tak charakterystyczna w przypadku szkolnej historii literatury – może być tym samym przyczyną trudności w odbiorze i rozumieniu epok przedromantycznych przez uczniów. Warto jednak pamiętać, że na obraz epoki w ujęciu szkolnym składa się nie tylko jej charakterystyka, ale również sylwetki wiodących twórców oraz ich dzieła, których lektury podejmują się uczniowie. W perspektywie zmian oświatowych powraca zatem problematyka roli biografii na lekcjach języka polskiego. Z tego powodu kolejnym elementem analiz podręcznikowych treści są noty biograficzne.

3.2. Problemy szkolnej biografii – wizerunki Ignacego Krasickiego w podręcznikach szkolnych

Wcześniejsze obserwacje pozwoliły zauważyć, że na charakter szkolnych opracowań wpływa wiele czynników – nie tylko założenia obowiązującego dokumentu oświatowego, ale również sposób, w jaki funkcjonują w podręcznikach treści nauczania przynależące do konkretnego etapu edukacyjnego, a także wartościujące wybory twórców programów. W ramach prowadzonych analiz uwidoczniał się również problem dotyczący hasłowości niektórych, wymagających dookreślenia, narracji dotyczących epoki. Częstotliwość występowania w analizowanych treściach tych czynników zobowiązuje, by przyjrzeć się również notom biograficznym.

Czołowy przedstawiciel Oświecenia, Ignacy Krasicki, doczekał się wielu opracowań na temat jego życia i twórczości. O błędzie prezentowania pisarza pod kątem stereotypów, które przylegają do epoki, wypowiadali się wielokrotnie tacy badacze jak Józef Tomasz Pokrzywniak, Teresa Kostkiewiczowa, Tomasz Chachulski

czy Maciej Parkitny. Ostatni z wymienionych zwracali uwagę szczególnie na kwestię jednostronnego przypisania światopoglądu Krasickiego do idei skrajnej laickości Oświecenia¹⁶². Wciąż kontynuowane badania nad twórczością księcia poetów poświadczają, iż jest to postać intrygująca, ale i wymagająca; jawi się jako twórca, którego trudno zdefiniować jedynie jako reprezentanta epoki i jedynie przez pryzmat jej najbardziej charakterystycznych cech.

Rekonstrukcji owych trudności podjął się Józef Tomasz Pokrzywniak w monografii *Ignacy Krasicki. Wśród poetów polskiego oświecenia*, w której przytoczył on fragmenty prac dotyczących Krasickiego; od mowy Dmochowskiego, przez *Pochwałę Ignacego Krasickiego* Stanisława Potockiego, monografię Ignacego Kraszewskiego i charakterystykę pisarza poczynioną przez Piotra Chmielowskiego, aż po XX w. opracowania poczynione przez m.in. Paula Cazina, Wacława Borowego, Juliusza Kleina, Romana Doktora, Zbigniewa Golińskiego czy Teresę Kostkiewiczową. Wybitny badacz polskiego Oświecenia podkreślał nie tylko istotne aspekty prac biograficznych, ale również zróżnicowanie opinii dotyczących Krasickiego i wielość stereotypów, które przyległy do postaci pisarza. W konkluzji Pokrzywniak pisze:

Nie znaczy to wszakże, iż wszystko już wiemy. Interpretacyjne kontrowersje trwają i trwać będą wokół najgłośniejszych utworów poety; wokół *Myszeidy*, *Monachomachii*, także wokół bajek i satyr, a obszary twórczości ciągle słabo zbadanej są bardzo rozległe. Do wielu tych kwestii w dalszych rozważaniach przyjdzie powrócić. Teksty pisarza – nawet te najbardziej znane – ciągle odkrywają bowiem sensy i znaczenia, których nikt nie podejrzewał, a biografia poety wymaga faktograficznych dopełnień i mocnych argumentów w miejscach szczególnie podlegających sile stereotypu: kontaktów z królami pruskimi, w kwestiach finansowych i w wizerunku Krasickiego jako osoby duchownej¹⁶³.

Historyk literatury, rozumiejąc dynamikę zmian w badaniach historycznoliterackich, zachęca również do dalszych, pogłębionych rozpoznań dotyczących dorobku Krasickiego oraz jego życiorysu. Na pierwszym miejscu stawia wrażliwość czytelniczą i dociekliwą lekturę, która pozwoliłaby wyłonić kolejne sensy ukryte w twórczości poety.

W kontekście szkolnej biografii, nie tylko Krasickiego, ale również innych, czołowych reprezentantów epok literackich, owa dociekliwość lekturowa może stać się

¹⁶² por. Chachulski Tomasz, *Tradycje biblijne, tradycje staropolskie: „Noc”*, [w:] *Czytanie Krasickiego*, t. 2, red. T. Kostkiewiczowa, R. Doktor, B. Mazurkowska, Warszawa 2014 oraz M. Parkitny, *Nowoczesność oświecenia. Studia o literaturze i kulturze polskiej drugiej połowy XVIII w.*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2018.

¹⁶³ J.T. Pokrzywniak, *Ignacy Krasicki. Wśród pisarzy polskiego oświecenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s.91-92.

tropem metodycznym. Cechami, które powinny być szczególnie uwydatniane w szkolnych projektach lekcji, a o których dostrzeżenie upominają się badacze tacy jak Teresa Kostkiewiczowa czy Maciej Parkitny, są przede wszystkim cechy twórczości poety. Kostkiewiczowa, analizując perspektywy badań nad dziełami Krasickiego, stwierdza:

W satyrach, listach poetyckich, poematach heroikomicznych, wierszach, w prozie narracyjnej i *Uwagach* (a także w prywatnej korespondencji) dostrzegamy Krasickiego jako uważnego i wnikliwego obserwatora przemian współczesnej kultury, a także – mentalności, obyczaju i świadomości zbiorowej. Dzięki dużej wiedzy ogólnej, historycznej i literackiej (...) pisarz był w stanie sytuować własne czasy w rozległym kontekście kulturowym, dokonywać porównań i uogólnień¹⁶⁴

Sposób, w jaki Kostkiewiczowa charakteryzuje poetę, pozwala odebrać jego dzieła zarówno w kontekście egzystencjalnym, jak i społecznym. Analizując twórczość Krasickiego, badaczka podkreśla przede wszystkim warsztat pisarski oraz paradoksy, które sterowały życiem pisarza i czasem historycznym, w którym tworzył. Widzi pisarza jako „prekursora nowoczesnej antropologii kultury”¹⁶⁵, podejmującego się diagnozy otaczającego go świata.

Model refleksji nad twórczością Krasickiego, który proponuje Kostkiewiczowa, pozwala dostrzec, jak wartościowe dla uczniowskiego kontaktu z literaturą jest funkcjonalne włączenie w proces dydaktyczny elementów biografii. Z tego powodu za istotne uznaję prześledzenie propozycji biogramów poety, które odnaleźć można w wyborze analizowanych przede mną podręczników. Interesuje mnie przede wszystkim, czy informacje dotyczące Krasickiego korespondują z koncepcjami dotyczącymi przedstawienia epoki.

Przed rozpoczęciem analiz warto zwrócić uwagę na fakt, iż w szkolnej percepcji okresów historycznych rolę „epoki wewnętrznie sprzecznej” pełni barok. Rola ta dopełnia w pewien sposób jaskrawości epoki i czyni ją interesującą nie tylko pod kątem estetycznym. Ważne jest jednak to, co podkreślają w swoich rozpoznaniach badacze Oświecenia, że podobna niezwykłość nie przynależy jedynie do konkretnej epoki dawnej, a wiąże się z każdą z nich w procesualnie postępującej tradycji. Kamila Żukowska pisze:

¹⁶⁴ T. Kostkiewiczowa, *Krasicki – perspektywy badań twórczości*, w: Ignacy Krasicki. *Nowe spojrzenia*, red. Goliński Z., Kostkiewiczowa T., Stasiewicz K., Wydawnictwo DiG, Warszawa 2001, s. 258-259.

¹⁶⁵ Tamże, s. 40.

Druga połowa wieku XVIII, czas aktywności pisarskiej Krasickiego, stanowi – jak zostało to zasygnalizowane – epokę wielu światopoglądowych sprzeczności (...) artefakty literackie, które pozostawiła za sobą Rzeczypospolita tego okresu stały się klasycznym przykładem ideologicznego tarcia (...) Krasickiemu w swej działalności literackiej i publicystycznej udaje się zawrzeć ową antytezę: jest on zarazem świadomym obywatelem-Europejczykiem, jak i konserwatywnym Sarmatą, poszukującym wzorca idealnego zachowania w epoce staropolskiej¹⁶⁶.

Rozpoznanie Żukowskiej pozwala zauważyć przyczyny trudności, jaką niesie za sobą tworzenie podręcznikowych not biograficznych w modelu zachowania odrębności pomiędzy epokami. Poszukiwanie sposobu na funkcjonalne włączenie biografii w proces edukacyjny wciąż towarzyszy dydaktycznej refleksji. Bożena Chrzastowska zakładała, iż „znajomość autorów winna być znajomością poetyki ich dzieł”¹⁶⁷, wierząc, że podczas pracy z uczniami możliwe jest zaszczepienie w nich umiejętności rozpoznania twórcy na podstawie treści jego utworów. Inaczej kwestię tę postrzegał Mieczysław Łojek, który opowiadał się za uwzględnieniem wychowawczego aspektu biografii wybitnych twórców. Pisał:

Nauczyciel polonista, jeśli pragnie wychować uczniów wrażliwych i chętnych do ustawicznego wzbogacania wiedzy literackiej, powinien tworzyć w klasie atmosferę szacunku dla wielkich pisarzy. Oni powinni oddziaływać na ucznia osobowo¹⁶⁸.

Łojek, zdecydowanie krytykując „eksperymenty literackie”, ceni o wiele bardziej emocjonalny aspekt kontaktu z dziełem i odbiorcą. Nie może więc dziwić, że twórcy szkolnych biografii stale napotykają na swojej drodze wiele przeciwności i starają się dokonywać w miarę neutralnych wyborów. Z biografii twórców nie można i nie należy jednak rezygnować. Zenon Uryga, odwołując się w *Godzinach polskiego* do problemów szkolnej biografii powstałych na gruncie obecnego w przeszłości wykorzystywania sylwetek twórców do celów ideologicznych oraz prób odwrócenia tej tendencji poprzez ujęcia faktograficzne, zaznacza:

Z punktu widzenia ucznia jako podmiotu procesu edukacyjnego nie tyle ważne wydaje się poznawanie takich czy innych konkretnych postaci (tym bardziej, że arbitralny ich dobór może nie utrafić w jego osobiste zainteresowania) ile zdobycie umiejętności poszukiwania informacji biograficznych, oceny ich wiarygodności oraz nawiązywania kontaktu z różnymi formami biografistyki, satysfakcjonującymi

¹⁶⁶ K. Żukowska, *Krasicki: reinterpretacja. Filozoficzno-antropologiczna analiza wybranych wątków twórczości Ignacego Krasickiego*, Wydawnictwo Przypis, Łódź 2016, s. 30-31.

¹⁶⁷ *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Warszawa 1979, s. 238.

¹⁶⁸ M. Łojek, *Biografie pisarzy w nauczaniu literatury*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 289.

potrzeby poznawcze i wzbogacającymi jego wewnętrzny świat wartości. Szkoła – zwłaszcza na poziomie licealnym – powinna te potrzeby uwzględnić¹⁶⁹.

Biorąc pod uwagę zarówno opinię Urygi, jak i badaczy twórczości Krasickiego, przyjrzeć należy się sposobom, w jakich biografia twórcy występowała i występuje w podręcznikach do kształcenia literacko-kulturowego. Podobnie jak w przypadku podrödziału wcześniejszego analizie poddane zostaną zarówno podręczniki funkcjonujące przed reformą z 2018 roku, jak i te wydane tuż po niej. W kontekście informacji biograficznych dotyczących Ignacego Krasickiego zauważyć należy, iż we wcześniejszej strukturze szkoły uczniowie zapoznawali się z jego twórczością na poprzednim etapie edukacyjnym – w gimnazjum, co znajduje swoje miejsce również w przypisach obecnych na marginesach podręczników.

Lekturę podręcznikowych not biograficznych rozpocznę od podręcznika *Przeszłość to dziś*. Prezentacja twórcy posiada bardzo charakterystyczny rys narracyjny:

Ignacego Krasickiego nazywano „księciem poetów polskich”, choć poetą bywał rzadko. Obce mu były raczej liryczne wzruszenia. Krasicki to typ intelektualisty, dowcipnego, pełnego dystansu do rzeczywistości, indywidualność przewrotna, niezrównany ironista, mistrz słowa i ciętej riposty. Wywodził się ze zubożałej rodziny magnackiej (...) przyjaźni z przyszłym królem Stanisławem Augustem Poniatowskim otworzyła mu drogę do kariery. Po wstąpieniu na tron monarcha uczynił Krasickiego swoim kapelanem i bliskim współpracownikiem. W stolicy młody i przystojny ksiądz był postacią popularną, krążyły o nim złośliwe wierszyki (...). Jako publicysta Krasicki zasłynął na łamach „Monitora”. Wiele numerów tego pisma w całości wypełniały jego teksty. Dzięki poparciu króla został najpierw biskupem warmińskim, a później arcybiskupem gnieźnieńskim. Wytrawny kolekcjoner dzieł sztuki i rzadkich książek był człowiekiem bardzo niepraktycznym (...) „jest on zawsze bardzo miły, choć tak zrujnowany, że najmniejszy wydatek przekracza jego możliwości. Umie na pamięć dawnych i nowych poetów, ale nie potrafi zliczyć dziesięciu talarów”¹⁷⁰.

Tak sporządzona charakterystyka przykuwa co prawda uwagę czytelnika i budzi jego zainteresowanie, jednak trudno określić, jaki cel poznawczy miała ona spełniać; szczególnie w kontekście pracy z tekstem literackim. Bardzo mało miejsca poświęcono specyfice twórczej poety – zamiast tego pojawia się wiele informacji anegdotycznych. Zauważyć należy, że pełne zrozumienie niuansów ówczesnej kultury i konwenansów wymaga sięgnięcia nie tylko po materiały polemiczne, ale również dodatkowe, wykraczające poza zakres przeznaczonych dla liceum, treści. Bez podobnego kontekstu tak sformułowana nota biograficzna budzi wątpliwości.

¹⁶⁹ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 1996, s. 198-199.

¹⁷⁰ K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura-język-kultura. Klasa 1 liceum i technikum, cz. 1.*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2013., s. 241.

Autorzy podręcznika *Lustra świata* podjęli się sformułowania noty biograficznej skupionej na istotnych szczegółach pracy twórczej Krasickiego, jednak w dużej mierze zatrzymano się jedynie na wyliczeniach:

Ignacy Krasicki (1735-1801), poeta, prozaik, publicysta oraz komediopisarz. Artysta sam siebie określał mianem księcia biskupa warmińskiego. Jeden z najbliższych współpracowników króla Stanisława Augusta, współorganizator i uczestnik obiadów czwartkowych. Krasicki włożył olbrzymi wkład w kształtowanie „Monitora”. Artysta jest autorem m.in. *Satyr*, *Myszeidy*, *Monachomachii*, *Antymonachomachii*, *Mikołaja Doświadczyńskiego Przypadków*, *Pana Podstolego*. Największą sławę przyniosły jednak Krasickiemu dydaktyczne „*Bajki*”, w których świadomie nawiązywał nie tylko do epigramatycznych wzorców antycznych, lecz także – rodzimych (fraszki Jana Kochanowskiego). Morały tych pełnych dowcipu utworów często żyły osobnym życiem jako złote myśli¹⁷¹

Warto dostrzec, że wyszczególnienie niektórych utworów autora pełni jedynie funkcję informacyjną – z fragmentami poszczególnych dzieł uczniowie nie mieli, co zrozumiałe, szansy się zapoznać. Wymienienie utworów po przecinku nie pogłębia również w żaden sposób spojrzenia na różnorakie aspekty twórczości Krasickiego. Nie pojawia się m.in. wzmianka o twórcy jako autorze pierwszej polskiej powieści, choć jej nazwa pojawia się w wyliczeniu. Bardzo interesująca pod kątem dydaktycznym jest struktura podręcznikowej noty – koresponduje ona bowiem ściśle z treściami nauczania – wyróżnione zostały *Bajki* wraz z ich genezą oraz powiązaniem z bogatą tradycją literacką; wykorzystano również takie terminy jak „morał” oraz „złote myśli”¹⁷². Można więc zaryzykować stwierdzenie, że nota biograficzna Krasickiego została skomponowana nie z uwagi na specyfikę jego twórczości, a w kontekście obowiązującego wówczas zakresu materiału nauczania – jako powtórzenie wiadomości z gimnazjum. Jest to rozwiązanie bardzo praktyczne, jednak rzutuje na odbiór autora i może skutkować schematyczną, tworzoną „dla szkoły” interpretacją jego dzieł.

Wśród not biograficznych obecnych w podręcznikach przed reformą swoją strukturą wyróżnia się przede wszystkim ta obecna w *Ponad słowami*. Jest ona niezwykle krótka, ściśle informacyjna, swoją formą przypomina notę encyklopedyczną:

Ignacy Krasicki (1735-1801) poeta, prozaik, najwybitniejszy twórca polskiego oświecenia. Był biskupem warmińskim, a pod koniec życia arcybiskupem gnieźnieńskim. Współpracował z królem Stanisławem

¹⁷¹ W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, M. Pabisek, *Lustra świata. Renesans-Oświecenie. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, cz. 2. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012, s. 213.

¹⁷² Tamże, s. 213

Augustem przy programie reform, redagował „Monitor”. Jego dorobek pisarski obejmuje m.in. bajki, satyry, poematy heroikomiczne¹⁷³.

Twórcy podręcznika zrezygnowali co prawda z wyliczeń, jednak zamysł towarzyszący notatce zbliżony jest do obecnego w poprzednim tytule. Wymienione gatunki literackie przynależały ściśle do treści nauczania omawianego etapu i znalazły swoje miejsce w informacjach o autorze. Wnioskować można, że za sprawą obecności Krasickiego zarówno na III, jak i IV etapie edukacyjnym, licealny biogram pełnił przede wszystkim rolę przypomnienia informacji z gimnazjum.

Reforma programowa z 2018 roku i nowy kształt podstawy w dużym stopniu wpłynęły również na treść not biograficznych. Wśród wymienionych jako szczególnie istotne kontekstów literackich pojawił się w zapisie również kontekst biograficzny¹⁷⁴. W podręcznikach uwidacznia się to zdecydowanie zwiększeniem zakresu informacji biograficznej, co bardzo łatwo zauważyć można, przyglądając się tematom poświęconym Ignacemu Krasickiemu w perspektywie porównawczej. Największe zmiany zaszły w obrębie nowej edycji podręcznika *Ponad słowami*. W wydaniu z 2019 roku nota biograficzna zajmuje już całą stronę i umieszczona jest w specjalnym, wydzielonym graficznie segmencie. Biogram podzielony został na części ściśle związane z informacjami dotyczącymi życiorysu twórcy. Jego fragment:

Mianowany przez króla osobistym kapelanem. Krasicki stał się jednym z głównych realizatorów programu reform. Opracował plan wydawniczy „Monitora” – ukazującego się od 1765 r. najważniejszego społeczno-politycznego czasopisma polskiego oświecenia. Był też jego redaktorem i autorem licznych umieszczanych tam artykułów. Pod koniec 1766 r. został biskupem warmińskim. Z tym urzędem łączył się tytuł książe. W 1772 r. w wyniku I rozbioru Polski Warmia została zajęta przez Prusy. Krasicki stał się poddanym króla pruskiego Fryderyka II Wielkiego. Jednak cały czas angażował się w sprawy Rzeczypospolitej, m.in. uczestniczył w wydawanych przez Stanisława Augusta słynnych obiadach czwartkowych. W tym czasie ukazały się drukiem jego najsłynniejsze dzieła „Hymn do miłości ojczyzny” (1774), poematy heroikomiczne *Myszeida* (1775) i *Monachomachia* (1778), pierwsza polska powieść „Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki” (1776), a przede wszystkim zbiory: *Bajki i przypowieści* (1779) i *Satyry* (1779 i 1784)¹⁷⁵.

¹⁷³ M. Chmiel, A. Równy, *Ponad słowami. Klasa 1, cz. 2. Zakres podstawowy i rozszerzony. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa, s. 164.

¹⁷⁴ por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, s. 28.

¹⁷⁵ M. Chmiel, A. Cisowska, J. Kościerzyńska, Helena Kusy, A. Równy, A. Wróblewska, *Ponad słowami 1. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, cz. 2*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2019, s. 255.

w znaczący sposób charakteryzuje przyrost dat oraz kontekstów biograficzno-historycznych. Widoczne staje się, że autorzy próbowali zawrzeć w tak przygotowanym biogramie jak najwięcej informacji, jednak hasłowość zdań, w którą wpleciona została narracja dotycząca różnorodnych kontekstów (od biograficznych, przez historyczne, po polityczne i literackie) może być dla odbiorcy przytłaczająca. W biogramie nie pojawiają się natomiast odniesienia do specyfiki twórczości Krasickiego – nota stanowi w pewien sposób odwrotność biogramu przygotowanego dla *Przeszłość to dziś*, jednak w każdym z tych podręczników nacisk położony został na zupełnie inny aspekt.

Biogram obecny w podręczniku *Oblicza epok* w nieco bardziej uporządkowany sposób manewruje pomiędzy wymaganymi kontekstami. Autorzy co prawda posługują się datowaniem, jednak podejmują się uszeregowania konkretnych etapów życia Krasickiego. Decydują się również na objaśnienia dotyczące tytułu przynależącemu autorowi oraz działalności publicystycznej. Inaczej niż w przypadku *Ponad słowami* nie wplatają w szczegółową wypowiedź dodatkowych kontekstów:

Ignacy Krasicki (1735-1801) pochodził ze zubożałej, lecz arystokratycznej rodziny. Kształcił się najpierw na magnackich dworach, potem w szkole publicznej i kolegium jezuickim we Lwowie. W wieku szesnastu lat przyjął święcenia kapłańskie i rozpoczął studia w warszawskim seminarium duchowym; w latach 1759-1761 studiował w Rzymie. W 1766 r. został biskupem warmińskim, w związku z czym przysługiwał mu tytuł księcia (to dlatego poetę określa się niekiedy skrótem X.B.W – Xiążę Biskup Warmiński), od 1795 r. był arcybiskupem gnieźnieńskim. Zajmował się przede wszystkim pisarstwem i edytorstwem. Upowszechniał idee oświeceniowe w czasopiśmie „Monitor”, którego był twórcą i współautorem, oraz w encyklopedii *Zbiór potrzebniejszych wiadomości* (1738). Swoje najważniejsze dzieła literackie napisał w latach 1775-1786. Były to bajki, satyry, poematy heroikomiczne: *Myszeida*, *Monachomachia* (patrz lekcja 58.) i *Antymonachomachia* oraz dwie powieści: *Mikołaja Doświadczyńskiego Przypadki* i *Pan Podstoli*. Wśród współczesnych zyskał miano księcia poetów¹⁷⁶.

Dodatkowym ułatwieniem obecnym w tak przygotowanej nocie jest odnośnik do konkretnego tematu lekcji, który w praktyce ułatwia pracę z podręcznikiem i pozwala na zweryfikowanie treści noty. Autorom *Oblicza epok* udało się uniknąć nagromadzenia dodatkowych informacji, które, dla prawidłowego zrozumienia, wymagają dokładnego przeglądu opracowań dotyczących publikacji Krasickiego.

Nieco inaczej kwestia zaprezentowania biogramu twórcy prezentuje się w ostatnim z omawianych podręczników – *Sztuce wyrazu*. W tym tytule odnaleźć można większe podobieństwa do formuł zawartych w *Ponad słowami*. Podobnie – tym razem

¹⁷⁶ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Język polski. Oblicza epok. Podręcznik, liceum-technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, 1.2*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2019, s. 277.

bez zachowania chronologii w zapisie – sporo miejsca zajmują kwestie twórczej i społecznej działalności Krasickiego:

Ignacy Krasicki (1735-1801) poeta, prozaik, dramatopisarz, publicysta. Pochodził ze zubożałej rodziny magnackiej. Uczył się we lwowskim kolegium jezuickim i w warszawskim seminarium duchownym; dwa lata studiował w Rzymie. Pisał bajki, satyry, komedie, poematy heroikomiczne (np. *Myszeida*, *Monachomachia*, czyli wojna mnichów). Jest autorem pierwszej polskiej powieści Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki. Przez współczesnych był nazywany księciem poetów. Prowadził również działalność publicystyczną, był współzałożycielem „Monitora”, publikował w „Zabawach Przyjemnych i Pożytecznych”. Stworzył jedną z polskich encyklopedii powszechnych zatytułowaną *Zbiór potrzebniejszych wiadomości*. Był królewskim kapelanem, od 1766 r. - biskupem warmińskim, a od 1795 r. – arcybiskupem gnieźnieńskim i prymasem Polski. Popierał króla Stanisława Augusta Poniatowskiego i jego politykę reform. W swoich utworach krytykował przeciwników króla, uczestniczył w obiadach czwartkowych (pis. oryg. przyp. PS). W uznaniu zasług otrzymał od władcy godność senatora i tytuł książęcy¹⁷⁷.

Warto zauważyć, że jest to jedyny z omawianych podręczników, w którym przy okazji biografii Ignacego Krasickiego pojawiła się wzmianka o nim jako autorze pierwszej polskiej powieści. We wcześniej omawianych podręcznikach pojawiał się jedynie jej tytuł – autorzy *Sztuki wyrazu* zdecydowali się podkreślić ten istotny, a często pomijany, fakt w swoim opracowaniu. Jednak mimo tej wartościowej wzmianki biogram posiada mankamenty – szczególne wątpliwości budzą ostatnie zdania, które, w pewien sposób dołączone do biogramu, ponownie wymagają od czytelnika zrozumienia szczegółowych kontekstów polityczno-historycznych.

Ważne, by dodać, że przedstawione tutaj wątpliwości odnoszące się do treści biogramów szkolnych nie dotyczą jedynie dydaktyki szkolnej i nie służą prostej krytyce podręcznikowych treści. Postać Krasickiego w publikacjach historycznoliterackich doczekała się wielu opinii, domysłów czy ustaleń; wspomina o tym Józef Tomasz Pokrzywniak, nie tylko w cytowanej już monografii *Ignacy Krasicki. Wśród poetów polskiego oświecenia*, ale również we wcześniejszych publikacjach poświęconych artyście. Najczęstsze zarzuty kierowane w stronę Krasickiego dotyczą jego działalności społeczno-politycznych, które budziły wiele podejrzeń, rzutujących na odbiór samego autora. W otwierającym publikację rozdziale, o istotnym tytule – „Ignacy Krasicki. Mity i stereotypy” – Pokrzywniak odnosi się do tych zagadnień:

Dosyć często i współcześni, i potomni, czynili Krasickiemu poważne zarzuty z powodu jego zażyłych stosunków z rodem pruskim. Trzeba však pamiętać, że choć był całkowicie od Króla Prus uzależniony

¹⁷⁷K. Budna, B. Kapela-Bagińska, J. Manthey, J. Zaporowicz, T. Zieliński, *Język polski. Sztuka wyrazu. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, cz. 2. Renesans- barok – oświecenie*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2019, s. 262.

(...) że zbiegło się to z wyraźnym ochłodzeniem kontaktów ze Stanisławem Augustem – Krasicki nigdy nie utracił wewnętrznej niezależności. Nie stał się poetą nadwornym, nie dał się wciągnąć do grona dworskich pochlebców (...) Rzecz jasna, iż nie mógł Krasicki nie wypowiadać się – osobiście lub znacznie rzadziej, w korespondencji – eleganckich komplementów pod adresem Fryderyka, lecz te należy mierzyć miarą ówczesnych konwencji obyczajowych i dworskiej etykiety (...) ¹⁷⁸.

Rozpoznanie swoje opiera Pokrzywniak na studiach fragmentów utworów poety: *Uwag, O pochwałach, Do króla*, często nawiązując również do treści listów autora. Wspominałam wyżej, że niektóre, skrótowe, informacje biograficzne wymagają – dla ich pełnego zrozumienia – nieco obszerniejszych studiów nad postacią twórcy. W wypełnionych programach nauczania nie odnajdziemy miejsca na obowiązkową lekturę wymienionych przez Pokrzywniaka dzieł, nie wystarczy również czasu na, tak potrzebną w przypadku poruszanych w niektórych biogramach kwestii, analizę prac historycznoliterackich. W przypadku podręcznikowych biografii uwidacznia się więc podobny problem, jak ten zdiagnozowany przeze mnie przy okazji lektury charakterystyk epoki. W podręcznikowych narracjach odnaleźć można wiele informacji, jednak nie wszystkie z nich mają szansę zaistnieć w czasie lekcji języka polskiego i zaowocować większą sprawnością interpretacyjną uczniów szkół ogólnokształcących.

3.3. Wizje sarmatyzmu – wpływ obrazowania epok literackich na rozumienie formacji kulturowych wśród uczniów

Rozumienie pojęcia sarmatyzmu umieścić można w tej samej kategorii znaczeniowej co terminy „tradycja”, „tożsamość” oraz „kultura narodowa”. Próby lekcyjnych spotkań z sarmatyzmem stanowią bowiem w pewien sposób – co zaznacza Przemysław Czapliński – moment „definiowania siebie w nowoczesności” ¹⁷⁹. W dyskusjach na temat polskiego sarmatyzmu dużą rolę odgrywają nie tylko przekonania własne i światopogląd, ale również kwestia poczucia przynależności do danej przestrzeni kulturowej. Z tego powodu sarmatyzm posiada czytelne znaczenie aksjologiczne. Barbara Myrdzik zaznacza, iż wybór przynależności do określonej tradycji zawsze pełni rolę wyboru aksjologicznego ¹⁸⁰. Tradycja kulturowa funkcjonuje

¹⁷⁸ J. T. Pokrzywniak, *Ignacy Krasicki. Wśród pisarzy polskiego oświecenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 33-34.

¹⁷⁹ P. Czapliński, *Sarmatyzm, uwłaszczenie mas i późna nowoczesność*, w: *Nowoczesność i sarmatyzm*, red. Czapliński P., „Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2011, s. 213

¹⁸⁰ B. Myrdzik, *Kształtowanie tożsamości narodowej w procesie edukacji polonistycznej*, w: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Studia i szkice z edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie, Lublin 2016, s. 122.

w społecznościach na zasadzie przyjętego autorytetu, który – zdaniem badaczki – „wyznacza preferowane w owej tradycji wartości, wzory zachowań czy stereotypy myślenia”¹⁸¹. Można zatem przyjąć, że refleksje na temat polskiego sarmatyzmu, jako pojęcia związanego z tożsamością, posiadają charakter wspólnotowy.

Sarmatyzm sytuuje się pomiędzy dwoma aspektami wspólnotowości, płynnie je przekracza i nie posiada jednorodnej formy, co utrudnia szkolną transmisję informacji na jego temat. Tymi odrębnymi od siebie wspólnotami są bez wątpienia rodzimość oraz obcość. Za Teresą Kostkiewiczową powtórzyć należy, iż rodzimość cechuje zawsze ten fragment kultury, który związany jest z wyborami aksjologicznymi. Nie definiuje ona zamkniętego tła dziejów – świat zewnętrzny pozwala jej na wyodrębnienie szczególnych i wyjątkowych elementów własnej tożsamości. Rodzimość, jak mówi Kostkiewiczowa, „sytuuje w centrum uwagi wartości swoiste (kultury narodowej), otaczając przychylnym zainteresowaniem to, co inne, a zarazem uniwersalne poza własnym kręgiem”¹⁸². Posiada więc charakter otwarty i wspólnotowy. Na przeciwnym biegunie mieści się inność (obcość), a więc poczucie akceptacji tylko jednego wzorca kulturowego¹⁸³. Kategoria obcości z założenia niechętna jest innym wzorcom, jej cechą charakterystyczną jest przyjęta i kontynuowana niechęć wobec innych, choć równie uniwersalnych elementów świata zewnętrznego.

Problem współlistnienia kategorii rodzimości i obcości niełatwo przełożyć jednoznacznie na język dydaktyki polonistycznej. Trudności nie wywołuje bowiem tylko rozległa perspektywa historyczna i kulturowa pozwalająca je scharakteryzować, ale również te obszary współczesności, które ugruntowują potoczne postrzeganie owych swoistości. W przypadku sarmatyzmu kategoryzacji tych obszarów podjął się Jakub Niedźwiedź, wyróżniając przestrzeń żywotności debaty o sarmatyzmie w dialogu społecznym. Niedźwiedź wskazuje na trzy z nich: edukację (średnią oraz wyższą), debatę polityczną oraz kulturę popularną¹⁸⁴. Warto zauważyć, że to za ich sprawą w dużej mierze pogląd na sarmatyzm osadza się i konserwuje w świadomości społecznej. Zachowując perspektywę dydaktyczną dodać trzeba, iż dwa ostatnie obszary funkcjonują poza – i w pewien sposób – pomimo szkoły. Stanowią przestrzeń, którą uczeń napotyka w trakcie swojej dalszej drogi życiowej.

¹⁸¹ Tamże, s. 122.

¹⁸² T. Kostkiewiczowa, *Polski wiek światel. Obszary swoistości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, s. 36.

¹⁸³ Tamże, s. 36.

¹⁸⁴ por. J. Niedźwiedź, *Sarmatyzm, czyli tradycja wynaleziona*, „Teksty Drugie”, 1/2015, s. 53.

Szkolny kontakt z tradycją sarmacką jest jednym z etapów formułowania się opinii na temat polskiej tożsamości. Kształt szkolnych opracowań sarmatyzmu może przyczynić się zarówno do rozwijania świadomości tego zjawiska i jego roli w życiu narodu, jak i znacząco utrudniać jego rozumienie. Skomplikowana – również we współczesnych, globalnych społecznościach – kwestia rodzimości i obcości elementów tradycji, wprowadzana na przykładzie sarmatyzmu, może stać się początkiem wartościowego dialogu pomiędzy teraźniejszością a przeszłością kulturowego dziedzictwa.

Poszukiwania kształtu szkolnego obrazu sarmatyzmu skupione zostaną wokół dwóch obecnie funkcjonujących podręczników do kształcenia literacko-kulturowego: *Ponad słowami* oraz *Oblicza epok*. Na potrzeby analizy specyfiki opracowań w nich zawartych posługiwać będę się terminem „wizje sarmatyzmu”. Fraza ta, widniejąca w tytule niniejszego podrozdziału – ma za zadanie podkreślić istotne trudności dotyczące wprowadzania informacji na temat polskiego sarmatyzmu zarówno w szkole, jak i przestrzeni społecznej.

Podręczniki szkolne – jako narzędzie i pomoc dydaktyczna – projektują sposób ujmowania pewnych kategorii w syntetycznej, realizującej założenia oświatowe formie. Nie bez znaczenia pozostaje jednak, w jaki sposób poszczególne treści są eksponowane. W kontekście sarmatyzmu w pierwszej kolejności należy przyjrzeć się tym obszarom informacji o zjawisku, które wielokrotnie stają się głównym problemem w jego opisywaniu. Mowa tutaj o sposobach definiowania sarmatyzmu oraz obrazowania wspólnoty sarmackiej jako zbiorowości.

Rozpocząć należy od funkcjonujących w omawianych podręcznikach rozwiązań definicyjnych, a więc swego rodzaju bazy językowej, która pozwala na artykułowanie własnych sądów i budowanie poczucia przynależności do konkretnej przestrzeni kulturowej i społecznej. Już pobieżny przegląd stron poświęconych sarmatyzmowi w podręcznikach do kształcenia literacko-kulturowego pozwala na potwierdzenie trwałej obecności „niepewności terminologicznej”¹⁸⁵, o której szerzej pisał Maciej Parkitny. Podręcznik *Oblicza epok* definiuje sarmatyzm jako „ideologię”, „ideę” oraz „misję”; pierwsza część rozdziału nosi natomiast tytuł „sarmacki system wartości”, co wprowadza dodatkowy, wspólnotowy i światopoglądowy kontekst. Z kolei podręcznik *Ponad słowami* – choć poświęca definiowaniu sarmatyzmu o wiele mniej miejsca niż

¹⁸⁵ por. M. Parkitny, *Nowoczesność oświecenia. Studia o literaturze i kulturze polskiej drugiej połowy XVIII wieku*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 78.

tytuł wcześniejszy – również korzysta z terminu „ideologia”, do którego dołączone zostały takie pojęcia jak „mit” oraz „koncepcja”. W obu opracowaniach nie pojawiają się natomiast określenia „prąd kulturowy” lub „formacja”.

Ta ostatnia, definiowana przez Janusza Maciejewskiego jako „całość zachowań ludzkich i ich wytworów w ramach określonych społeczeństw w określonym odcinku rozwoju dziejowego”¹⁸⁶ zachowała się w podręcznikach w formie skondensowanego opisu obyczajów sarmackich; nie została jednak wyartykułowana wprost. Pogłębiona lektura treści podręcznikowych pozwala zauważyć, że znaczna część terminologii zaczerpnięta została z prac Stanisława Cynarskiego¹⁸⁷ i Janusza Tazbira¹⁸⁸. Natomiast pojawiające się terminy pomocnicze („koncepcja”, „pojęcie”) kierują uwagę na o wiele szerszy aspekt opisywanej problematyki – niepewności terminologicznej właśnie. Jej obecność skutkować może znaczącymi przekształceniami w zakresie przyswajania wiedzy na temat sarmatyzmu w szkole.

Na trudności związane z wprowadzaniem niektórych pojęć podczas lekcji tematycznie nawiązujących do tak rozległych kategorii jak „tożsamość narodowa”, „tradycja kulturowa” lub szerzej: „patriotyzm”, zwróciła uwagę Agnieszka Kania w monografii *Polak młody na lekcjach języka polskiego*. Badaczka, podsumowując wyniki badań prowadzonych wśród nauczycieli oraz uczniów, stwierdza: „Polakom brakuje zaplecza w postaci zasobu leksykalnego, ale też pogłębionych definicji pojęć, które pozwoliłyby im zdefiniować sprawy ojczyzny i w miarę swobodnie wypowiadać się na ich temat”¹⁸⁹. Wspomniana przez Kanię „swoboda” zanika przede wszystkim wówczas, gdy obiektem rozpoznania stają się pojęcia złożone, trudne, nacechowane aksjologicznie. Obawy związane z takimi pojęciami, zdaniem autorki, sytuują się pomiędzy lękiem przed podejmowaniem tematów kontrowersyjnych, niechęcią do zbytnej patetyczności, aż po strach przed oskarżeniem o manipulację¹⁹⁰. Sarmatyzm, ze względu na swoją niejednoznaczność, do tego rodzaju pojęć bez wątpienia należy.

Rozpoznanie Kani zachęcają, by przyjrzeć się, w jaki sposób w podręcznikach charakteryzowany jest obraz sarmaty, który w potocznym odbiorze doczekał się wielu stereotypowych ujęć. Szkolna charakterystyka zbiorowości, podobnie jak konwencji

¹⁸⁶ J. Maciejewski, *Sarmacja jako formacja kulturowa: geneza i główne cechy wyodrębniające*, „Teksty Drugie”, 4/1974, s. 19.

¹⁸⁷ Mowa o rozdziale „Ideologia i styl życia” tegoż autora, zamieszczonym w tomie „Polska XVII wieku. Państwo. Społeczeństwo. Kultura”. Autor korzysta z terminów „ideologia”, „mit sarmacki” oraz „idea”.

¹⁸⁸ por. tegoż *Sarmatyzm i barok*. „Kwartalnik Historyczny”, R. 76 nr 4, 1969.

¹⁸⁹ A. Kania, *Polak młody na lekcjach języka polskiego*. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Universitas, Kraków 2015, s. 60.

¹⁹⁰ Tamże, s. 60-61.

literackich czy tradycji, narażona jest na pewne uproszczenia; ważne pozostaje jednak to, by nie oddalały one od istoty omawianego zjawiska. Autorzy obu podręczników starają się pokonać te trudności na różne sposoby. W *Obliczach epok* pojawia się swoisty kolaż cech przedstawicieli formacji. Charakteryzowani są oni jako przywiązani do tradycji i czytani megalomani, którzy za najwyższą wartość uznają rodzinę (w jej patriarchalnym rozumieniu); słyną ponadto z gościnności, której wrodzona potrzeba musi borykać się z ideową ksenofobią¹⁹¹. Tym samym – w moim odbiorze – na kartach podręcznika pojawia się kategoryzacja mająca na celu równoczesne zachowanie zakorzenionego w świadomości kulturowej pozytywnego stereotypu i nienachlaną krytykę nieprzystającą do współczesnego odbioru zestawu cech.

Natomiast w podręczniku *Ponad słowami* portret „typowego sarmaty” znajduje swoje miejsce dopiero przy okazji wstępu do fragmentu *Pamiętników* Paska. Mowa tam, iż narratorem jest „typowy polski szlachcic Sarmata – nie tylko hulaka i awanturnik, ale również żarliwy patriota i waleczny żołnierz”¹⁹². Ponownie połączenie przeciwstawnych cech odnajduje swoje miejsce w podrozdziale, nie pojawia się jednak przestrzeń do głębszej refleksji. Ta – w pewien sposób – wykreowana zostać powinna w treści pytań i poleceń do tekstu, których omówienia podejmę się niżej. Sądzę jednak, że ważnym dookreśleniem jest, iż fraza „typowy sarmata” wykorzystywana została zarówno w treści opracowań, jak i w poleceniach do tekstu w obu tytułach; tego rodzaju uproszczenie, choć nie narzuca jednoznacznie negatywnego odbioru, w pewien sposób zamyka definicję sarmatyzmu w stereotypowych ramach znaczeniowych.

Sposób definiowania sarmatyzmu jako wspólnoty jest specyficzny dla każdego z omawianych podręczników i zarysowuje w pewien sposób wybory ich autorów. Podręcznik *Ponad słowami* wizję sarmatyzmu rysuje następująco: „uksztaltował się wówczas podział na wyrafinowaną kulturę dworską, naśladowującą styl zachodniej Europy oraz kulturę ziemiańską, zwaną Sarmacją, reprezentowaną przez przedstawicieli średniej i drobnej szlachty, niechętniej europejskim nowinkom oraz odwołującą się do kultu swojskości i tradycji”¹⁹³. Autorzy *Oblicza epok* wspólnotę tę definiują nieco inaczej: „Sarmatyzm w sferze obyczajowej był barwnym połączeniem Zachodu i Orientu. Niemal każdy Sarmata znał łacinę, mitologię, uczył się retoryki, a jednocześnie

¹⁹¹ por. D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trześniowski, *Język polski. Oblicza epok. Podręcznik. Liceum i Technikum, Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2019, s. 47.

¹⁹² por. por. M. Chmiel, A. Cisowska, J. Kościerzyńska, in., *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2019, s. 163.

¹⁹³ Tamże, s. 135.

był zafascynowany przepychem wschodnich tkanin i dywanów, blaskiem kamieni szlachetnych, pięknych koni (...)”¹⁹⁴.

Zestawiając oba opisy trudno jednoznacznie scharakteryzować społeczność sarmacką. Wizje te rysują jednak bardzo istotną kwestię, którą wyodrębnił w swoich rozpoznaniach Michał Jaskólski. Wskazywał on na dwa, komplementarne wobec siebie, sposoby charakterystyki Sarmacji. Opierają się one na najbardziej eksponowanych stereotypach, których głównym zadaniem jest przedstawienie omawianego zjawiska w sposób kompletny na tyle, na ile jest to możliwe. Jaskólski wskazuje, iż: „Łączne ich występowanie oraz nasilenie lub osłabienie cech pozytywnych i negatywnych sarmatyzmu czy modelowego Sarmaty zależy niemal wyłącznie od czasu i miejsca z którego została zaczerpnięta egzemplifikacja”¹⁹⁵. Analiza podręcznikowych treści pozwala potwierdzić tę regułę, szczególnie w segmentach opracowań, które poświęcone są obrazowaniu sarmatów jako grupy o pewnych jednorodnych cechach. W podręcznikowych propozycjach brakuje zdecydowanie precyzyjnie opracowanej do użytku szkolnego definicji sarmatyzmu jako specyficznej, istotnej w konkretnym czasie historycznym, formacji kulturowej. Zarówno w *Obliczach epok*, jak i w *Ponad słowami*, napotkać można próby zreferowania wyodrębnionego wycinka czasowego, co stanowi główną przyczynę ujmowania sarmatyzmu jako identycznego na wszystkich etapach jego rozwoju. Treści niesione przez podręczniki nie pozwalają na podniesienie kwestii świadomości społecznej szlachty sarmackiej, różnorodności narodowej na ziemiach polskich czy portretów kobiecych¹⁹⁶, a więc tych wyjątkowo problematycznych i wielowymiarowych zagadnień, które rzutują również na współczesną debatę społeczną. Autorzy *Oblicza epok* – choć w ogólnej formie – przywołują przede wszystkim znaczenie mitu założycielskiego (w rubryce „kontekst religijny”¹⁹⁷), a w *Ponad słowami* twórcy podnoszą kolonialny kontekst omawianego zagadnienia („Mit Sarmatów pełnił funkcje polityczne – uzasadniał ekspansję Rzeczypospolitej na wschód, skąd według

¹⁹⁴ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trześniowski, *Język polski. Oblicza epok. Podręcznik. Liceum i Technikum, Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2019, s. 227.

¹⁹⁵ M. Jaskólski, *Sarmata wiecznie żywy? Problem trwałości stereotypów*, w: *Konstytucjonalizm, doktryny, partie polityczne: księga dedykowana profesorowi Andrzejowi Ziębie*, red. Kłosowicz R., Kowalski G, in., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016, s. 339.

¹⁹⁶ por. m.in. J. Niedźwiedź, *Sarmatyzm, czyli tradycja wynaleziona*, „Teksty Drugie” nr 1, 2015; G. Ritz, *Sarmatyzm i jego ukraińskie Inne*; czy P. Czapliński, *Sarmatyzm, uwłaszczenie mas i późna nowoczesność* i E. Kraskowska, *Sarmatyzm, płeć, feminizm*, w: *Nowoczesność i sarmatyzm*, red. P. Czapliński, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2011

¹⁹⁷ por. por. M. Chmiel, A. Cisowska, J. Kościerzyńska, in., *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2019, s. 221.

legendy miało się wywodzić to plemię”¹⁹⁸). Dwa obrazy sarmatyzmu tworzą co prawda rozległą panoramę znaczeniową – zostały one jednak rozlokowane w dwóch różnych podręcznikach; tym samym w każdym z nich odnaleźć można jedynie element opisywanego zjawiska. Tym, co warunkuje przyswojenie jednej z zaprezentowanych wizji, jest wybór podręcznika w konkretnej szkole.

Podręcznikowe obrazy sarmatyzmu posiadają jeszcze jedną charakterystyczną cechę wspólną. Prócz szczególnie uwidaczniającego się obyczajowego kontekstu sarmatyzm nie został umieszczony ani w obrębie formacji kulturowej, ani nie koresponduje ściśle z pozostałymi utworami epoki. Sposób, w jaki uczniowie w trakcie lekcji poświęconych temu zagadnieniu obywają się bez terminu „barok” (i odwrotnie) przypomina o rozpoznaniach, które na łamach artykułu *Sarmatyzm a barok* poczynił przed wielu laty Janusz Tazbir¹⁹⁹. Specyficzna nieobecność zagadnień związanych z epoką literacką prowadzić może do wyodrębnienia sarmatyzmu z pejzażu epoki w taki sposób, który utrudnia zrozumienie obu tych kategorii. Tego rodzaju trudności charakteryzują nie tylko treść opracowania – wpływają również na kształt pytań i poleceń do tekstu źródłowego. To one – na równi z komentarzem objaśniającym – projektują specyficzną wizję sarmatyzmu w ujęciu szkolnym.

Dotychczasowe analizy ogniskowały się wokół podręcznikowych opracowań sarmatyzmu oraz prób jego definiowania. Tym jednak, co stanowi główną płaszczyznę aktywności podejmowanych na lekcjach języka polskiego, jest bez wątpienia praca z tekstem literackim. Pytania i polecenia nie tylko sterują uczniowskim odbiorem, ale wspomagają też doskonalenie umiejętności odbioru i rozumienia przyswajanych treści. Dzięki nim możliwe staje się stworzenie na lekcji sytuacji problemowej, przestrzeni, w której uczniowie mają możliwość skonfrontowania swojej interpretacji z opinią znawców lub wcześniejszą, wypracowaną w toku edukacji, wiedzą na temat zjawisk literackich i kulturowych. W przypadku sarmatyzmu rola poleceń do tekstu jest szczególnie istotna wówczas, gdy pozwalają one na uważną i świadomą analizę czytanego utworu oraz pozwalają na doskonalenie umiejętności selekcjonowania, hierarchizowania i interpretowania informacji w procesie lektury.

Formuły poleceń do tekstów pozwalają na dostrzeżenie autorskiej koncepcji opracowań. W *Obliczach epok* oraz *Ponad słowami* wizje sarmatyzmu włączone zostały w krąg zagadnień poświęconych figurze „Innego”. Rozwiązanie to stanowić może klucz

¹⁹⁸ Tamże, s. 221.

¹⁹⁹ por. J. Tazbir, *Sarmatyzm a barok*, w: „Kwartalnik Historyczny” R. 76 nr 4, 1969, s. 820.

doboru fragmentów z *Pamiętników* Chryzostoma Paska. Dotyczą one wypadków rozgrywających się w 1658 oraz przemyśleń autora związanych z wyprawą do Danii. W obu podręcznikach polecenia skupiają się przede wszystkim na wyodrębnianiu i wartościowaniu artykułowanych przez pamiętnikarza spostrzeżeń. W podręczniku *Oblicza epok* uczniowie proszeni są m.in. o ocenę emocji narratora wobec innych nacji (sugestie w poleceniu odnoszą się do takich uczuć jak niechęć, lęk, poczucie wyższości²⁰⁰) oraz o wyrażenie swojej opinii na temat wartości, jakie płyną z kontaktu z inną kulturą²⁰¹.

W *Ponad słowami* polecenia sformułowane przy okazji fragmentów *Pamiętników* również odnoszą się bezpośrednio do stosunku sarmatyzmu wobec „Innego”. Wyodrębnienie cech „obcości” staje się jednym z głównych zadań stawianych uczniom („Odszukaj w tekście te fragmenty, które zawierają ocenę zachowań i obyczajów innych niż polskie. Ustal, jak Pasek postrzega odmienność i jakichś środków językowych używa, by je opisać”²⁰²). Drugi rodzaj poleceń dotyczy kwestii żywotności tradycji sarmackiej we współczesnym świecie („Przeprowadźcie w klasie dyskusję i odpowiedźcie na pytanie, o których wartościach kultury sarmackiej warto współcześnie pamiętać”). Poprawne wykonanie zadania wymaga, by wcześniej pozyskane informacje na temat sarmatyzmu nie ograniczały się do schematów zaczerpniętych z opracowania podręcznikowego. Wbrew pozorom jest to polecenie wyjątkowo wymagające. Sarmatyzm bowiem, jako złożone pojęcie, narażony jest na podręcznikową „wtórną komunikację”²⁰³. Zenon Uryga określa ją jako „mechanizm ujmujący szkolny kontakt z dziełem w sieć informacji sterujących jego odbiorem”. W przypadku tematu o sarmatyzmie może skutkować ona poszukiwaniem przez uczniów wyłącznie tych cech charakterologicznych, które zostały wyartykułowane w opracowaniu. Tendencja taka nie wpływa na rozwijanie uczniowskiej ciekawości

²⁰⁰ „Jaki stosunek pamiętnikarza do obcych odczytujesz z tekstu? Poczucie wyższości, niechęć, lęk? Uzasadnij swoje zdanie i powołaj się na przykłady”, z: D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Język polski. Oblicza epok. Podręcznik. Liceum i Technikum, Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2019, s. 230.

²⁰¹ „Czy kontakt z obcymi kulturami wzbogaca? Jaki powinien być nasz stosunek do obcego?”, „Dlaczego Dunki są „inne” dla Paska? Na czym na inność polega?” oraz „Jaki stosunek do Innego odczytujesz z tekstu? Z czego, Twoim zdaniem, wynika różnica wobec postawy prezentowanej w poprzednich „wojennych” fragmentach?” w kontekście fragmentu poświęconego obserwacji miejscowych obyczajów, z: Tamże, s. 230-232.

²⁰² M. Chmiel, A. Cisowska, J. Kościerzyńska, in., *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2019, s. 221.

²⁰³ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 1996, s. 64.

dotyczącej przeszłości tradycji i zamyka refleksję w ograniczonym i schematycznym polu poszukiwań. Trudno, na podstawie jedynie wycinkowo wprowadzonej wizji sarmatyzmu, udzielić odpowiedzi na pytanie, które swoją istotą sięga rozległych przemian w obrębie całej formacji.

W obu podręcznikach temat sarmatyzmu powraca przy okazji satyry Ignacego Krasickiego pt. *Pijaństwo*. Kontekstowe łączenie zagadnień z kilku epok literackich jest projektem dydaktycznie wartościowym, najważniejszym wyzwaniem pozostaje jednak to, by nie zatracać swoistych rysów twórczości jednego z autorów na rzecz jaskrawej konfrontacji poszczególnych okresów literackich. Taki problem zdaje się towarzyszyć opowieści dydaktycznej proponowanej przez podręcznik *Oblicza epok*. Autorzy, w krótkim opracowaniu poprzedzającym tekst, informują czytelnika, iż: „Wiele wysiłku włożył też [autor, przyp. PS] w walkę z sarmacką obyczajowością, której jednym ze znaków rozpoznawczych było powszechne pijaństwo – pozostałość po czasach saskich. Krasicki zwalczał sarmatyzm również jako obowiązujących wówczas w Polsce wzór kulturowy, będący efektem zarówno słabego wykształcenia szlachty, jak i jej przywiązania do narodowo-religijnych stereotypów”²⁰⁴.

Zawarta w rubryce informacja zdaje się nie iść w parze z przytaczaną wyżej, obecną w tym podręczniku, charakterystyką, zgodnie z którą sarmaci cenili sobie wykształcenie klasyczne i retoryczne²⁰⁵, posiada ponadto bardzo kategoryczną ocenę stosunku Krasickiego do sarmackości. Projektowana w ten sposób swoista „rywalizacja” pomiędzy epokami literackimi jawi się również w formułach poleceń do tekstu w omawianym podręczniku; odnaleźć można m.in. pytanie: „Jaki związek dostrzegasz między wymową utworu a programem oświecenia?”²⁰⁶. Wśród pytań pojawia się również, bardzo zbliżona do obecnego w *Ponad słowami* polecenia, zachęta do oceny, które z dawnych obyczajów godne są zachowania we współczesności.

Użycie satyry *Pijaństwo* do wyraźnego skonstrastowania sarmackości i myśli oświeceniowej zdaje się wpływać zarówno na recepcję sarmatyzmu, jak i odbiór twórczości Krasickiego. Odwołując się do spostrzeżeń Macieja Parkitnego, uznać należy, że tak uproszczone przyporządkowanie stron konfliktu jest zabiegiem nietrafionym. Parkitny zaznacza, że Krasicki dostrzegał wartościowe elementy sarmatyzmu, upatrując ich w specyfice formacji z XVI i pierwszej połowy XVII

²⁰⁴ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trześniowski, *Język polski. Oblicza epok. Podręcznik. Liceum i Technikum, Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2019, s. 277.

²⁰⁵ Tamże, s. 227.

²⁰⁶ Tamże, s. 281.

wieku²⁰⁷. Tym samym negatywna ocena sarmatyzmu kreowana przez poetę nie dotyczyła całej formacji kulturowej, a jej konkretnych cech. Poznański badacz artykułuje te kwestie w sposób następujący:

Celem owej krytyki nie jest jednak całkowita destrukcja sarmackości, zdemontowanie jej oraz zastąpienie czymś diametralnie odmiennym i nowym, lecz raczej ustalenie, które spośród jej elementów są niesprzeczne z oświeceniowością i dają się z nią harmonijnie uzgodnić. Większość z nich zasługuje, zdaniem Krasickiego, na to, by uczynić je układem odniesienia dla projektu odnowy spraw polskich (...) te zaś, które są kwestionowane i rozpoznawane jako wymagające wyeliminowania, Krasicki konsekwentnie – w kategoriach fundamentalnej dla jego myślenia opozycji „istoty” i „poзору” – traktuje akcydentalnie²⁰⁸.

Dziwi tym samym jednoznaczne wprowadzenie frazy dotyczącej pełnej krytyki sarmackości w podręcznikowym wstępie do utworu. Dużą rolę zdaje się odgrywać pewna szablonowość i stereotypowość odczytań dynamiki relacji pomiędzy myślą poszczególnych epok literackich, która w wersji szkolnej zdaje się być osadzona na kontrastach, opozycjach i wzajemnym sobie zwalczaniu²⁰⁹. Charakter podręcznikowych opracowań oświecenia pozostaje kwestią osobną, jednak warto zauważyć, że pewne tendencje w obrazowaniu przemian kulturowych epok dawnych trwale towarzyszą praktyce szkolnej i wybrzmiewają w trakcie szczegółowych analiz poszczególnych jej segmentów.

W podręczniku *Ponad słowami* niektóre z poleceń dotyczących sarmatyzmu utrwalają przede wszystkim kwestie odnoszące się do obyczajowej perspektywy zjawiska. Odnaleźć można więc takie zadania, jak „Sporządź w zeszycie notatkę dotyczącą kultury sarmackiej. Pogrupuj zebrane wiadomości na te dotyczące stroju, zwyczajów w życiu rodzinnym i towarzyskim, obyczajów pogrzebowych”²¹⁰. Jednak schematy te zostają przełamane w podrozdziale określonym przez twórców jako

²⁰⁷ M. Parkitny, *Nowoczesność oświecenia. Studia o literaturze i kulturze polskiej drugiej połowy XVIII wieku*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018, s. 102.

²⁰⁸ Tamże, s. 102-103.

²⁰⁹ Kwestię niejednoznacznego odczytywania przez Krasickiego tradycji sarmackiej podejmowała również w 1995 r. Krystyna Stasiewicz, pisząc: „Wobec sarmatyzmu wykształcony Europejczyk (jakim był niewątpliwie XBW) zajął postawę ambiwalentną. Ganił partykularyzm, prywatę, zacofanie, pieniądze, dewocję, wiarę w gusła, chwalił natomiast pozytywne cechy sarmatyzmu: dumę rodową, uczciwość, religijność, patriotyzm, umiłowanie tradycji i wolności”. Te kwestie natomiast, w ramach przyjętej narracji, nie miały szansy wybrzmieć w podręcznikowych opracowaniach, por. K. Stasiewicz, *Potępienie czy gloryfikacja? Ignacego Krasickiego stosunek do sarmatyzmu*, w: „Komunikaty Warmińsko-Mazurskie, 2/ 1996, s. 302.

²¹⁰ M. Chmiel, A. Cisowska, J. Kościerzyńska, in., *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2019 s. 223.

„Krytyczne czytanie tekstu”. Umieszczone w nich fragmenty artykułu Andrzeja Borowskiego pt. *Barok* oraz *Zemsty* Aleksandra Fredry pozwalają na przyjrzenie się istocie zjawiska w szerszej perspektywie. Treść poleceń zawartych w tym segmencie zachęca uczniów m.in. do opracowania na podstawie artykułu hasła słownikowego poświęconego sarmatyzmowi oraz do tego, by przyjrzeni się oni funkcji podnoszonych we fragmencie artykułu kwestii polemicznych, wybrzmiewających przy okazji badań nad sarmatyzmem. W przypadku pracy ze sceną pierwszą aktu III komedii na szczególną uwagę zasługuje polecenie, którego treść brzmi: „Sformułuj dwa argumenty, którymi potwierdzisz, że sarmatyzm, podobnie jak cała epoka baroku, jest pełen przeciwieństw. W uzasadnieniu odwołaj się do tekstu Andrzeja Borowskiego oraz znanych ci utworów baroku”²¹¹. Formuła tego polecenia jest bardzo celna – nie tylko umieszcza zjawisko sarmatyzmu na przestrzeni całej epoki literackiej, ale również zachęca do świadomej i uważnej pracy ze źródłami.

We wstępie poprzedzającym lekturę satyry w podręczniku *Ponad słowami* nie pojawiają się ponadto frazy odnoszące się do bezpośredniej i jednoznacznej krytyki sarmackości przez Krasickiego. Sformułowanie, którego użyli autorzy to: „Przedstawiona w *Pijaństwie* anegdota nawiązuje do aktualnej sytuacji społeczno-politycznej. Spostrzeżenie, że upiwszy się >>bracia szlachta<< zaczynają rozmawiać >>O miłości ojczyzny, o dobru publicznym/ o wspaniałych projektach<<, a ich dyskusja nad polską historią nieuchronnie prowadzi do sporu i bójki, ma w sobie wyraźne antysarmackie żądło”²¹². Niechęć do uwypuklonej przez Krasickiego narodowej wady odnosi się tym samym do konkretnego elementu, nie dotyczy natomiast sarmatyzmu w całościowym jego rozumieniu. Myśl tę kontynuują autorzy podręcznika umieszczając, niemal bezpośrednio po treści satyry, fragment *O czym jest „Pijaństwo” Ignacego Krasickiego* Romana Dąbrowskiego. Czerpiąc z przekazu zawartego w tekście, konstruują następujące pytanie: „Dlaczego autor artykułu pisze, że Krasicki „nie utożsamia się w istocie z żadną z rozmawiających postaci? Przygląda się obydwu z właściwym sobie uśmiechem?”²¹³. Za sprawą tego zabiegu, podobnie jak w przypadku przykładu odnoszącego się do specyfiki sarmatyzmu i baroku, twórcy podręcznika wydobywają z proponowanej aktywności o wiele więcej. Nie tylko wskazują na charakterystyczne cechy satyr, ale również na sposób myślenia

²¹¹ Tamże, s. 224.

²¹² Tamże, s. 263.

²¹³ Tamże, s. 264.

Krasickiego i formę twórczą. Dzięki temu poleceniu autorzy podręcznika unikają schematycznego i najłatwiejszego odczytania (pogarda dla sarmatyzmu, pijaństwo jako problem narodowy), ale przede wszystkim skupiają uwagę swoich odbiorców na istotnym tle epoki i sylwetce autora.

Powracająca przy okazji satyry Krasickiego kwestia oceny sarmatyzmu zdecydowanie pełniej wybrzmiewa w podręczniku *Ponad słowami*; wydaje się jednak, że niezbyt trafionym rozwiązaniem jest umieszczenie najbardziej wartościowych dydaktycznie poleceń dopiero kilkadziesiąt stron poza tematem głównym, w sekcji ćwiczeń uzupełniających. Twórcy podręcznika *Oblicza epok* natomiast, choć czerpią z tej samej osi porównawczej, zdają się zatrzymywać propozycję poleceń na poziomie schematycznej próby odczytania wady narodowej. Choć jest to zabieg pomocny w przypadku konstrukcji lekcji nastawionej na dyskusję, należy dostrzec, że umyka aspekt bardzo ważny dla recepcji epok dawnych wśród uczniów, mianowicie ukazanie ich swoistości. Zbytunia uniwersalizacja niektórych tematów czy polemik zdecydowanie zubaża merytoryczny aspekt lektury. Może czynić z czytanego utworu jedynie pretekst do wydawania ogólnych sądów, a przede wszystkim negatywnie wpływa na doskonalenie umiejętności interpretacji. Formułowane w podręczniku *Oblicza epok* polecenia posiadają co prawda swoją wartość wychowawczą, pozostawiają jednak zbyt mało miejsca na praktyczne i krytyczne wykorzystywanie przyswojonych informacji w trakcie lektury.

Wizje sarmatyzmu w obu podręcznikach wynikają przede wszystkim z koncepcji ich autorów. W przypadku tak złożonego pojęcia o wiele bardziej wartościowe wydają się te segmenty treści, które nastawione są na aktywność interpretacyjną uczniów, zachęcają do pracy ze źródłami i nie zatrzymują się na jednoznacznej ocenie prezentowanego zjawiska. Propozycja przedstawiona przez autorów podręcznika *Ponad słowami* pozwala zauważyć, że tego rodzaju rozwiązania w przestrzeni szkolnej są możliwe do osiągnięcia i przekonuje tym samym, że rozwijanie umiejętności krytycznej lektury wśród uczniów jest zadaniem bardzo ważnym, nie tylko w perspektywie tematów poświęconych sarmatyzmowi.

Zarówno podręcznikowe definicje sarmatyzmu, jak i formuły pytań i poleceń do tekstu umożliwiają dostrzeżenie, jak wiele trudności sprawia przełożenie tego pojęcia na język dydaktyki szkolnej. Kreowane w podręcznikach wizje sarmatyzmu, mimo starań autorów, mogą pozostać dla uczniów niezrozumiałe. W szkolnych opracowaniach zatracono przede wszystkim ważną, nie tylko w kontekście epok

dawnych, kategorię procesu, dynamiki zmian społecznych i przepływu tradycji w ramach kolejnych epok literackich i prądów kulturowych.

Analiza podręcznikowych treści wskazuje, że szkolne problemy z sarmatyzmem wynikają w dużej mierze z braku precyzyjnego, funkcjonalnego umiejscowienia go na kartach kulturowej historii. Wśród wielu opisów i terminów pomocniczych niełatwo jest wyłonić obraz Sarmacji; wydawać się może ponadto, że temat ten traktowany jest często – wyłączając kontekstowo pojawiające się przy okazji twórczości Krasickiego zabiegi autorów *Ponad słowami* – jako niekorespondujący z duchem epoki dodatek.

Jedną z przyczyn sygnalizowanych niebezpieczeństw szkolnego opracowania sarmatyzmu stają się również trudności z przełożeniem kategorii „rodzimości” i „obcości” na język dydaktyki polonistycznej. Rozwiązania, które skupiają się na jaskrawym przeciwstawianiu sobie poszczególnych elementów tradycji uniemożliwiają prowadzenie obiektywnego dialogu z przeszłością kultury polskiej i prowadzić mogą do jej niezrozumienia lub odrzucenia spowodowanego nieprzystawalnością doświadczeń młodego człowieka do prezentowanych w toku lekcji zagadnień.

Dla uczniów u progu dorosłości spotkania z minioną kulturową rzeczywistością są niezwykle cenne. Choć w szkole ponadpodstawowej spotykają się z sarmatyzmem również na zajęciach poświęconych historii, przestrzeń dialogu, jaką umożliwiają lekcje języka polskiego, pełni ważną rolę w kształtowaniu się wśród młodych ludzi poglądów, opinii, a przede wszystkim poczucia własnej tożsamości. Choć pewne uproszczenia w zakresie szkolnej wiedzy o historii literatury i kultury na poziomie szkoły ponadpodstawowej są bardzo często wymuszone przepełnionymi programami nauczania, warto zwrócić uwagę na sposób, w jakim tło epok dawnych funkcjonuje w czasie lekcyjnych spotkań z kulturą staropolską. Zaniedbania w tym obszarze przyczynić się mogą do powstawania jeszcze większego chaosu pojęciowego – nie tylko w przypadku tematów poświęconych sarmatyzmowi, ale przede wszystkim w kwestii odbioru i rozumienia przeszłości polskiej kultury.

3.4. Podsumowanie

Obrazy epok literackich w podręcznikach szkolnych posiadają kilka charakterystycznych cech, które odnoszą się zarówno do zobowiązań wpisanych w dokumenty oświatowe i zadania szkoły, jak i wynikają z autorskich decyzji twórców.

Analiza tytułów funkcjonujących przed reformą z 2018 r. i po niej pozwoliła zauważyć, że wiele szkolnych opracowań epok dawnych wciąż zasługuje na dydaktyczną refleksję.

Do wspólnych cech wyodrębnionych w czasie prowadzonych analiz zaliczyć można bez wątplenia tendencje do przedstawiania epok literackich w perspektywie różnic występujących między nimi, bez uwzględnienia bardzo ważnej kategorii podobieństw, która świadczy o żywotności tradycji. Tym samym Oświecenie trwale charakteryzowane jest w kategorii postępu, który nie posiada źródeł we wcześniejszym dorobku kultury, nie wynika tym samym ze stopniowego przyrostu tradycji. Charakteryzowane jest jedynie względem swoich własnych, wyodrębnionych przez dokumenty oświatowe i twórców podręczników, cech.

Wobec tych ustaleń powrócić należy do tendencji izolowania informacji o poszczególnych epokach. Każda epoka podlega osobnemu omówieniu, w znaczący sposób dzieląc dzieje literatury na niezależne od siebie etapy. Tego rodzaju „osobność” myślenia o literaturze wpływać musi na stopień rozumienia procesu historycznoliterackiego. Choć najnowsza podstawa programowa podkreśla jego znaczenie w procesie edukacji polonistycznej, w podręcznikach szkolnych powielone zostały schematy opracowań obecne w tytułach funkcjonujących przed reformą. Segmentacja treści historycznoliterackiej – nie tylko w podręcznikach szkolnych, ale również w toku nauczania – jest znaczącym elementem pracy nad doskonaleniem wśród uczniów kompetencji odbioru przeszłości literatury. W przypadku epok przedromantycznych dużą rolę odgrywa również dystans pomiędzy światem teraźniejszym, a zależnościami uwidaczniającymi się w kulturowych odmiennościach charakteryzujących odległe okresy literackie.

W podręcznikach po reformie oświatowej z 2018 r. dostrzec można nagromadzenie kontekstów, które, z założenia, miały za zadanie pogłębić odbiór omawianych treści. Jednak — co czytelne szczególnie w kontekście not biograficznych poświęconych Krasickiemu — nagromadzenie to skutkuje przyrostem wyliczeń bibliograficznych, faktograficznych i encyklopedycznych, znacząco zwiększając pulę informacji, które obowiązują uczniów nawet wówczas, gdy treści te nie mają przełożenia na ćwiczenia praktyczne (jak w przypadku utworów, których fragmenty nie znalazły się w podręcznikach czy kontekstu kulturowego, który nie został wyeksponowany).

Osobnym problemem pozostają formuły pytań i poleceń do tekstu, do których analizy nie przystąpiłam z powodu przyjętego zakresu materiału badawczego. Każdy z

omawianych podręczników – szczególnie podręczniki funkcjonujące przed reformą – charakteryzował się własnym wyborem fragmentów, czego przyczyn dopatrywać się można w konstrukcji wcześniejszej podstawy programowej. Mimo braku rozpoznań w tym zakresie warto jednak podkreślić, że kwestię podobnych dylematów podejmowałam w czasie analiz kolejnych podstaw programowych.

Podręcznikowe opracowania epok literackich nie pełnią co prawda roli nadrzędnej w procesie kształtowania umiejętności pracy z tekstem, mogą wpływać jednak na recepcję procesu historycznoliterackiego oraz odbiór specyfiki twórczości ich czołowych przedstawicieli. By w pełni oddać zagrożenia związane ze schematycznym odbiorem epok, skupić należy się nie tylko na materiałach dydaktycznych i dokumentach oświatowych, ale również na uczniowskich, samodzielnych pracach, które obrazować mogą poziom przyswojenia wiedzy o epoce i jej wpływu na kompetencje interpretacyjne.

4. Uczniowskie zmagania z literaturą epok dawnych – analiza prac pisemnych

Analiza treści programów nauczania i podstaw programowych do roku 2018 oraz opracowań podręcznikowych pomóc miała w ustaleniu, jakie informacje dotyczące każdej z omawianych epok obowiązywały i obowiązują licealistów. Natomiast uzyskanie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób uczniowie ze zgromadzonych już informacji korzystają, wymaga, by sięgnąć bezpośrednio do uczniowskich prac. Za przedmiot analizy posłużą interpretacje tekstów staropolskich wykonane przez uczestników II etapu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego z lat 2013 i 2014 oraz komentarze do tekstu renesansowego, przygotowane przez uczniów poznańskich liceów pod koniec roku szkolnego 2019/2020. Rozdział podzielony został na dwie części – każda z nich skupia się na umiejętnościach odbioru i interpretacji tekstu dawnego prezentowanych przez określone grupy respondentów.

Pierwszą część rozpoczyna podrozdział *Obrazy epok literackich w pracach konkursowych Olimpiady Literatury i Języka Polskiego – uwagi ogólne*. Dotyczy on sposobów, w jakich olimpijczycy konkretyzowali treści niesione przez utwór oraz rezultatów tychże działań²¹⁴. Omówione zostały problemy związane z wyłanianiem i porządkowaniem znaczeń, ale też – wynikającego z różnych przyczyn – oddalania się od interpretacji wierszy na rzecz ich fragmentarycznego opisu. Akcent położony zostanie również na styl uczniowskich wypowiedzi, który w wielu pracach mógł być sposobem na ominięcie barier odbioru²¹⁵.

Podrozdziały *Renesans według Olimpijczyków* oraz *Barok według Olimpijczyków* odnoszą się ściśle do zakresu prezentowanej przez uczestników konkursu wiedzy o epokach oraz funkcji, jaką kontekst historycznoliteracki pełni w uczniowskich interpretacjach. Szczegółowa analiza fragmentów prac konkursowych pozwoli odpowiedzieć na pytanie końcowe: czy – i na ile – usystematyzowane informacje z zakresu epok literackich wpływają na umiejętności interpretacyjne uczniów. Lektura prac olimpijczyków wymaga również odniesienia się do kwestii świadomości procesu historycznoliterackiego wśród licealistów. Rozważania ujęte w podrozdziale posłużą wyłonieniu obszarów niezbędnych do dalszej refleksji nad metodami omawiania epok dawnych w szkole średniej.

²¹⁴ Spis tematów obowiązujących w obu edycjach Olimpiady Literatury i Języka Polskiego umieszczony został w aneksie. Na potrzeby dysertacji za materiał źródłowy posłużyły mi analizy utworów literackich wykonane przez olimpijczyków. W latach 2013 i 2014 wśród proponowanych zagadnień znalazły się także rozprawki o tematyce staropolskiej.

²¹⁵ W rozdziale najwięcej miejsca poświęcam analizom uwidaczniającej się w uczniowskich interpretacjach barierze kulturowej, która, na co wskazywał Zenon Uryga, stanowi jeden z głównych problemów odbioru, por. Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa 1982, s. 74.

Podrozdział *Co zamiast? Uczniowskie sposoby interpretacji* skupiony jest na diagnozie tych treści uczniowskich prac, w których tekst literacki przestaje być głównym punktem odniesienia. Mowa tu o pracach, które – za sprawą różnorodnych potknięć interpretacyjnych – swoją formą przypominają bardziej komentarze do tekstu niż interpretację lub odnoszą się bezpośrednio do uczniowskich przemyśleń i doświadczeń, dla których zaproponowany utwór literacki stanowił tylko inspirację. Analiza tego rodzaju fragmentów pozwoli na postawienie niełatwego pytania – na ile ukierunkowany na współczesność odbiór tekstu staropolskiego wpływa na kompetencje polonistyczne olimpijczyków.

Druga część rozdziału skupia się na analizie uczniowskich komentarzy do tekstu czołowego renesansowego poety. Udział w badaniu nie został poprzedzony prowadzonymi na ich użytek zajęciami przygotowawczymi. Uczniowie pracowali na tekście *Pieśni XXIV* Jana Kochanowskiego z Ksiąg Pierwszych, a dołączone do kopii polecenie brzmiało: *Wykorzystując swoją wiedzę z zakresu dotychczas poznanych epok literackich oraz refleksje, które nasunęły Ci się w trakcie lektury, skomentuj treść utworu Jana Kochanowskiego „Pieśń XXIV” z Ksiąg Pierwszych.* Powodem zreagowania polecenia w tak ogólnej formie była chęć poddania analizie prezentowanych przez uczniów kompetencji w zakresie wykorzystywania zdobytej już wiedzy, prób jej hierarchizacji oraz umiejętności funkcjonalnego posługiwania się nabytymi informacjami. Analiza uczniowskich komentarzy do tekstu stanowi kontynuację rozpoznań dotyczących poziomu umiejętności licealistów w zakresie odbioru, rozumienia i samodzielnej pracy z tekstem przedromantycznym. Wnioski zgromadzone podczas oglądu dokumentów oświatowych oraz prac olimpijskich, w zestawieniu z materiałem zebrany na rzecz niniejszego badania, mogą okazać się pomocne w określeniu źródła trudności, z jakimi mierzą się uczniowie w trakcie lektury tekstu dawnego. Do wykonania ćwiczenia przystąpiło 82 licealistów klas pierwszych z dwóch poznańskich szkół, którzy swoją edukację licealną kontynuowali po gimnazjum. Prace napływały do mnie z czterech różnych klas prowadzonych przez czterech polonistów.

W podrozdziale pierwszym części drugiej zebrane zostały opracowania Tadeusza Sinki, Janusza Pelca, Janiny Abramowskiej, Teresy Michałowskiej, Janiny Nowickiej-Jeżowej oraz Krzysztofa Mrowcewicz, wyznaczające uznane w tradycji akademickiej odczytania pieśni. W podrozdziale drugim – będącym ogólną analizą uczniowskich komentarzy – uwagę skierowałam ponownie na style odczytań

(horyzontalny oraz wertykalny), rozpoznania uzupełniając odniesieniami do badań Bożeny Chrzastowskiej dotyczącymi modeli pracy z tekstem lirycznym w liceum oraz zagadnieniami odnoszącymi się do estetyki recepcji opracowanymi przez Roberta Jaussa i cech konkretyzacji opisanych przez Michała Głowińskiego.

Modele pracy z tekstem stanowią mają ogólną ramę metodologiczną prowadzonych rozpoznaw w zakresie badań nad recepcją utworów staropolskich. Pozwalają one na uwidocznienie problemów dotyczących zarówno odbioru tekstu, jak i roli odbiorcy w procesie jego konkretyzacji. Informacje „wewnątrztekstowe” stanowią jeden z podstawowych elementów całości odczytania utworu, na które składają się świadomość rysu historycznego oraz zmienność sytuacji kulturowej, w jakiej odczytywany jest tekst, co podkreślają obaj badacze. Dołączone do tej części rozdziału spostrzeżenia Seweryny Wyślouch, która w jaussowskiej wersji historii literatury upatruje możliwości nowych ujęć metodologicznych w zakresie rozumienia współczesnych zjawisk kulturowych, stanowią wstęp do rozważań m.in. nad uczniowską przestrzenią kulturową, w której dokonują się odczytania twórczości przedromantycznej.

Kolejne trzy podrozdziały skupiają się na szczegółowym oglądzie zgromadzonych komentarzy do tekstu. Analizie towarzyszą rozpoznania m.in. Ryszarda Nycza, Zenona Urygi, Marcina Cieńskiego oraz – ponownie – Bożeny Chrzastowskiej. Powracają w nich zagadnienia związane z metodami nauczania, zarysowują się również główne problemy dotyczące odbioru i rozumienia utworów literatury staropolskiej wśród współczesnych licealistów.

Analiza szczegółowa podzielona została na trzy segmenty tematyczne. Pierwszym z nich jest sposób włączania przez uczniów w swoją wypowiedź zarysu epok literackich, opisu sylwetek twórców oraz nawiązań intertekstualnych. Drugi dotyczył będzie kwestii całościowego spojrzenia na utwór i wyników uczniowskich poszukiwań przesłania *Pieśni XXIV*. Ostatnim zagadnieniem stanie się funkcjonalność i poprawność wprowadzanych przez uczniów terminów teoretycznych i przywoływanych motywów literackich.

Wszystkie te elementy wyznaczają horyzont uczniowskich umiejętności pracy z tekstem staropolskim. Umożliwiają również nakreślenie głównych trudności, z którymi mierzą się licealiści przystępujący do samodzielnego skomentowania utworu po cyklu zajęć dotyczącym renesansu. Fragmenty uczniowskich wypowiedzi – zarówno w

przypadku prac olimpijskich, jak i uczniowskich komentarzy do tekstu – cytowane są z zachowaniem oryginalnej pisowni.

4.1. Obrazy epok literackich w pracach konkursowych Olimpiady Literatury i Języka Polskiego – uwagi ogólne.

Analizie poddane zostały interpretacje utworów staropolskich pochodzących z bliskich sobie epok literackich (renesans i barok). Oba teksty różni nie tylko kontekst i specyfika okresu, z którego pochodzą, ale także oczekiwania wpisane w temat. Pozwoliło to na zestawienie sposobu pracy z utworami, porównanie zaangażowania interpretacyjnego uczestników, wyłonienie cech charakterystycznych uczniowskich prac i w końcu określenie podobieństw między nimi.

Na materiał źródłowy składają się prace napisane przez licealistów podczas eliminacji okręgowych kolejno w latach 2013 i 2014 – łącznie 29 interpretacji. W roku 2013 temat brzmiał: „Jana Kochanowskiego *Pieśń II* – poetycka lekcja mądrości. Analizując utwór określ, w jaki sposób przekonuje poeta do głoszenia ideału powściągliwości”. Z kolei w 2014 olimpijczycy podejmowali się interpretacji utworu barokowego: „Zinterpretuj wiersz Wacława Potockiego *Grobowi* ze zbioru *Nagrobki* zwracając uwagę na wykorzystanie środków językowych”. Zebrane interpretacje są efektem pracy uczniów z Poznania i innych miast województwa wielkopolskiego.

W przypadku tematu z roku 2013 interpretacji tekstu staropolskiego podjęło się czternaścioro uczniów. Omówieniu zostanie jednak poddane trzynaście prac – czternasta zarchiwizowana interpretacja została zdyskwalifikowana ze względu na naruszenie regulaminu, wywołując tym samym wątpliwości dotyczące samodzielnej pracy. Siedem interpretacji stworzonych zostało przez uczniów szkół poznańskich, zaś pozostałe sześć napisane przez dwoje reprezentantów Gniezna i po jednym Kalisza, Konina, Swarzędza i Włazkowie.

Podczas konkursu z roku 2014 swoje interpretacje tekstu staropolskiego przygotowało szesnaścioro licealistów. Większość z nich – bo aż dziesięć – stworzona została przez uczniów poznańskich. Natomiast w przypadku pozostałych prac – prócz obecnych w roku poprzednim uczniów z Konina (dwie prace) i Kalisza (jedna praca) – pojawiają się również reprezentanci Koła, Wrześni i Tarnowa Podgórnego (po jednej pracy).

Wszystkie interpretacje analizowane były bez uwzględnienia przyznanej przez jurorów punktacji, dlatego też omówieniu podlegały będą fragmenty prac zarówno zakwalifikowanych, jak i niezakwalifikowanych do etapu centralnego. Forma „olimpijczyk” będzie stosowana zarówno dla uczennic jak i uczniów, choć w kilku pracach uczestnicy stosowali zapis w pierwszej osobie. W trakcie opisu nie będą podawane również poziomy klas, do których uczniowie w trakcie przystępowania do konkursu uczęszczali. Wskazanie takie pojawi się wyłącznie w jednym przypadku – i tylko ze względu na specyfikę tezy postawionej przez olimpijczyka.

Przed omówieniem sposobów odtwarzania informacji zawartych w uczniowskich interpretacjach, warto przytoczyć trzy rodzaje wzorców stylowych realizowanych przez licealistów w pracach pisemnych, które skategoryzowane i opisane zostały przez Jolantę Nocoń²¹⁶ w roku 2010. Style te przystają do omawianej w rozdziale tematyki, gdyż badaczka swoje rozpoznania sformułowała na podstawie analizy 56 wypracowań regionalnego etapu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego.

Pierwszym stylem wyłonionym przez Nocoń w trakcie lektury prac jest styl *profesjonalnego interpretatora*, w którym uczeń przyjmuje rolę badacza, znawcy, a wypowiedź jego przepełniona jest literaturoznawczą terminologią. Choć prace skonstruowane według takiego wzorca posiadają bezsprzecznie wiele zalet, badaczka wspomina o braku „wykładników wewnętrznego osobistego zaangażowania – o tekstach mówi się chłodno, nie widać doświadczenia ani przyjemności czytania, ani intelektualnej przygody”²¹⁷

Drugi styl charakteryzuje *refleksyjnego interpretatora*. Ten najchętniej – zdaniem badaczki - wykorzystywany przez uczniów styl, opiera się na formułowaniu w zdania myśli i skojarzeń pojawiających się w trakcie czytania. Jest on zbiorem „impresji i refleksji”²¹⁸, odmiennie od pierwszej, bardziej utrzymanej w ryzach założonej „profesjonalnej” interpretacji.

Ostatni zaproponowany przez badaczkę styl jest wynikiem przemieszania obu poprzednich. Zatem można powiedzieć, że styl *refleksyjnego profesjonalisty* ujawnia mierzenie się ucznia ze swoimi odczytaniem, swoją postawą wobec tekstu i obecną w momencie pisania rolą (olimpijczyk). Piszący stara się znaleźć umiar – z jednej strony

²¹⁶ Nocoń J., *Styl(e) wypowiedzi pisemnej licealistów*, w: „Studia Pragmalingwistyczne. Rocznik Instytutu Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki UW”, Warszawa 2010, s. 66

²¹⁷ Tamże, s. 71.

²¹⁸ Tamże, s. 72.

dąży do udowodnienia wiedzy, z drugiej chce uniknąć chłodnej aury stylu profesjonalnego i manifestuje oryginalność.

Należy również wspomnieć o cechach charakterystycznych samego czytania utworów, o których wspomniała autorka, a które możliwe są do zrekonstruowania w trakcie lektury interpretacji olimpijczyków. Pierwszą cechą jest porządek linearny, w artykule nazwany horyzontalnym. Uczniowskie spostrzeżenia są ściśle związane z treścią poszczególnych wersów lub poszczególnych strof, z uszczerbkiem dla odbioru treści całego utworu. Drugi sposób porządkowania – porządkowanie wertykalne – manifestuje się w momencie, w którym uczeń po lekturze całego tekstu znajduje w nim kilka problemów i podejmuje się ich interpretacji. W przypadku porządkowania wertykalnego nacisk położony jest na komentarz, podczas linearnego zaś – na dokonanie wyboru problematyki.

Zaprezentowane powyżej streszczenie rozpoznań poczynionych przez Nocoń ma na celu przede wszystkim uporządkowanie zawartych w tym rozdziale analiz uczniowskich interpretacji. Umożliwi to uniknięcie zbędnych powtórzeń podczas ich opisu – a przede wszystkim pozwoli na porównanie, czy w ciągu trzech-czterech lat metody pisania prac konkursowych zmieniły się.

Wstępne obserwacje poczynione w trakcie lektury prac z lat 2013 i 2014 pozwalają w pierwszej kolejności na podtrzymanie tezy Nocoń, że styl drugi jest najchętniej wykorzystywany przez olimpijczyków. Więcej – bezsprzecznie realizują się również warianty czytania horyzontalnego i wertykalnego. Czytanie horyzontalne występuje częściej w przypadku utworu Kochanowskiego, natomiast wertykalne podczas interpretacji Potockiego. Może wynikać to ze specyfiki każdej z epok rekonstruowanych przez uczniów, o czym mowa będzie dalej.

W nieco słabszych interpretacjach utworu barokowego nieobecne są cechy zarówno czytania horyzontalnego jak i wertykalnego. Powtarzalną kompozycję tego rodzaju prac można określić jako technikę „po jednym środku językowym na akapit”. Uczniowie realizowali temat mechanicznie, sprowadzając swoją pracę do formy minimalistycznego spełnienia polecenia.

Można również potwierdzić stałą obecność interpretacji charakteryzujących się dużą refleksyjnością. Stanowi to zarówno zaletę, jak i niekiedy główną wadę wielu prac. Przywoływana autorka, w formie przypisu, dookreśla własny pogląd dotyczący refleksyjności:

Chciałabym zastrzec, że refleksyjność nie ma dla mnie konotacji negatywnych pod warunkiem wszakże, że formułowane przez ucznia refleksje interpretacyjne są efektem dogłębnego i wnikliwego czytania (i odczytania) tekstu literackiego, wynikają z tego tekstu i mają w nim uzasadnienie. W wielu jednak przypadkach refleksyjność sprowadza się do zapisu luźnych skojarzeń, służy tym samym „moim zdaniem, ukrywaniu braków w kompetencji czytelniczno-odbiorczej”²¹⁹.

Lektura interpretacji olimpijczyków pozwala również potwierdzić słuszność podnoszonych wyżej zastrzeżeń. Dodatkowo podczas pracy nad utworem Potockiego licealiści, z różnych przyczyn, bardzo często podejmowali się refleksji, które dla czytającego sprawiały wrażenie prób wręcz rywalizowania z tekstem, o ile nie autorem. Olimpijczycy – wśród wielu tematów – wybrali interpretację, jednak interpretacja ta stopniowo zacierała się, przyjmując formę własnej twórczości i eksperymentowania z własnym stylem. Za przykład niech posłuży fragment jednej z prac:

Zanikanie miejsc pochówku ludzi jest czymś naturalnym, na co zwraca uwagę też podmiot liryczny. Nie możemy przecież tkwić w przeszłości, jeśli chcemy żyć w teraźniejszości. Jeśli wszystkie groby byłyby nadal widoczne, nie byłyby zapomniane to duża część mózgu świata byłaby całkowicie nieużywana i nieeksploatowana. Trzeba trochę pokoleniowego egoizmu, by jak najlepiej wykorzystać to, co ofiaruje nam świat. (...). Następnie podmiot liryczny zwraca uwagę na to, że głównym winowajcą, prawdziwym „mordercą” świata, jest po prostu czas. Z każdą upływającą sekundą świat się zmienia. Tik Tak. Zegar tyka, a my jesteśmy już o kilka sekund starsi. Nawet gdy piszę to zdanie, na świecie umierają się (pisownia oryginalna, przyp. PS) i rodzą setki osób. Zabójcze zdanie, prawda? Nie, nieprawda. To czas jest mordercą.

Fragment, w piśmie odręcznym zajmujący niemal całą stronę, wyeksponowany został w celu zaakcentowania przytoczonych w poprzednim akapicie rozpoznań. Olimpijczyk rzeczywiście krąży w okolicach tematu utworu, podejmuje rozważania – jednak sposób, w jaki to robi, budzi obawy, że nie tekst był podstawowym narzędziem pracy przy tworzeniu interpretacji. Zaburzona została zatem „lojalność wobec utworu” i to na niższym poziomie lektury, co dokładnie opisuje Okopień-Sławińska:

Na niższym poziomie lektury chodzi o skrupulatne liczenie się ze znaczeniami wyrażen, zdań i większych całości tekstu, o respektowanie tekstowych motywacji, zależności czasowych i przyczynowych, doboru i porządku elementów, na baczenie – ogólnie mówiąc – na wszelkie sygnały i poszlaki znaczące, o

²¹⁹ Tamże, s. 77

niefolgowanie domysłem i fantazji, wystrzeganie się „gdybań”, o niemieszanie informacji tekstowych z informacjami z zewnątrz i z własnymi przeżyciami czytelnickimi²²⁰

Mimo że kopie utworów literackich, którymi dysponowali uczniowie, pełne są podkreśleń i wstępnych schematów interpretacyjnych, bardzo często nie znajduje to odbicia w końcowych wersjach interpretacji. Olimpijczycy wykorzystywali tylko niektóre ze swoich spostrzeżeń. Zastanawiające jest szczególnie to, że kilka porzuconych, a trafnych wskazań w brudnopisie, oznaczone zostało przez nich dodatkowo znakami zapytania. Podczas tworzenia swojej ostatecznej interpretacji olimpijczycy przyjmowali konkretną wykładnię sensów uznanych przez siebie za właściwe – i często mijali się z tekstem.

Jak istotna jest problematyka niepewności czy nawet bezradności w odbiorze tekstu literackiego, który podany został bez żadnych dodatkowych, naprowadzających poleceń (np. w formie pytań do tekstu) mogą potwierdzić spostrzeżenia Zenona Urygi, który w *Odbiorze liryki w klasach maturalnych* stwierdził, iż główną trudnością może być to, iż

Bez nich silne u wszystkich uczniów dążenie do możliwie jednoznacznej wykładni sensów, zbieżnej z innymi wynikami analizy tekstu, grzęźnie w przypadkowych skojarzeniach. Dzieje się tak nawet wówczas, gdy uczeń potrafi, nie dysponując innymi wskazówkami, posłużyć się sprawnie analizą konstrukcji wypowiedzi literackiej²²¹.

Podczas analizy interpretacji *Pieśni II* z prac wyłaniają się o wiele pełniej *refleksyjni profesjoniści* i *refleksyjni interpretatorzy*, ze znaczącą większością tych ostatnich. Jak zostało wspomniane – dominuje czytanie w sposób horyzontalny – uczniowie najczęściej omawiają wers po wersie lub strofa po strofie i szukają sensów w nich zawartych, co czyni interpretację fragmentaryczną. Często ten zabieg uwiadamiał się przy okazji strofy drugiej²²², w której to uczniowie, widząc w jej początkowym wersie „człowieka podległego śmierci”, poświęcali uwagę tematyce eschatologicznej,

²²⁰ A. Okopień-Sławińska, *Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania*, w: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*, red. Chrzastowska B., Kostkiewiczowa T., Warszawa 1988, s. 114.

²²¹ Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa 1987, s. 135

²²² *Śmierci podległy człowiecze cnotliwy,
Choć wszytek twój wiek będzie frasowliwy,
Chociaż też czasem, siedząc z przyjaciół,
Przy dobrym trunku strawisz dzień wesoły*, z: J. Kochanowski, *Dzieła polskie*, red. Julian Krzyżanowski, Warszawa 1955, wyd. 3, s. 327.

nie podejmując wyjaśnienia sensu całej strofy, co stworzyło interpretację fragmentaryczną.

W trakcie pracy nad *Pieśnią 11* niekiedy pojawiały się odczytania wertykalne, jednak ujmowane w taki sposób zdawały się oddalać uczniów od samego utworu, a z pewnością od opracowywanego tematu. Jako przykład problemu niech posłuży fragment interpretacji:

W utworze Kochanowskiego silnie zaznaczona została obecność adresata. Z pewnością jest to indywidualność, konkretna jednostka. Świadczą o tym słowa podmiotu, które kieruje do odbiorcy: „pamiętaj”, „człowiecze”, „każ”. Dzięki temu zabiegowi rodzi się więź między osobą mówiącą a adresatem, który czuje, że słowa te są kierowane właśnie do niego. Odbiorca tekstu jest z pewnością osobą mniej doświadczoną od „ja” lirycznego. Podmiot odczuwa bowiem chęć udzielenia wielu wskazówek adresatowi, pragnie mu pomóc, aby ten jak najlepiej wykorzystał swoje życie. Możliwe, że osoba mówiąca nie chce dopuścić do tego, aby adresat popełniał te same błędy, dlatego też ochrania go przed nieznajomością brutalnych reguł świata.

O ile nie ma wątpliwości, że w *Pieśni 11* rzeczywiście „silnie zaznaczona została obecność adresata”, o tyle przypuszczenia dotyczące formy relacji podmiotu z adresatem są zastanawiające. Uwagę przykuwa przede wszystkim to, że na kanwie zwrotów do adresata „pamiętaj”, „człowiecze” i „każ” olimpijczyk skonstruował obraz postaci, łącznie z jej cechami, „więzią” łączącą ją z podmiotem lirycznym i odwrotnie – starań i „pragnień” podmiotu, by otoczyć adresata „ochroną” przed „brutalnymi regułami świata”. Podany przykład nie jest jednostkowym przypadkiem tego typu odczytań, uwidacznia jednak, że niekiedy chęć stworzenia narracji okalającej utwór mija się z tematem pracy, a przynajmniej utrudnia drogę do pełnych rozpoznań.

Mimo dostrzeżonych niedostatków związanych z włączaniem porządku problemowego w tok wypowiedzi interpretacyjnej przewaga horyzontalnego czytania utworu Kochanowskiego zdecydowanie utrudniała uczniom zmierzenie się z tekstem. Najlepszym tego przykładem były kłopoty przy interpretowaniu strofy:

Tu przy ciekącym, przezornym strumieniu
Każ stół gotować w jaworowym cieniu,
Każ wino nosić, póki beczka leje,
Póki wiek służy, a śmierć nie przyspieje²²³.

²²³ J. Kochanowski, *Dzieła polskie*, red. Julian Krzyżanowski, Warszawa 1955, wyd. 3, s. 327.

Uczniowie, którzy podjęli się interpretacji całej strofy lub nawet tylko – co ważne – wyłącznie dwóch pierwszych wersów, najczęściej odnosili się do filozofii epikurejskiej, opierając się w większości na „jaworowym cieniu” i „strumieniu”. Kojarzyły się one olimpijczykom z ogrodem, a tym samym z konkretną szkołą filozoficzną. W tym przypadku nawet dwa pierwsze wersy, przy czytaniu horyzontalnym, prowadziły uczniów stopniowo ku pełniejszej interpretacji utworu – szczególnie, gdy zestawili swoje spostrzeżenia z wersem rozpoczynającym utwór i skonfrontowali z odnalezionymi ogrodami „stateczny umysł”, co wzbogaciło ich interpretację już o drugą filozoficzną szkołę. Jednak częściej olimpijczycy padali ofiarą czytania fragmentarycznego.

Chodzi o wers „Kaź wino nosić, póki beczka leje”. Z lektury kilku prac wynika, że uczniowie nie zrozumieli znaczenia zwrotu „póki beczka leje”. Olimpijczycy dość często odnosili się wyłącznie do fragmentu „kaź wino nosić”, pomijając, jak gdyby przestając czytać, słowa kolejne, tak, by móc wyciągnąć z nich pełne znaczenie. Przytoczony fragment wersu odsyłał ich – choć pokrętną drogą – do epikureizmu (niekiedy niewyrażonego wprost, a opisowo), niekiedy w kierunku rady dotyczącej wydawania rozkazów, a niekiedy nawet – jak w przypadku dłuższego przykładu podanego powyżej – konstruowania postaci adresata czy podmiotu. Treść przykładu drugiego natomiast skłania do podjęcia, w innym miejscu, ponownych i zaktualizowanych rozważań dotyczących czytania przez licealistów utworów lirycznych – nie tylko staropolskich.

Ogólne spojrzenie na sposoby realizacji uczniowskich interpretacji pozwala na wyłonienie czterech problemów istotnych dla szkolnej pracy ze staropolskim utworem lirycznym.

Po pierwsze: trudno nie odnieść wrażenia, że autorzy niektórych interpretacji pracowali z tekstem lirycznym w taki sposób, by miejsca puste w interpretacji zastępować rozbudowaną, często nadmiernie, narracją o tekście. Świadczą o tym próby stworzenia opisu charakterologicznego postaci czy sfabularyzowania niektórych kwestii (jak choćby śmierć lub rozkazy).

Drugim problemem jest samo czytanie utworu. W przypadku czytania horyzontalnego uczniowie pomijają niektóre ważne dla interpretacji sensy całego utworu. Natomiast odbiór wertykalny bardzo często prowadził do nadinterpretacji – o

ile cały utwór nie został przeczytany uważnie. Skupienie się na jednym, arbitralnie wybranym i wyizolowanym na rzecz interpretacji obrazie, z pominięciem wymowy całościowej utworu, charakteryzuje prace większości uczniów.

Widoczne od razu, a zarazem trudne do ocenienia, jest natężenie podnoszonej przez Nocoń refleksyjności w interpretacjach, które stanowi problem czwarty. Nawet jeżeli uczniowie trafnie wskazywali najistotniejsze partie utworu, na pewnym etapie interpretacja traciła na jakości właśnie ze względu na zbytne eksplorowanie – w duchu zadumy – tematów, które mogłyby być równie dobrze wyłącznie dopełnieniem całości. Uwidacznia się tym samym specyficzne zachwianie proporcji pomiędzy przemyśleniami własnymi, a merytoryczną, uważną interpretacją. Próby zniwelowania tego rodzaju dysproporcji stanowią wyzwanie nie tylko dla ucznia, ale przede wszystkim dla obejmującego olimpijczyka wsparciem nauczyciela.

Przytoczone wnioski warto mieć na uwadze również podczas analizy sposobów prezentowania epok literackich przez olimpijczyków.

4.2. Renesans według Olimpijczyków

Chcę jeszcze raz zaznaczyć, że prowadzone analizy interpretacji z lat 2013 i 2014 nie mają na celu wskazywania niewiedzy olimpijczyków. Przed przystąpieniem do kolejnych analiz warto podkreślić, że uczestnicy konkursu zazwyczaj trafnie wyłaniali charakterystyczne dla twórczości epoki cechy – jednak nie były to wskazania pełne: częściej wyrywkowe, które opierały się wyłącznie na wyeksponowaniu jednego czy dwóch terminów.

Powtórna analiza uczniowskich interpretacji ukierunkowana została na sprawdzenie, jakim zakresem informacji dotyczącej epok renesansu i baroku dysponują uczniowie oraz na ile informacje te są uporządkowane. Przede wszystkim jednak – co najważniejsze – w jaki sposób olimpijczycy łączą (o ile łączą) swoją wiedzę o epokach literackich z interpretacją utworów. Na te istotne połączenia w zakresie interpretacji zwracali uwagę zarówno Michał Głowiński, jak i cytowana już Aleksandra Okopień-Sławińska. Postawione przez badaczy postulaty są dla tematyki tego rozdziału na tyle istotne, że konieczne jest, by przytoczyć je w pełnym brzmieniu.

W odniesieniu do szkolnej historii literatury Głowiński zaakcentował wyraźnie znaczenie „podwójnego trybu lektury”:

Z jednej strony lektura powinna respektować historyczne właściwości poetyki czytanego utworu: jest to pierwszy warunek jego rozumienia (...) Tak rozumiana jest w dużej mierze rekonstruowaniem historyczności tekstu, docieraniem do tego, co jest w nim immamentnie historyczne. (...) Z drugiej strony lektura „przebiegająca” dzisiaj należy do współczesnej kultury, nie może więc mieć charakteru wyłącznie rekonstrukcyjnego, ograniczać się jedynie do poszukiwania w dziele tego, co historyczne (...) Podwójny tryb lektury, jako jedna z podstawowych umiejętności wyniesionych ze szkolnego kursu historii literatury jest aktualizacją ogólnych właściwości aktu lekturowego. Z tym wszakże uzupełnieniem, iż w szkole powinien być w pełni uświadomiony – jako jeden z dydaktycznych celów²²⁴

O lojalności wobec utworu, postulowanej przez Okopień-Sławińską, wspomniałam już przy okazji uwag ogólnych o sposobach interpretacji uczniów. Jednak wówczas wskazówki dotyczyły odczytywania tekstu na niższym poziomie. Poziom wyższy z kolei łączyć się może z uczniowskimi prezentacjami epok:

Na wyższym poziomie lektury interpretacyjna lojalność polega na sumiennym uwzględnianiu tych wszystkich kontekstów wyjaśniających, do który utwór sam się odwołuje i których znajomość niejako przewiduje przy czytelnym odbiorze. Chodzi tu więc o baczną uwagę na założone sensy utworu, o niełamanie jego znaczeń historycznych, o nienaginanie wpisanej weni orientacji autora do orientacji czytelnika z innej epoki lub obcego środowiska (...) ²²⁵.

Szczególnie problematyczne do zrealizowania okazały się te elementy poprawnej interpretacji, które mieszczą się w ostatnim zdaniu z przytoczonego artykułu Okopień-Sławińskiej. Niektóre z prac charakteryzowały się bardzo wybiórczym traktowaniem elementów epoki literackiej – ukierunkowanym przede wszystkim na uwiarygodnienie stawianej przez olimpijczyków tezy. W szkolnej wersji historii literatury często pojawiającym się sposobem przybliżenia tła epoki literackiej jest odniesienie jej specyfiki do sztandarowego utworu lub autora. W przypadku renesansu będzie to oczywiście Jan Kochanowski.

Charakterystyka twórczości Jana Kochanowskiego, trwale obecna w dydaktyce, zdaje się być „obciążona” identyczną, jak chociażby Krasicki i Mickiewicz, szablonowością wynikającą z trwałej obecności twórczości w dydaktyce polonistycznej. Stwierdzenie to nie zakłada bynajmniej próby podważania sztandarowości owych autorów w historii literatury polskiej. Chodzi natomiast o pewne znaczące, szczególnie

²²⁴ M. Głowiński, *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*, w: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia, oceny, postulaty*, red. B. Chrzastowska, T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1988, s. 108.

²²⁵ A. Okopień-Sławińska, *Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania*, w: *Olimpiada Literatury...*, s. 115.

dla interpretacji, uproszczenia i tendencyjność. Wstęp skonstruowany przez jednego z olimpijczyków zdaje się obawy te potwierdzać.

Jan Kochanowski to renesansowy poeta doctus, tzn. poeta myślący. Autor pieśni, fraszek oraz trenów. W swoich pieśniach zwierzał istotne prawdy życiowe, które miały na celu wskazywać wartości, prawdy moralne, wzór postępowania, którym umiał się posługiwać ówczesny odbiorca utworu. Poeta stworzył swoisty wzorzec osobowy. Czym charakteryzował się owy [pisownia oryginalna, przyp. PS] model? Nacechowany wszelkimi cnotami, godnością, znający wartość dobrej sławy czy utrzymujący wciąż nadzieję mimo kryzysowych sytuacji (np. utwór „Nie porzucaj nadzieję”), jednak przede wszystkim ideał osobowy powinien być powściągliwy. W epoce renesansu nie tylko Jan Kochanowski stworzył wzorzec osobowy, zajmował się tym także Mikołaj Rej praktykując model ziemianina (pisownia oryginalna, PS)

Opis ten, zawierający co prawda elementy poprawnych informacji z zakresu szkolnej wiedzy o autorze, zastanawia jednak doborem słów. Dodatkowo olimpijczyk we wstępie starał się pogodzić fakty dotyczące twórczości Kochanowskiego z próbą szerszego przedstawienia obrazu epoki, przywołując dość niespodziewanie krótką i niezręcznie sformułowaną wzmiankę o twórczości Reja, całość akapitu zapełniając równocześnie mało wiarygodnymi, bo niepoświadczonymi w drodze interpretacji przymiotami poety, wynikającymi z przeglądu twórczości (jeden utwór) i utożsamiającymi głęboko podmiot z autorem. Przypadek stosowania nazbyt patetycznej narracji dotyczącej twórczości Jana Kochanowskiego nie był zabiegiem jednorazowym.

Związane z tym może być również pojawiające się w wielu pracach automatyczne zestawienie Kochanowskiego z literaturą parenetyczną. W innej interpretacji uczestnik konkursu tłumaczy swoje rozpoznanie w sposób następujący:

„Pieśń 11 Ksiąg wtórych bez wątpienia określić można jako przykład literatury parenetycznej. Już pierwsze słowa utworu „Stateczny umysł pamiętaj zachować” wskazuje na dydaktyczny i moralizatorski charakter tekstu. Podmiot liryczny zwraca się w bezpośredni sposób do adresata, którym może być każdy człowiek. Osoba mówiąca w wierszu dzieli się niecodzienną mądrością życiową oraz doświadczeniem (pisownia oryginalna. PS)

Określenie *Pieśni 11* jako przykładu literatury parenetycznej nie jest jedynym podobieństwem obu fragmentów. Zestawione ze sobą uwidaczniają powtarzający się dobór słownictwa. W pierwszym przykładzie uczeń podkreśla „istotne prawdy życiowe” oraz „wszelkie cnoty”, w drugim, według olimpijczyka, podmiot dzieli się

mądrością, która jest „niecodzienna”. Dodatkowo w drugim fragmencie uczeń wykorzystał „stateczny umysł” jedynie w celu podkreślenia roli mentora, jaką sprawować ma podmiot liryczny nad adresatem.

Inna praca, której autor miał na celu potwierdzenie, że *Pieśń 11* należy do nurtu twórczości parenetycznej, nie tylko proponuje przesadzone tezy, ale dodatkowo prezentowany przez olimpijczyka obraz epoki ulega ciekawym przekształceniom:

Końcowe odrodzenie cechuje zmiana postrzegania świata i kryzys, który pojawił się w cezurze i był początkiem nowej epoki. Rewolucja w poglądach to efekt reformacji i kontrreformacji, które zburzyły „renesansowy ład”. W związku z powyższym twórcy pisali poezję parenetyczną, by ukierunkować społeczeństwo i wskazać im odpowiednie wzorce. Kochanowski to jeden z pisarzy, który poprzez wskazywanie moralnych wartości, odbudował zachwianą harmonię (pisownia oryginalna. PS)

Związek przyczynowo-skutkowy zaproponowany przez olimpijczyka w pewien sposób wywołuje mimowolną chęć zastanowienia się, czy uczeń podczas prób argumentacji nie połączył ze sobą nie tyle dwóch, co kilku epok literackich.

Największym problemem w ustaleniu poprawności tego rodzaju zapisów jest ogromna ogólnikowość, którą bezpiecznie posługują się olimpijczycy. Parenetyka w przytoczonych pracach nie doczekała się precyzyjnych uzasadnień. Co więcej – zbytnia ogólnikowość i uproszczenia, występujące podczas opisu epok, również utrudniały uczniom scharakteryzowanie renesansu.

Kochanowski tworzył w renesansie – epoce zaliczanej do epok wiedzy i rozumu. Głównym narzędziem poznawczym był umysł, kierowano się własnymi obserwacjami i doświadczeniami. Doszło do uznania rozumu za najważniejszy, emocje zaś za drugorzędne.

W tym przypadku – szczególnie, gdy ma się do czynienia z fragmentem – trudno właściwie orzec, którą epokę „wiedzy i rozumu” charakteryzuje uczeń. Ujęcia epok pojawiały się najczęściej na początku prac, a zdaje się, że podczas przystępowania do interpretacji uczniowie, kierując się znanymi sobie syntezami, zdawali się doszukiwać potwierdzenia swoich początkowych rozpoznań w tekście. Stąd powszechność, wspominanych już w poprzednim podrozdziale, zabiegów polegających na budowaniu interpretacji w oparciu o jedno słowo z utworu („każ”, „pamiętaj”). Jeżeli zatem olimpijczyk, który zdecydował się na krótką charakterystykę epoki, przedstawiał swoją

jej wizję, to właśnie tej stworzonej hybrydy poszukiwał podczas interpretacji. Rzutowało to bezpośrednio na jakość całej pracy.

Pieśń 11 sprawiała trudność jeszcze z innej przyczyny. Za sprawą nagromadzonych w utworze kontekstów jeden z olimpijczyków zaproponował rozwiązanie, dzięki któremu wiersz stałby się dla niego bardziej zrozumiały. Interpretacja o której mowa, od początku do końca traktowała *Pieśń 11* jako utwór inspirowany epoką średniowiecza:

Chociaż Jan Kochanowski zalicza się do wybitnych pisarzy doby renesansu, to jednak „*Pieśń 11 Ksiąg wtórnych*” (pisownia oryginalna, przyp. PS) można uznać za dziedzictwo średniowiecza. Renesans żył ideą humanizmu – stawiał człowieka w centrum, spychając wszystko inne – w tym Boga – na dalszy plan. Prawdziwy człowiek renesansu był osobą wszechstronnie wykształconą, utalentowaną w wielu diametralnie różnych kierunkach. Liczni pisarze renesansowi sięgają w swoich dziełach do starożytności (ad fontes) czerpiąc stamtąd wiele motywów literackich i wzorców zachowania. To wszystko stanowi gigantyczny kontrast dla średniowiecza – zacofanego, ciemnego, pełnego śmierci i bojaźni o jutro. Kochanowski swoim wierszem zarzuca pomost między tymi dwiema epokami. W *Pieśni 11* widać przecież bardzo wyraźnie strach przed śmiercią, jest tam obecny motyw danse macabre i charakterystyczna dla wieków średnich idea uniwersalizmu. Jednakże poprzez horacjanizm można odnaleźć tu również nawiązanie do antyku, zabieg stosowany w renesansie.

Teza o uniwersalizmie uargumentowana została spostrzeżeniem, że utwór – jako swego rodzaju monolog – nie ma konkretnego odbiorcy. Jest zatem przesłaniem dla każdego. Na tej konkluzji opiera uczeń swoją wypowiedź: „nakazy osoby mówiącej w wierszu dotyczą więc wszystkich ludzi, co naprowadza na trop uniwersalizmu – tak charakterystyczny dla epoki średniowiecza”. Olimpijczyk jest w swoich sądach bardzo konsekwentny: cztery akapity wcześniej zaznacza, że skoro nie ma podanego dokładnego miejsca i czasu akcji utworu, również świadczyć to może o nawiązaniu do uniwersalizmu.

Fragmenty, w których uczniowie dostosowują treść interpretacji do swojego rozumienia terminów, zachęcają, by w innym miejscu przyjrzeć się, w jakiej formie definicje dotyczące charakterystycznych motywów epok prezentowane są w materiałach dydaktycznych. Czy definicje, obecne m.in. w podręcznikach, współdziałają z resztą treści dotyczących epok, czy może ich przeznaczeniem jest głównie podyktowanie konkretnej informacji, której uczniowie uczą się na pamięć i którą podczas samodzielnej pracy przetwarzają w sposób im odpowiadający? Lub więcej – w sposób, w jaki definicję tę zrozumieli.

Nie lepiej przedstawia się sytuacja, w której olimpijczyk wyposażony jest w wiedzę o epoce, znajomość specyfiki twórczości autora i tylko te właśnie informacje przekazuje, samą interpretację utworu zastępując opisem przystawalności tekstu do epoki. Zawiera ona w sobie tezy podobne do tych z fragmentu wcześniejszego:

Poeta jest przedstawicielem renesansu, epoki występującej po średniowieczu, a przed barokiem. Analizowany utwór dotyczy człowieka – mądrości, jaką powinien kierować się w życiu. Jest to zatem temat zgodny jak najbardziej z hasłami renesansu. Antropocentryzm, zainteresowanie człowiekiem, jego miejscem w świecie, jest widoczne w tekście. Z drugiej strony należy zwrócić uwagę, że Kochanowski nie zerwał całkowicie z tradycją średniowiecza. Kilkakrotnie w tekście podmiot nawiązuje do śmierci, a jak wiadomo, zasadę memento mori przypisuje się właśnie średniowieczu. Mimo wszystko, bardzo wyraźnie zaznaczona została reguła „carpe diem”. Została ona poparta wieloma przykładami. Wspominając o kontekstach historyczno-literackich, warto też wspomnieć o humanizmie. Jan Kochanowski był bowiem humanistą. Interesował go zatem antyk, kultura i filozofia tego okresu. Wartości stoickie (spokojne przyjmowanie, pogodzenie się, zarówno z sytuacjami szczęścia jak i smutku, pozbycia się zbędnych emocji), które widoczne są w pierwszej części tekstu, pochodzą z filozofii starożytnej.

Fragment przytoczony został przede wszystkim, by zaznaczyć, jak zbędny niekiedy stawał się tekst podczas jego interpretacji. Najistotniejszą cechą tej części pracy jest to, że nie pojawiają się absolutnie żadne cytaty wiążące rozpoznania własne z utworem. „Liczne przykłady” i „pierwsza część tekstu” zastępują szczegółową analizą. Informacje dotyczące twórczości poety i specyfiki epoki są jak najbardziej prawidłowe – całość jednak przybliżyła się do realizacji tematu „Jan Kochanowski jako twórca renesansowy”, a nie interpretacji i rozstrzygnięcia obecności w utworze ideału powściągliwości.

Jednak należy zaznaczyć, że – co wynika również z punktacji – olimpijczyk prezentujący obraz renesansu i tylko renesansu, ostatecznie poradził sobie o wiele lepiej niż ci, którzy zdecydowali się na skomplikowany sposób uwypuklenia cech epoki przy pomocy prezentacji znajomości epok pozostałych. Podczas takich zabiegów już nie tylko sam temat konkursowy, treść utworu, ale i specyfika epoki schodziła na drugi plan:

Renesans odwoływał się do dorobku starożytności, cenił umiarkowanie i rozsądek – Jan Kochanowski doskonale wpisuje się w ten nurt. Zupełnie inny pogląd na tę sprawę mieli twórcy romantyczni, którzy odwoływali się głównie do uczuć. Jako przykład można posłużyć się utworami

Adama Mickiewicza. Pisarz sprzeciwiał się racjonalizmowi: nie cenił rozumu, ale serce. Powściągliwość jest przez niego uznawana jako cecha ludzi oświecenia, którzy nie potrafią ujrzeć świata takim, jaki jest naprawdę. Prawdziwą wartością jest jedynie uczucie – to na nim należy się opierać.

W kolejnym akapicie olimpijczyk przystąpił do omawiania trzeciej części *Dziadów* i losu Konrada, w następnym opisuje powściągliwość charakteryzującą Wokulskiego. Streszczenia te mieszczą się na trzech stronach (z pięciu stron interpretacji), a spuentowane zostają akapitem kończącym pracę tezę – powściągliwość i stoicyzm są w życiu ważne.

W następnej pracy uczeń również najprawdopodobniej chciał zestawić renesans z innymi epokami. Niemniej sposób, w jaki to zrealizował, jest wyjątkowo oryginalny i wymagający dokładnej analizy. Cytowany fragment będzie najdłuższym przytoczeniem, jednak z powodu informacji spisanych przez olimpijczyka istotne jest, by pojawił się w całości:

Renesans jest to epoka pełna harmonii i ładu. To właśnie w tym okresie nastąpiły radykalne zmiany w sztuce i sposobie postrzegania artysty. We wcześniejszych epokach, np. w średniowieczu, wszystkie dzieła tworzone były na chwałę Boga i w związku z tym autorzy pozostawali anonimowi. W renesansie pogląd ten uległ zmianie. Poeci, pisarze, stali się osobami, których darzono wielkim szacunkiem. Oni sami twierdzili, iż są aby przez swą twórczość przekazywać wyższe wartości. Nie uważali się za przeciętnych, lecz za „ponadludzi”. Utożsamiali się ze sferą sacrum. Poprzez taki pogląd mogli oni kreować nowe idee, zaprzeczyć błędnym wierzeniom, jak również głosić nowy system moralny, który społeczeństwo będzie mogło przyswoić i zastosować w życiu. Jest to ważna informacja. Kochanowski jako pewien autorytet mógł liczyć na pozytywny odzew ze strony społeczeństwa. W epoce odrodzenia nastąpiło zachwianie ładu, co było związane z reformacją w kościele. Pojawiła się pewna rozwiąłość, brak wiary w człowieka jak również zagubienie człowieka w świecie. Sprzeczne to było z ideami renesansu, dlatego też zaczęły powstawać utwory o charakterze moralizatorsko-dydaktycznym, których celem była naprawa i podbudowanie kręgosłupów moralnych społeczeństwa. Aspekt ten widoczny jest w twórczości samego Kochanowskiego. Skoro wyposażeni jesteśmy już w wiedzę dotyczącą epoki warto zatem przyjąć (zapis oryginalny, przyp. PS) się samemu autorowi. Jak już wcześniej wspomniałam twórczość Kochanowskiego to twórczość parenetyczna o charakterze dydaktyczno-moralizatorskim.

W dalszej części umieszczona została krótka wzmianka dotyczące sielanek, fraszek i pieśni, których twórcą był Kochanowski, a następnie opis, nie interpretacja, treści utworu.

Fragment ten mógłby właściwie posłużyć za jedyny przykład, a i tak znacząco wyczerpywałby poruszaną w rozdziale problematykę. Mimo widocznych w przytoczeniu ważnych błędów związanych z nie tyle umiejętnością scharakteryzowania, co znajomością epok, w pierwszej kolejności warto skupić się na zawartych w pracy sformułowaniach. Szczególnie, że w podobnym stylu – choć nie tak skrajnym – pojawiały się we fragmentach u początku podrozdziału.

Chodzi oczywiście o „kręgosłup moralny” i „ponadludzi”. W jaki sposób i na podstawie jakich uproszczeń myślowych olimpijczyk formułował w pracy tego rodzaju sądy? Uczeń zaprezentował kolejność epok. Jak można wywnioskować z niełatwej lektury, w postaci: renesans – barok (u ucznia nazwany odrodzeniem) – ponownie renesans, tym razem zwalczający zdemoralizowany barok. Sama koncepcja „walczącego” renesansu w wypowiedzi ucznia wydaje się dość wyjaskrawiona, ale wypowiedź charakteryzuje się jeszcze innym, bliskim wiedzy o epoce, mankamentem. Starania ucznia, by jak najlepiej przedstawić panoramę epok, balansują pomiędzy informacjami ścisłymi (specyfika twórczości średniowiecznej), a informacjami o obyczajowości, życiu społecznym. Olimpijczyk twórczość renesansową i ogólnie rozumiane społeczeństwo renesansowe uważa za tożsame.

Druga możliwość rozumienia przytoczonego – wyjątkowo skomplikowanego – fragmentu mogłaby być również taka, że kolejność prezentowania epok przez ucznia to: renesans – zdemoralizowany barok – kolejny renesans, czyli w uproszczeniu dokonany przez ucznia - oświecenie. Wówczas jednak epoka ta stałaby na straży moralności zaprzepaszczonej przez „pewną rozwiąłość” baroku, co nie do końca stoi w zgodzie również z wizją oświecenia prezentowaną przez szkołę. A na pewno wpływa negatywnie na ocenę zaprezentowanej przez ucznia wiedzy o epokach literackich.

Być może widoczne w powyższych fragmentach skrajne kontrastowanie epok wynika z przyzwyczajenia do najmocniej eksponowanych, i o wiele łatwiejszych w odbiorze, epok późniejszych. Uczniowie zdają się pojmować literaturę każdej z epok jako literaturę czynną, działającą „w służbie”, literaturę bezpośrednio trafiającą do odbiorców. Większość olimpijczyków w swoich wypowiedziach kreuje odbiorcę masowego. Kwestia kolejnych awansów społecznych Kochanowskiego, specyfika środowiska, w którym funkcjonował, zdecydowanie umyka – zamiast tego pojawia się „mędrzec”, „opiekun” „nauczyciel” wprost wskazujący odbiorcom, jak należy postępować i żyć. Problem zdają się pogłębiać również wizualizowane na tle sinusoidy gwałtowne „cięcia” pomiędzy poszczególnymi epokami.

Przytoczony fragment wypracowania uważam za niezwykle ważny w kontekście charakterystycznej „zastałości” informacji o epokach przedromantycznych. Większość spostrzeżeń ucznia – szczególnie związanych z wychowawczą i moralizującą rolą renesansu i oświecenia – można połączyć z sądami o epokach obecnych w programach socjalistycznych. Idea epok postępowych w wyraźny sposób towarzyszy uczniowskiej refleksji.

4.3. Barok według Olimpijczyków

Nadrzędnym wnioskiem dotyczącym szkolnego baroku, wypływającym z oglądu programów nauczania i podstaw programowych, było traktowanie tego okresu jako wartościowego wyłącznie ze względów porównawczych. Na przestrzeni lat epoka ta ujmowana była pod różnym kątem – społecznym, językowym, artystycznym, a nawet czysto ideologicznym.

Pojawiające się w roku 2013 opisy renesansu występowały – choć nie zawsze w sposób trafiony – w postaci długich, bardzo opisowych i niekiedy emocjonalnych fragmentów. Natomiast w przypadku baroku nawet sama objętość treści dotyczących epok mogłaby być pewnym sygnałem. Lakoniczność wypowiedzi może sygnalizować, że „odrzućcie baroku” w dydaktyce, o którym pisała Karolina Sybilska, opierając się na zapisach programu z 1990 roku²²⁶, mogło nie doczekać się szczęśliwej naprawy. Autorka swoje rozpoznania (ukierunkowane przede wszystkim na sposób prezentowania twórczości Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego i Jana Andrzeja Morsztyna) kończy w sposób następujący:

Zwykle akceptujemy uproszczenia - zwłaszcza metodologiczne - dokonywane w podręcznikach i programach; przyświeca nam przekonanie, że być może rzeczywiście ta „poważna” metodologia jest dla uczniów zbyt trudna, a poza tym, że uproszczenia te nikomu właściwie nie szkodzą. Z drugiej strony zauważamy kryzys czytania lektur szkolnych przez uczniów. Być może jest on spowodowany ową „ułatwioną” lekturą, ponieważ są epoki, które się żadnej ułatwionej lekturze nie poddają²²⁷.

Sposoby prezentowania epoki baroku można odnieść właściwie do jednej informacji – literatura baroku istniała, by zaskakiwać swojego odbiorcę. Choć ten element jej charakterystyki jest poprawny oraz – szczególnie w kontekście

²²⁶ K. Sybilska, *Barok odrzucony*, „Teksty Drugie” nr 4, 1997, s. 118.

²²⁷ Tamże, s. 118.

podejmowanego w dalszej części rozdziału tematu wypracowania – istotny, w porównaniu z różnorodnymi sposobami prezentacji renesansu wyeksponowanymi we wcześniejszych wypracowaniach – wydaje się szczątkowy i skrajnie schematyczny.

Dla podkreślenia, jak zatrzymanie się jedynie na tym rozpoznaniu nie ubogaca interpretacji, poniżej przytoczone zostaną dwa zdania – otwierające i zamykające interpretację olimpijczyka:

Wiersz Wacława Potockiego „Grobowi” realizuje ideał założenia jednego z literackich nurtów baroku, epoki, w której powstał. Obfituje on w liczne środki stylistyczne, których celem było podniesienie poziomu dzieła.

Dzieło Wacława Potockiego pt. „Grobowi” to wiersz realizujący program liryki refleksyjno-filozoficznej doby baroku, w którym zostało zawarte wiele środków stylistycznych charakterystycznych dla tej epoki literackiej.

Pojawiająca się w zakończeniu wzmianka o liryce refleksyjno-filozoficznej budzić może nadzieję, że wspomniany przez olimpijczyka „program” znajdzie swoje uzasadnienie w interpretacji. Niestety – nieco wcześniej tematyka ta pojawia się w postaci jednego zdania: „Poruszana w wierszu tematyka sprawia, że możemy uporządkować to dzieło do liryki refleksyjno-filozoficznej”. W następnym zdaniu olimpijczyk przechodzi do formalnego opisu budowy wiersza. Sposób posługiwania się terminem literackim w interpretacji wyłącznie poprzez przytoczenie go i niewykorzystywanie w trakcie tworzenia wypracowania, przypomina tezę sformułowaną przez Bożenę Chrzastowską. Badaczka pisze o tym, że kursowe wprowadzanie historii literatury nie owocuje umiejętnością wyodrębniania kontekstów interpretacyjnych. Efekty takich zabiegów określa formułą: „od hasła programowego do wypracowania ucznia”²²⁸

Poprawne odtworzenie krótkiej informacji dotyczącej epoki literackiej może nie być równoznaczne z jej rozumieniem i świadomym wykorzystywaniem kontekstu epoki. Jeden z olimpijczyków, choć nie wykorzystał w swojej interpretacji tego kontekstu, dość trafnie odnajdywał środki językowe stanowiące cechy charakterystyczne baroku. Natomiast na zaawansowanym już etapie interpretacji zapisał:

²²⁸ B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987, s. 74

Potocki akcentuje również poszczególne słowa, dzięki zastosowaniu przerzutni, wiersz jest bowiem nieregularny. Zauważyć możemy tu motyw formy Różewicza, który uważał, że forma klasyczna jest nieodpowiednia, aby mówić na tematy związane z wojną. Możemy sądzić, iż to jej doświadczenia wpłynęły na tematykę, jaką obrał Potocki.

Przy okazji tego fragmentu warto na chwilę zaniechać przyjętej formuły omawiania wyłącznie treści interpretacji i potwierdzić nasuwające się podejrzenia – olimpijczyk, w momencie przystąpienia do konkursu, był uczniem trzeciej klasy liceum. Będąc najpewniej na bieżąco z lekcjami dotyczącymi literatury wojennej, podjął się odczytywania utworu staropolskiego właśnie pod kątem świeżo zapamiętanych informacji. Z jednej strony można traktować to jako wzbogacenie interpretacji, drobne, ale nie dookreślone, zahaczenie o historyczne tło baroku. Z drugiej zaś jednak trzeba zwrócić uwagę na swego rodzaju unaocznioną nieprzydatność wcześniej uzyskanych informacji o epokach literackich – w pracy nie pojawiła się ani jedna wzmianka o motywach wanitatywnych.

Wracając do przerwanych analiz, warto zauważyć, że w sytuacjach, gdy prace rozpoczynały się od opisu epok, pojawiał się problem bardzo zbliżony do problemów z przedstawieniem renesansu. Należy zaznaczyć, że różnorakie sposoby wizualizacji epoki (jak chociażby sztuka, architektura, główne motywy, władza), które mają na celu przybliżenie obrazu epoki i zapamiętanie jej najistotniejszych cech, nie są niczym złym i niekiedy przydają się uczniom do zrozumienia procesu historycznoliterackiego. Kiedy jednak na podstawie wyłącznie jednej czy dwóch precyzyjnych informacji tworzy się rozbudowane a często przesadzone opisy, trudno mówić o wiarygodnej syntezie epoki:

W czasie baroku bardzo ceniono dbałość o szczegóły. Każdy element dzieła musiał być dobrze przemyślany, a autor nie mógł pozwolić sobie na odejście od ustalonej wcześniej metody działania. Musiał pisać z żelazną konsekwencją, nawet jeśli zamierzonym efektem było wywołać u czytelnika wrażenie chaosu. Także utwór „Grobowi” jest zbudowany niezwykle kunsztownie. Fraszkę napisano trzynastozgłoskowcem, stosując parzysty układ rymów.

Im silniejszy sygnał wysyłał autor, im bardziej czytelnika zaskoczył, a nawet przestraszył, tym większy przypisywano mu talent. Można by rzec, że w baroku publiczność literacka uwielbiała być szokowana. Zatem Potocki potęgował, jak mógł, obrazy poetyckie, aby tylko rozbudzić wyobraźnię odbiorcy.

Informacja dotycząca „dbałości o szczegóły”, mająca stanowić informację o epoce została powtórzona dwukrotnie. Jednak ponownie – jak w przypadku innych,

omawianych prac – nie znalazło to swojego odzwierciedlenia w części głównej interpretacji. Uczniowie posługujący się argumentem dotyczącym szczegółów i szokowania nie wykorzystują tekstu, by to udowodnić.

W takich przypadkach niemożliwe do stwierdzenia jest to, czy uczeń terminy dotyczące epoki zna – czy rozumie? Tak też rzecz miała się w przypadku definiowania Potockiego jako przedstawiciela konkretnego nurtu:

Barokowy przedstawiciel nurtu sarmackiego, Wacław Potocki, zgodnie z duchem epoki podejmuje zagadnienie przemijalności czasu.

Zapis otwierający interpretację niesie za sobą dwie informacje – olimpijczyk umieszcza twórczość Potockiego w jednym konkretnym nurcie oraz przywołuje cechę charakterystyczną epoki. Obie te informacje niosą za sobą dwie konkretne kwestie – które mogłyby przydać się uczniowi podczas interpretacji – obie zostały porzucone. Nie pojawiła się konfrontacja cech wzmiankowanego przez ucznia nurtu z metafizycznym wymiarem utworu.

Teza interpretacyjna kolejnego z olimpijczyków stanowić musiała spory problem przy jej ocenie. Uczeń posiadał konkretną wiedzę z zakresu faktów biograficznych o autorze, wyciągnął z tekstu jedno z głównych przesłań utworu, po czym zapisał:

W pewien sposób Potocki nawiązuje do horacjańskiego *exegi monumentum*. Będąc poetą, zapisuje swoje utwory na papierze z nadzieją, że nie przepadną one, lecz późniejsze pokolenia będą mogły je przeczytać. Refleksja w kontekście jego życiorysu całkiem uzasadniona, gdyż poeta był arianinem, a więc innowiercą. W Polsce na czasy tworzenia Potockiego przypada kontrreformacja, a więc arianie ze swoimi drewnianymi szabelkami i zamiłowaniem pokoju na mocy prawa zostali zmuszeni do przyjęcia katolicyzmu (lub emigracji) pod groźbą konfiskaty majątku.

Niekiedy olimpijczycy, którzy swoją pracę rozpoczynali od krótkiego opisu baroku, decydowali się dokonać tego poprzez wykorzystanie kontrastu z epoką po nim następującą lub go poprzedzającą. Często zabiegi te mają za zadanie uwypuklić jedną informację na temat epoki, z której pochodzi interpretowany utwór.

Wiersz Wacława Potockiego pt. *Grobowi* ze zbioru „*Nagrobki*” pochodzi z XVII wieku z okresu baroku. Epoka ta parabolicznie nawiązuje do średniowiecza i starożytności. Występuje więc powrót do Boga, który w czasie renesansu nie jest widoczny. W epoce odrodzenia stwórca nie jest najważniejszą

wartością. Panował wtedy antropocentryzm, któremu towarzyszył humanizm wiara w potęgę rozumu człowieka doskonale odzwierciedla realia tamtej epoki. Natomiast w epoce baroku podstawowym prądem umysłowym jest teocentryzm, czyli Bóg w centrum.

Olimpijczyk nie odnosi się w pozostałych akapitach interpretacji do informacji, które zamieścił we wstępie. Brak ten widoczny jest szczególnie przy tezie o rzekomym teocentryzmie barokowym. Być może dlatego, że praca skupia się na realizacji drugiej części polecenia („[...]zwracając uwagę na wykorzystanie środków językowych”), ale być może również dlatego, że oprócz umieszczonych we wstępie lakonicznych informacji o baroku, nie powraca on już jako kontekst. Warto zwrócić uwagę na kolejny raz powtarzający się schemat. W interpretacjach czerpiących z informacji na temat epoki literackiej nawiązania te pojawiają się – i znikają. Służyły olimpijczykom wyłącznie za wstęp. Początkowy fragment wypracowania olimpijczyka nosi znamiona mechanicznej, niezwiązanej z dalszą interpretacją, opanowanej w trakcie przygotowań, wyuczonej formuły. Kolejny przykład:

Barok w kulturze europejskiej pojawił się około wieku XVII, zaraz po humanistycznym i spokojnym renesansie. Po czasie odkryć i wynalazków przyszedł czas wojen (w Polsce szczególnie pod rządami króla Jana III Sobieskiego) i zarazy. Z tego też powodu nastąpił zwrot w stronę religijności, a co za tym idzie człowiek zaczął poszukiwać odpowiedzi na pytania: kim jest? Jakie jest jego miejsce w świecie? Czy istnieje życie pozagrobowe i wreszcie: czym jest sama śmierć. Odpowiedzi nie znaleziono do dnia dzisiejszego, lecz powstało wiele utworów rozpatrujących to zagadnienie – i we współczesności i w epokach wcześniejszych. Szczególnie właśnie w baroku. Warto jednak zauważyć, że oprócz negatywnych, barok wyróżniał się także cechami pozytywnymi: łączył tematy śmierci i przemijania z konceptami, rozbudowanymi metaforami, bogatym słownictwem, starając się ukazać problemy epok w niebanalny sposób.

Zestawiając pierwsze i ostatnie zdanie w ciąg myślowy można wysnuć wniosek, że jedyną wartością baroku było „wzbogacenie języka poetyckiego”, co niebezpiecznie zbliża się do zapisów dawnych programów nauczania²²⁹. Przyczyną tego niefortunnego zestawienia może być fakt, że podczas lekcji dotyczących baroku uczeń najpierw miał do czynienia z niezbyt zachęcającym wstępem historycznym do epoki, by następnie przejść do szczegółowych analiz utworów, które to pierwsze wrażenie zacierały. W

²²⁹ Niemal dokładne sformułowanie pojawia się w programie nauczania z 1971 roku. Od roku 1964 w dokumentach oświatowych, w charakterystyce baroku, zaczęto korzystać z odniesień do „języka artystycznego”, zmniejszając tym samym ideologiczny nacisk na skrajnie negatywną ocenę epoki. Więcej na ten temat pisałam w rozdziale drugim, w podrozdziale *Walka i ideologia. Rola literatury przedromantycznej w wytycznych programowych z lat 1949-1971*.

całej interpretacji – co trzeba zaznaczyć ze względu na powtarzalność tego zjawiska – nie pojawiają się wzmianki o motywach wanitatywnych.

Jeszcze inny zapis wskazuje, że uczeń miał aspirację ku temu, by podczas swojej interpretacji być blisko epoki:

Wacław Potocki urodził się w roku 1621, czyli jego twórczość przypada na schyłek Renesansu. Niedługo później na świecie zaczęły już pojawiać się motywy świadczące o nadchodzącym baroku. Jednak w Polsce jeszcze przez pewien czas obecne będą odwołania do Antyku, tak charakterystyczne dla renesansowej kultury. Autorzy tego okresu z lubością będą nawiązywać do klasycystycznych filozofii, form czy motywów.

Ponowna lektura analizowanych prac pozwoliła na sformułowanie najważniejszego wniosku: olimpijczycy nie radzą sobie z koncepcją procesu historycznoliterackiego. Wydaje się nawet – o czym świadczyć mogą wykorzystywane kontekstowo tytuły utworów czy bohaterowie – że dla uczniów kolejność epok nie ma większego znaczenia. Stąd zestawianie sensów niesionych przez *Pieśń II* z Wokulskim, a lektury Potockiego z Różewiczem. Swobodnie formułowane skojarzenia i umiejętność zestawiania ze sobą różnych utworów świadczą oczywiście o zdolnościach polonistycznych olimpijczyka. Jednak uwidaczniający się brak umiejętności porządkowania treści w sposób wyraźny wpływa na jakość interpretacji.

Uczniowie zdają się nie mieć narzędzi umożliwiających odczytanie i zinterpretowanie utworu staropolskiego. Nie chodzi tu bynajmniej o niezbędne niekiedy przypisy czy zestaw definicji okalających wiersz. Odnosi się wrażenie, że opanowanie materiału jest najważniejszym zadaniem ucznia – co jednak w przypadku, w którym olimpijczyk pamięta definicję uniwersalizmu i parenetyki i równocześnie nie potrafi jej funkcjonalnie włączyć do interpretacji tekstu? Wie – przygotował się do konkursu – ale próby praktycznego wykorzystania wiedzy w rezultacie tworzą dość oryginalne efekty.

Niektórzy uczniowie – w kilku interpretacjach widać to wyraźnie – sami dostrzegli, że proste schematy wiedzy o epoce stają się zbędne w obliczu tekstu. Starali się to korygować, spisując krótkie opowieści, często udratyzowane, dotyczące gwałtownego upadku epok lub odkrywając potrzebę redefiniowania twórczości poety. Ostatnia kwestia wybrzmiewała szczególnie w przypadku Kochanowskiego – olimpijczycy podawali szereg cech świadczących o jego przynależności do renesansu, po czym twierdzili, że ich zdaniem utwór do tych cech nie przystaje.

Świadczy to o pewnym chaosie, braku usystematyzowanej wiedzy lub o wiedzy fragmentarycznej. Olimpijczycy często porządkowali, na rzecz pracy konkursowej, swoją wiedzę raz jeszcze – z różnym skutkiem.

Zanim jednak przystąpię do prób wyrokowania na temat tego, jaka historia literatury i ile jej potrzebne jest licealiście, warto przyjrzeć się fragmentom prac, których autorzy wiedzy o epokach nie wykorzystali wcale.

4.5. Co zamiast? Uczniowskie sposoby interpretacji

Każda z analizowanych prac olimpijczyków dokumentowała różnoraki poziom zdolności interpretacyjnych. Do cech charakterystycznych większości z nich należą: nieugruntowana, prezentowana chaotycznie, wiedza z zakresu historii i teorii literatury oraz nadmiar własnych komentarzy do tekstu, które często stawały się nadinterpretacjami. Zdaje się, że pracom olimpijczyków biorących udział w konkursie w latach 2013 i 2014 zdecydowanie bliżej do interpretacji krytycznoliterackiej. Sławiński ten rodzaj interpretacji określa w sposób następujący:

Kontekstem, który użycza sensów interpretowanemu dziełu, staje się program ideowo-artystyczny krytyka, jego upodobania, postulaty i ideały, zwrócone ku literackiej teraźniejszości. (...) W toku interpretacji krytycznej dzieło zostaje wytracone ze swego faktycznego położenia i odniesione do zupełnie innych warunków społeczno-literackich²³⁰

Cytowane w poprzednich podrozdziałach fragmenty – choć poniekąd umieszczone w ramach informacji dotyczących epoki, autora czy obecności pewnych motywów – często stopniowo zbaczały, w sposób znaczny, właśnie w kierunkach opisanych przez Sławińskiego. O wiele bardziej widoczne jest to w pozostałych pracach, kolejno 9 w roku 2013 i 8 w roku 2014, w których uczniowie nie podejmowali się wyeksponowania kontekstu epoki. Były to oczywiście formuły na miarę krytyki tekstu literackiego podejmowanej przez uczniów, w której o wiele pełniej realizowały się upodobania niżli świadomość programów ideowo-artystycznych cechująca krytyków dojrzałych. Poniżej przytoczone zostanie kilka fragmentów – każdy z nich zawierał będzie w sobie cechy charakterystyczne dla prac konkursowych niezaliczonych do omawianych już obszarów umiejętności polonistycznych uczniów.

²³⁰ J. Sławiński, *Dzieło-język-tradycja*, Universitas, 1998, s. 169

Przy okazji lektury „Grobowi” olimpijczycy poszukiwali myśli przewodniej, która mogłaby towarzyszyć im przez wszystkie etapy interpretacji. To słuszne założenie, mające swoje uzasadnienie zarówno w treści utworu, jak i szkolnej wersji epoki baroku, często wyczerpywało potrzebę uczniów w zakresie tworzenia odpowiedniego kontekstu. Ponieważ brak obecności *vanitas* został już kilka razy wspomniany, należy dookreślić, czym olimpijczycy zastępują ten – wydawałoby się oczywisty dla baroku szkolnego – motyw. Dodatkowo trzeba doprecyzować też, że gdy mowa o braku motywu w interpretacji, chodzi o literalne zaprezentowanie rozpoznaw, użycie przez ucznia terminu. Interpretacje Potockiego w większości – a przede wszystkim te, w których kontekst epoki jest nieobecny – odnoszą się do czasu, przemijania, śmierci i bardzo popularnej w większości prac, pamięci. Jest to jednak rozpoznanie intuicyjne, nasuwające się bezpośrednio po zetknięciu z utworem – wskazują na to niekiedy bardzo odległe od treści „Grobowi” nadinterpretacje.

Nie można natomiast powiedzieć, że tego rodzaju wersje odczytania świadczą o braku umiejętności polonistycznych ucznia. Przeciwnie, niektóre z propozycji są interesujące i świadczą o uczniowskiej ciekawości świata i orientacji w przestrzeniach kultury. Tego rodzaju wstępami otwierającymi interpretacje są przytoczone poniżej dwa fragmenty:

W większości kultur na świecie tradycyjne obrzędy związane z pochówkiem zmarłych odgrywają istotną rolę w życiu człowieka i mają aspekt zarówno metafizyczny, związany z różnorodnymi religiami, jak i egzystencjalny, stanowią rytuał pożegnania zmarłego oraz upamiętniają jego życie, umożliwiają oddanie mu czci. Z tego powodu od wieków stanowią inspirację dla artystów, w tym dla poetów i pisarzy.

Literatura wykorzystuje różnorakie motywy związane z pamięcią, jej psychologiczne mechanizmy czy formy utrwalania. Zadaniem poezji również jest, jak pisała Wisława Szymborska, „Radość pisania. Możliwość utrwalania”. Utwór Wacława Potockiego „Grobowi” wykorzystuje motyw miejsca pamięci, jakim są mogiły, w celu zaznaczenia paradoksu: miejsca pamięci, aby mogły istnieć, wymagają pamięci o nich samych.

Mimo zachęcających początków obu interpretacji, uczniowie wpadali w pułapkę, którą właściwie sami skonstruowali. Chodzi tu o stopniowe wyczerpywanie się pokładów informacji dotyczących kolejno kwestii obrzędowości i miejsc pamięci. Ambitne początkowo interpretacje stopniowo ulegały uproszczeniom, pojawiała się

coraz więcej sądów ogólnych, coraz bardziej potocznych. Wyrwane z kontekstu słowo zaczerpnięte z utworu, a pasujące do przyjętej wersji, zaczynało być wykorzystywane jako argument dla coraz bardziej odległych od tematu przemyśleń. Dodatkowo olimpijczycy nie znajdowali sposobu, by z drogi tej zawrócić na rzecz bliższej utworowi interpretacji. Skutkowało to tym, że szczątkowe realizacje tematów znajdowały się na końcu prac, często w postaci jednego czy dwóch akapitów.

W podrozdziale *Obrazy epok w interpretacjach olimpijczyków* pojawił się fragment, w którym uczeń połączył swoje rozumienie *exegi monumentum* z fragmentem biografii Potockiego. Mimo wszystko olimpijczyk starał się naświetlić swoje rozumienie epoki, szczególnie w kontekście różnorodności społecznej. Natomiast obszerny fragment przytoczony poniżej mógłby stanowić solidny przykład na tworzenie wypowiedzi konkursowej, która tekstem została wyłącznie zainspirowana:

Czy ślady atramentu na lichym i łatwym do zniszczenia materiale mogą przetrwać dłużej, niż blok twardej skały? Podmiot liryczny nie daje jednoznacznej odpowiedzi, lecz sugeruje, że tak. Dołącza zatem do poglądów Horacego, który w swym dziele „*exegi monumentum*” stwierdza, że pisząc tworzy sobie pomnik „trwalszy niż ze spiżu”. Pamięć ludzka blednie, miejsca ulegają zniszczeniu, lecz słowa są wieczne. Chrześcijańskie Pismo Święte zaczyna się od słów „na początku było słowo”. „Logos”, wyraz o wielu znaczeniach, jest tłumaczony głównie jako słowo. Słowo więc jest niczym słynna cząsteczka Higgsa w ludzkim świecie intelektualnym, to od niego wszystko się zaczęło. To, co materialne, nieustannie ulega zniszczeniu, budynki popadają w ruiny a szczątki ulegają rozkładowi. Ale wartość intelektualna pozostaje na długo, może trwać wiele wieków, a dzięki temu i pamięć o ważnych grobach i bohaterach. Pamięć nie jest czymś do końca materialnym, więc materialne nośniki pamięci nie mogą być wieczne. Wygasają, lecz przekazywana w formie wiedzy mądrość ludzi upamiętnionych na tych materialnych nośnikach trwa w nas, przekazywana z pokolenia na pokolenie. Wartość intelektualna jest więc tym, co na świecie najtrwalsze.

Obecne w utworze pytanie retoryczne zainspirowało olimpijczyka do podjęcia rozmyślań dotyczących pamięci i dorobku intelektualnego. Początkowe i trafne porównania zamieniały się jednak stopniowo w refleksje egzystencjalne, które nie tylko nie łączyły się ściśle z tekstem, ale na pewnym etapie przestały być również spójne wewnętrznie. Ostatni problem wynikał z rozważań o materialnych i niematerialnych nośnikach pamięci, które zakończone zostały dowartościowaniem nośników niematerialnych. Być może olimpijczykowi chodziło o uargumentowanie trwałości papieru, jednak skomplikowany wywód mógł równie dobrze zostać osadzony w przestrzeni refleksji o kulturze oralnej. Jednak dokładne określenie, co uczeń chciał

przekazać, jest niemożliwe – głównie z tego powodu, że nie wykorzystywał możliwości potwierdzania swoich spostrzeżeń cytataми. We fragmencie widoczne są momenty, w których zabieg ten byłby możliwy, a nawet potrzebny. Chodzi oczywiście o odniesienie do „grobow i bohaterów” oraz wyeksponowane w uczniowskiej wypowiedzi opisy ruiny.

Nie można odmówić olimpijczykowi umiejętności snucia narracji, trzeba jednak podkreślić, że ani praca na tekście, ani odniesienia do epoki, nie zostały wykorzystane. Warto również dodać, że realizacja drugiej części tematu – uwzględnienie środków językowych – w całej interpretacji odnosi się wyłącznie do wskazania wyliczeń oraz właśnie owego pytania retorycznego, które „stworzyło” przytoczony fragment i zdominowało interpretację.

Problemy pojawiające się w omówionych dotychczas fragmentach, choć zawierają w sobie nowe wskazania dotyczące sposobu odbierania tekstów, łączą się z kwestiami wyeksponowanymi w podrozdziałach wcześniejszych. Już na podstawie uwag ogólnych o interpretacji można było stwierdzić, że znaczącym utrudnieniem w stworzeniu interpretacji jest pobieżne czytanie. W przypadku interpretacji inspirowanej tekstem nie można jednak powiedzieć, że uczniowie wobec utworu staropolskiego pozostają zupełnie bezradni. Są raczej niecierpliwi. Chodzi o to, że wybory głównego punktu odniesienia zdają się bardzo często rezultatem poszukiwania jakiegokolwiek osi interpretacji niż korzystania z informacji, których dostarcza sam wiersz. Drugim powodem – pozostającym wyłącznie w sferze domniemań – może być obawa, że dookreślanie poszukiwań interpretacyjnych konkretnymi motywami i odniesieniami do epok może prowadzić do (łatwego do zweryfikowania) błędu i niskiej oceny. Bezpieczniejsze dla olimpijczyków wydaje się osnuwanie rozpoznań interpretacyjnych niedopowiedzeniami i markowaną refleksyjnością.

Zdarzały się – choć bardzo rzadko – interpretacje, które o wiele bardziej oświeślały problemy życia codziennego i sylwetkę olimpijczyka niż tekst. Poszukiwanie w literaturze dawnej odbić teraźniejszości jest dla dydaktyki bardzo ważne. Rzecz jednak w tym, żeby połączenia te dobrze zrozumieć i nie tworzyć znacznie wykraczających poza tekst połączeń kontekstowych. Przykładem takiego banalizowania treści utworu może stać się fragment:

Powściągliwość – czy to słowo jest jeszcze znane komukolwiek w dzisiejszych czasach? Czy ludzie są aż tak skupieni na sobie, że nie potrafią hamować własnych emocji? Zdany egzamin – euforia

szczęścia, którą trzeba okazać całemu światu. Zakochana koleżanka musi opowiedzieć wszystkim o swojej wielkiej miłości. I choćbym przedstawiła te przykłady zupełnie na odwrót, to, paradoksalnie, wyjdzie tak samo. Człowiek wybucha niezależnie od tego, czy coś spowodowane jest szczęściem czy może smutkiem, różni się jedynie sposób. Ale czy warto? Czy nie lepiej być powściągliwym w okazywaniu uczuć? I zamiast tracić czas na swoje „emocjonalne wybuchy” wykorzystać go w inny, bardziej pożyteczny sposób? Myślę, że w tym miejscu powinnam znaleźć pewien wzór, osobę mądrą i doświadczoną, która stałaby się przewodnikiem i przekonała do ideału powściągliwości. Czy daleko mam szukać? Tak, bo należy cofnąć się do epoki renesansu, w której tworzył Jan Kochanowski.

W interpretacjach definicja powściągliwości była rozumiana na wiele sposobów. Fragment pracy olimpijczyka zdaje się bazować na skojarzeniu frazy „ktoś jest powściągliwy w okazywaniu uczuć” z zawartym w temacie ideałem powściągliwości. Na kanwie tego wykreowane zostały kłopotliwe obrazy dnia codziennego, na które lekarstwem może być lektura twórczości Kochanowskiego. Dokładniej – lektura pierwszej strofy, ponieważ przykłady podane przez olimpijczyka mogą odnosić się bezpośrednio do niej. Przypuszczenie takie można podjąć, zestawiając podaną w powyższym przykładzie koleżankę z sukcesem zdającą egzamin z wersami trzecim i czwartym utworu²³¹, natomiast wzmiankę o wybuchach powodowanych smutkiem z wersami pierwszy i drugim²³². Jeżeli tak, wówczas wstęp należy uznać za przykład stworzenia wypowiedzi w oparciu o pierwsze wrażenia powstałe w wyniku obcowania z tekstem. W dalszych fragmentach interpretacji – jak w wielu poprzednich – głównym punktem łączącym interpretację z utworem jest podmiot liryczny, który naucza. Po raz kolejny pojawia się opis wiersza zastępujący interpretację i nacisk na poszczególne słowa zastępujący konteksty.

Analiza archiwalnych prac olimpijskich dostarczyła wielu informacji na temat sposobów czytania tekstu dawnego. Niekiedy rola, w którą wcielił się uczestnik konkursu w trakcie pisania, wpływała na niekorzyść interpretacji. Zdawać się może, że im więcej informacji uczeń chciał zawrzeć, spojrzeć na utwór z wielu perspektyw czy nawet toczyć z tekstem spór, tym gorzej.

W tego typu pracach pojawiała się dość sporo motywów literackich, jednak przy okazji cechowała je pewna dowolność wyboru. I odwrotnie - interpretacje, które ściśle trzymały się tekstu, były o wiele krótsze, pisane zdaniami mniej rozbudowanymi, a

²³¹ *Także i góry nie radzęć wylatać,
Kiedy się Szczęście z tobą imię bratać.*

²³² *Stateczny umysł pamiętaj zachować,
Jeśli cię pocznie nieszczęście frasować,*

same sądy prezentowane z dużą ostrożnością. Wniosek końcowy, który się nasuwa, nie jest zaskakujący: uczniowie nie radzą sobie z odbiorem i interpretacją tekstu staropolskiego. Wobec znaczeń zawartych w utworach pozostają – co było już wzmiankowane – albo niepewni, albo niecierpliwi. Niecierpliwość skutkuje prędkim wyszukaniem nasuwającego się w trakcie pobieżnej lektury problemu. Niepewność z kolei sprowadza się do ostrożnego wyłaniania najbardziej oczywistych znaczeń niesionych przez utwór i opisywanie ich, co tworzy interpretację bądź zbyt krótką, bądź fragmentaryczną.

Po lekturze olimpijskich prac trudno nie podjąć po raz kolejny kwestii dylematu związanego z pogodzeniem kreatywności ucznia z przekazywaniem wiedzy dotyczącej tradycji. Trafnie konkretyzuje ten problem Joanna Hobot:

W imię szacunku dla jednostkowości ucznia i w imię – przepełnionej pychą przeświadczenia – o niezwykłości okresu, w którym żyjemy, dopuszcza się do dominacji prezentyzmu w interpretacji. Uczeń, skupiając się na tym, co dla niego jako człowieka współczesnego znaczy dany tekst, przestaje dostrzegać związku tegoż tekstu z tradycją literacką i wyzwolony od niej – sam staje się „barbarzyńcą w ogrodzie”; podczas gdy jego nauczyciel zastanawia się nad tym, czy warto formułować wskazówki interpretacyjne, które mogą narazić go na zarzut uzurpowania sobie wiedzy na temat właściwych autorskich intencji.²³³

Problem trwale widoczny jest szczególnie podczas omawiania epok dawnych w szkole średniej. Umiejętności – narzędzia – służące poprawnej interpretacji utworu – powinny zostać przez ucznia przyswojone. Z drugiej strony wiele zabiegów stosowanych w utworach staropolskich umyka współczesnemu odbiorcy. Nie można zatem ani wymagać bezwzględnie wyłącznie wiedzy pojęciowej, ponieważ odległość tekstów i tak wystarczająco zniechęca uczniów. Nie można jednak również doprowadzić do sytuacji, w której tekst staropolski pozostawiony zostanie w próżni znaczeniowej (zapełnianej różnorako, w zależności od interpretatora) i historycznej, oderwany od specyfiki swoich czasów.

Ostatnią kwestią pozostają więc oczekiwania stawiane uczniom, co łączy się ściśle z metodami pracy. Jeżeli nie wymaga się, by uczeń na lekcji pracował z tekstem w bliskości omawianej epoki, nie należy wymagać, by sam z siebie wypracował tę umiejętność. Z kolei jednak, jeżeli zbyt często zachęca się do eksplorowania przestrzeni epok literackich niezależnie od ich porządku i procesów nimi kierujących, nie należy

²³³ J. Hobot, *Nauczyciel, czyli o roli autorytetu w procesie interpretacji*, w: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, Universitas, s. 230.

oburzać się, gdy niezależność ta, w sposób przerysowany, uwidacznia się w interpretacjach olimpijczyków, przyjmując formę nadinterpretacji.

4.2. Uczniowie pierwszych klas szkół ponadpodstawowych wobec
Pieśni XXIV z Ksiąg Pierwszych Jana Kochanowskiego

4.2.1. *Pieśń XXIV z Ksiąg Pierwszych* w odbiorze badaczy

Lektura opracowań *Pieśni XXIV*, stworzonych przez wybitnych badaczy literatury renesansu, skłania do zredagowania powszechnie akceptowanej w środowisku znawców interpretacji, która stanowić będzie główne odniesienie merytoryczne w trakcie analizy materiałów uczniowskich. Rozpoznania poczynione na przestrzeni kilkudziesięciu lat przez czołowych literaturoznawców charakteryzują się spójnością odczytań, kierując uwagę ku głównym motywom wybrzmiewającym z utworu, określają pole renesansowej przestrzeni twórczej, eksponują postać artysty oraz swoistość znaczących dla epoki kontekstów. Przy ich wykorzystaniu możliwe staje się więc nie tylko sprawdzenie adekwatności odbioru przez uczniów konkretnego tytułu, ale również określenie zaprezentowanego poziomu sprawności w funkcjonowaniu informacji z zakresu wiedzy o epokach.

Choć z *Pieśnią XXIV* uczniowie nie spotkali się w trakcie omawiania renesansu, nakreślony powyżej oczekiwany zakres umiejętności nie wykracza poza materiał szkolny. Zgromadzone informacje potwierdzają, że do odczytywania podstawowych sensów pieśni Jana Kochanowskiego wystarczą informacje wpisane w program szkolny; kluczem do wartościowej ich interpretacji jest przede wszystkim sprawność ich wykorzystania.

Pierwszym objaśnieniem utworu jest jego obszerny opis stworzony przez Tadeusza Sinkę w wydaniu *Pieśni* z roku 1927. Z uwagi na formę opracowania przytaczam je w całości:

Jakiś zły dzień miał poeta. Spotkały go zawody, dokuczyły mu różne troski po części majątkowe. Gdy popołudniu zestawiał niewesoły bilans tego dnia, ogarnęło go przygnębienie, melancholja. W dumania jego wpadł dźwięk dzwonu zegarowego z pobliskiej wieży: Raz... dwa... aż do szóstej czy siódmej... Co to, już tak późno? Znów upłynął jeden dzień – tak marnie? Czy nie szkoda życia? Precz z melancholją, precz z poważnemu zajęciami. Dostyc ich było za dnia. Wieczór należy się wesołości, zwłaszcza że „wesołkowstwo” to nasz zawód. Czyż wszyscy nie jesteśmy igraszką w rękach Boga? Ubiegamy się o urzędy, odznaczenia, nie pomnąc, że śmierć nas wszystkich równa. Zabiegamy o majątek – by go roztrwonili synowie... Więc precz z temi zabiegami. Lepiej pójść <<pod wieniec>> (była to wywieszka winiarni, jak wiecha piwiarni, a krzyż miodowni). Chłopcze, wina! Na frasunek – dobry trunek... Z takiej mniej więcej sytuacji wykwitła ta piosenka, jedna z najpiękniejszych w zbiorze. Mądrość jej to mądrość Horacjusza [...]²³⁴

Interpretacja, utrzymana w narracyjnym tonie, stanowi doskonały wstęp do skonstruowania wzorcowego komentarza. Opis przepełniony jest nie tylko

²³⁴ J. Kochanowski, *Pieśni i wybór innych wierszy*, oprac. Tadeusz Sinko, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1927, s. 118.

charakterystycznymi odniesieniami do codzienności, ale również znaczącym rysem kulturowym (dookreślenia związane z sztyldami wyszynków). Zaproponowane w przytoczonym odczytaniu spojrzenie na tekst, ujęte w ramy opowieści o utworze, w przypadku badań nad wypowiedziami licealistów jest bardzo pomocne.

Dalsze objaśnienia badacza doprecyzowują zarysowane odczytania. Sinko do poszczególnych wersów utworu Kochanowskiego, za sprawą przypisów, dodaje kolejne odniesienia interpretacyjne. Dotyczą one twórczości Horacego i podobnych tematycznie innych utworów Jana Kochanowskiego. W przypadku wspomnianych odniesień niezbędne stanie się przytoczenie w kolejnych partiach tekstu treści niesionych przez programy nauczania. Pozwoli to na zatarcie wrażenia pozornej odległości *Pieśni XXIV* od materiału szkolnego.

Sinko, choć zwraca uwagę na oryginalność poety, uzupełnia opis o listę możliwych do kontekstowego porównania pieśni Horacego (*Carm.* I 11, II 3, II 11, II 14, I 4, I 14). Niektóre z nich pojawiają się również w podręcznikach, z którymi pracowali respondenci. *Carm.* I 11 rzymskiego poety obecna jest, jako nawiązanie – w dziale poświęconym renesansowi – w podręczniku *Lustra świata*²³⁵. W *Ciekawi świata* znajdują się aż dwa z wymienionych przez Sinkę utworów Horacego – *Ody*²³⁶ II 3²³⁷ i I 11²³⁸). W *Zrozumieć tekst-zrozumieć człowieka* poezja horacjańska reprezentowana jest przez nieco inne utwory, jednak ukazują one zarówno światopogląd poety, jak i cechy charakterystyczne jego twórczości²³⁹. Podczas analizy uczniowskich prac będę brała pod uwagę sprawność uczniów w odnajdywaniu podobnych powiązań – nie tylko ze względu na możliwość znajomości konkretnych tytułów wśród sporej części uczniów, ale również z powodu koniecznej do uwzględnienia swoistości dzieł Jana Kochanowskiego.

Niezbędnym uzupełnieniem przytoczonego już rozpoznania stają się zatem również wzorcowe opracowania wspomnianych utworów. We wstępie do *Wyboru*

²³⁵W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, M. Pabisek, *Lustra świata. Renesans-oświecenie. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Część 2. Zakres rozszerzony i podstawowy*, WSiP, Warszawa 2012, s. 50.

²³⁶ Zmianę nazewnictwa – w zapisach Sinki pojawiło się określenie *Carmen*, natomiast programy nauczania posługują się terminem *oda* – tłumaczy Jerzy Krókowski we wstępie do *Wyboru* poezji Horacego. Píše on: *Poeta nazywa je pieśniami – carmina czy nawet raz melos (później gramatycy nazwali je odami). Czy jednak były one rzeczywiście przeznaczone do śpiewania, jak pieśni Alkajosa i Safony, pozostaje ciągle kwestią sporną*”. Zmiana nazwy, przyjęta w wyliczeniach, wywołana jest więc cytowaniem zapisów z opracowania Sinki i z programów nauczania.

²³⁷Katarzyna Budna, Jolanta Manthey, *Ciekawi świata. Język polski. Program nauczania dla szkół ponadgimnazjalnych. Zakresy podstawowy i rozszerzony*, s. 9

²³⁸Tamże, s. 10.

²³⁹m.in. *Pieśń zimowa, Do Mecenasa, Do Pompejusza Grosfusa*

poezji Horacego Jerzy Krókowski umieszcza Ode I 11 w przestrzeni liryki refleksyjnej z wyraźnym zaznaczeniem obecności *carpe diem*. Ode II 3 (*Do Deliusza*) opisuje jako utwór o równowadze ducha i marności dóbr ziemskich. Dostrzeżone przez Sinkę podobieństwo drugiego utworu do *Pieśni XXIV* Kochanowskiego, szczególnie w odniesieniu do równości ludzi wszystkich klas wobec śmierci²⁴⁰, jest bezsporne. Dodatkowo Krókowski we *Wstępie* zaznacza, że II księga pieśni Horacego tematycznie odnosi się właśnie do rozmyślań nad przemijaniem. Refleksje te nie są jednak przepełnione strachem:

Entuzjasta Epikura chciał uwolnić ludzkość od strachu przed śmiercią, odsłaniając przed nią tajniki wszechświata, który powstał z atomów i w nie się obróci. Horacy kończy księgę II odą do Bakchusa, który daje mu natchnienie (I 19) i ostatnią odą, w której przepowiada nieśmiertelność swej poezji (II 20). To jest Horacjuszowe przezwyciężenie śmierci²⁴¹

Opis księgi II pieśni Horacego ponownie współgra z objaśnieniem dotyczącym *Pieśni XXIV* poczynionym przez Tadeusza Sinkę, który wspomina o „horacjuszowej mądrości”. Warto zauważyć, że spośród wymienianych przez krakowskiego badacza od aż trzy pochodzą z II księgi. Obserwacja ta pozwala na wyłonienie głównych odniesień kontekstowych i źródeł inspiracji poety z Czarnolasu.

Poszczególne wersy *Pieśni XXIV* Sinko odnosi również do dzieł samego poety z Czarnolasu, m.in. do fraszki I 96 (*O żywocie ludzkim*), *Pieśni I 9* (*Chcemy sobie być radzi...*) czy *III 76* (*Człowiek, boże igrzysko...*). Wymienione teksty bliskie są szkolnej rzeczywistości, odnaleźć je można również w jednym z podręczników. Fraszka *O żywocie ludzkim* znajduje swoje miejsce w programie *Ciekawi świata*, podobnie jak pieśń *Chcemy sobie być radzi*. Inaczej rzecz przedstawia się w dwóch kolejnych podręcznikach: *Zrozumieć-tekst, zrozumieć człowieka* i *Lustra świata*. Twórcy wzbogacili co prawda treści dotyczące Kochanowskiego o rozległe konteksty kulturowo-literackie, ale w podręcznikach nie pojawiają się wymienione przez Sinkę utwory. Jednak trwała obecność dzieł Jana Kochanowskiego w edukacji szkolnej pozwala wykluczyć nieobecność tego rodzaju odniesień w przestrzeni licealnej refleksji nad utworami czołowego poety renesansu.

²⁴⁰ U Horacego: „Czyż bogacz, plemię Inachusa stare | czyż biedak, wyszły z warstw najniższych łona | nie ma różnicy: pójdziesz na ofiarę | bezlitosnego Plutona”, z: Horacy, *Wybór poezji*, oprac. Jerzy Krókowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa – Wrocław – Kraków 1967, s. 21.

²⁴¹ J. Krókowski, Wstęp, w: *Horacy, Wybór poezji*, oprac. Jerzy Krókowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa – Wrocław – Kraków 1967 s. XXVIII.

Zbiorną charakterystykę wymienionych przez Sinkę utworów Jana Kochanowskiego odnaleźć możemy w tomie *Fraszki* opracowanym przez Janusza Pelca. Pisze on:

Z kart fraszek, podobnie jak z Pieśni i innych utworów Kochanowskiego odczytać można głoszony przezeń ideał życia ludzkiego, będący wyrazem swoistego, znamionego dla renesansu, zespolenia idei etyki stoickiej i epikurejskiej [...] W swych poglądach na świat poeta nie jest wolny od zwątpienia, jakże głęboko ludzkiego. Świat zdaje mu się marnością, wszystko przemija, jest cześć. Zwycięża jednak afirmacja życia i cnoty jako najwyższych wartości. Z poglądami tymi łączy się stosunek poety do Boga, religii, życia pogrobowego [...] Poeta przemawia do Boga bezpośrednio, po prostu jak do najwyższego władcy świata. Ów władca zresztą, nazywany filozoficznym pojęciem „Wiecznej Myśli”, choć posiada najwyższą [...] moc dysponowania wszystkim, stoi właściwie poza światem i niezbyt troszczy się o jego sprawy. Ludzie, świat cały to zabawki, kukiełki, które dostarczają mu rozrywki, widowiska iście mięsopustnego.²⁴²

Przytoczone opracowanie pokazuje wyraźnie, że nie tylko znajomość konkretnych utworów Jana Kochanowskiego umożliwia poprawne odczytanie *Pieśni XXIV*. Przeciwnie – zauważyć należy możliwości, jakie niesie praca z tym utworem w zakresie badania uczniowskich umiejętności. W trakcie samodzielnej interpretacji uczniowie muszą bowiem podjąć się nie tylko referowania treści utworu, ale również wyboru i hierarchizacji najważniejszych, znanych motywów, terminów, zaprezentować znajomość twórczości Kochanowskiego oraz zdobytych informacji o epokach literackich.

Kolejne potwierdzenie wskazywanego dotychczas kierunku odczytania odnaleźć można w pracach Aliny Nowickiej-Jeżowej, Janiny Abramowskiej, Teresy Michałowskiej i Krzysztofa Mrowcewicza. Mimo że opracowania sytuują się w obszarze szczegółowej wiedzy literaturoznawczej, uważam, że nie należy ich pomijać w trakcie przygotowań do lektury uczniowskich prac. Doświadczenie wcześniejszych analiz wypracowań pokazuje wyraźnie, że niekiedy bardzo trafne odczytania zostają zakryte przez nieumiejętny dobór terminów, brak ich rozwinięcia lub nieumiejętność werbalizacji swoich spostrzeżeń. W pracach wielu olimpijczyków potrzebne do pełnej interpretacji utworu definicje czy terminy były jedynie przywoływane, znacząco brakowało ich funkcjonalnego wykorzystania podczas pracy z tekstem.

Badaczy twórczości Kochanowskiego zajmuje kilka pól tematycznych: przestrzeń i czas w literaturze renesansowej, kondycja człowieka w świecie, figury i odniesienia obecne w twórczości odrodzenia i uwidaczniające swoją obecnością

²⁴² J. Kochanowski, *Fraszki*, oprac. Janusz Pelc, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Kraków 1957, s. 69-70.

przepływ tradycji pomiędzy antykiem i kolejnymi epokami, a w końcu fenomen indywidualności twórcy na tle wszystkich wymienionych elementów.

Alina Nowicka-Jeżowa w artykule „U Boga każdy błazen”²⁴³ zwraca uwagę na paradoks erasmiański wybrzmiewający z *Pieśni XXIV* – to znaczy na obecne w niej przeciwstawienie sytuacji życiowych głupca (bądź błazna) i mędrca, których oczywisty kontrast przestaje być jednoznaczny w momencie włączenia do utworu figury Boga. Paradoks ten – stwierdza badaczka – utrudnia proste odczytanie, ponieważ „Lukianowa wizja śmiejącego się Boga”²⁴⁴ funkcjonuje w sprzeczności z chrześcijańską wykładnią bożej miłości ojcowskiej. Po raz kolejny – podobnie jak u Sinki – pojawiają się odniesienia do fraszki *O żywocie ludzkim* i pieśni *Człowiek, boże igrzysko*. Nowicka-Jeżowa stwierdza, że oba utwory, „najczęściej pomawiane o tragizm i najbliższe filozofii pogańskiej”²⁴⁵, połączone z omawianą *Pieśnią XXIV* wskazują na wielowymiarowość ideową Kochanowskiego i wewnętrzne napięcia w utworze. Badaczka szuka twórczego przesłania poety m.in. w odniesieniach do saturniańskiej melancholii²⁴⁶, której charakter określają powstałe w umyśle poety pytania bez odpowiedzi i poczucie nieokreśloności ludzkich losów. W nieco inny sposób powieliła tym samym opis utworu stworzony przez Tadeusza Sinkę – odnoszący się do osobistej, indywidualnej refleksji artysty u schyłku dnia.

Nowicka-Jeżowa, sięgając do interpretacji J. Abramowskiej, zwraca również uwagę na przeciwstawienie dnia – jako pory obowiązków – i nocy, jako pory biesiady, obecnych w twórczości poety. Abramowska rolę czasu rozwija w artykule „Kochanowskiego czas uporządkowany”. Rozdzielenie roli dnia i nocy w cyklu dobowym charakteryzuje, zdaniem Abramowskiej, większość pieśni biesiadnych Kochanowskiego. Występują w nich również motywy przemijania i niepewności losu. Konwencjonalną rolę odgrywa zegar – badaczka przytacza rozpoznania Michałowskiej, która uznaje jego pojawienie się za symbol *vanitas*. Abramowska podkreśla jednak, że w pieśniach Kochanowskiego pełni on raczej znak uporządkowanego czasu – zatem posiada wartość pozytywną.

²⁴³ A. Nowicka-Jeżowa, „U Boga każdy błazen”, w: *Jan Kochanowski. 1584-1984. Epoka-Twórczość-Recepcja*, t. 1, red. J. Pelc, P. Buchwald-Pelcowa, B. Otwinowska, Wydawnictwo Lubelskie 1989, s. 436.

²⁴⁴ Tamże.

²⁴⁵ Tamże.

²⁴⁶ Najobszerniejsze informacje o „temperamencie Saturna”, odnotowywanym w średniowiecznych refleksjach i twórczości artystów znaleźć można m.in. w przywoływanym również przez Nowicką-Jeżową tytule „Narodziny nowożytnej filozofii człowieka” B. Suchodolskiego oraz w publikacji „Saturn i melancholia: studia z historii, filozofii, przyrody, medycyny, religii oraz sztuki” R. Klibansky’ego i in.

Janina Abramowska podkreśla również współwystępowanie pojęcia czasu i pojęcia losu w poezji renesansowej. Zarówno w spojrzeniu linearnym jak i cyklicznym Opatrzność, Bóg, pełni więc najczęściej rolę gwarancji ładu – raz „uruchomiony świat”, zaznacza badaczka, nie potrzebuje kontroli – ruch jest konieczny, by świat nie zapadł się w niebyt. Obserwacja ta jest ważna z dwóch przyczyn – po pierwsze rozpoznanie Abramowskiej dookreśla obserwacje poczynione przez Nowicką-Jeżową (w zakresie funkcji odniesień do Boga w utworze), po drugie – przybliża ujmowanie utworu jako przykładu realizacji światopoglądu stoickiego. Synkretyzm renesansowy starał się pogodzić, pisze badaczka, niełatwy i w istocie tragiczny los człowieka. Działanie Opatrzności rozumiano zatem jako ingerencję w sferach wyższych, obserwację spraw przyziemnych pozostawiając, bardzo istotnej w twórczości Kochanowskiego, antycznej Fortunie.

Przytoczone wyżej odczytania badaczy pozwalają sądzić, że w *Pieśni XXIV*, mimo wszystko, przeważa filozofia stoicka, w swojej, w rezultacie, tragicznej refleksji. Epikureizm, choć widoczny w niektórych partiach utworu, odgrywa o wiele mniejszą rolę. Charakteryzując Kochanowskiego jako artystę, Krzysztof Mrowcewicz zauważa, że „mimo zakłęb i epikurejskich deklaracji”²⁴⁷ twórca musi godzić się z poczuciem beziły. Podobnie jak zagadnienie melancholii, zaobserwowane już przez Nowicką-Jeżową, pojawiają się w pracy badacza przyglądająca się Opatrzność, figura błazna i czas. Różnica pomiędzy rozpoznaniem Mrowcewicza a wcześniejszymi opracowaniami polega na podkreśleniu znaczenia chaosu, którego poczucie, jego zdaniem, wybrzmiewa z wielu utworów Kochanowskiego. Badacz podkreśla, że charakterystyczne dla poety jest dążenie do racjonalnie zarysowanego ładu, jednak droga do niego nie jest łatwa i nie da przewidzieć się kolejnych jej etapów. Stoicyzm, w ujęciu Mrowcewicza również stanowić ma „dobrze odrobioną lekcję (...) uświęcony tradycją hołd klasycznego poety”²⁴⁸, bardziej niż realną deklarację.

Powyższe interpretacje *Pieśni XXIV*, spójne, dopełniające się i odsłaniające najistotniejsze elementy komentowanego przez uczniów tekstu, bez wątpienia wyznaczają rozległy horyzont poznawczy i mogą stanowić układ odniesienia do obszernej analizy zgromadzonego materiału. Na rzecz dydaktycznej refleksji warto odnotować jeszcze raz najważniejsze z tematów i motywów utworu.

²⁴⁷ K. Mrowcewicz, *Czarna Muza z Czarnolasu*, „Nauka” 1/2015, s. 68.

²⁴⁸ Tamże, s. 65.

Główną rolę w pieśni odgrywają czas, los, przemijanie i odbierana z perspektywy epoki refleksja nad codziennością. Przemyslenia – w rezultacie stoickie – dopełnione są rozważaniami epikurejskimi, jednak to pierwsze realizują się w przesłaniu utworu. Pieśń wpisuje się w nurt liryki refleksyjno-filozoficznej, nosi znamiona literatury biesiadnej. Figury błazna, mędrca i Boga dopełniają opisu kondycji człowieka w świecie.

W prowadzonych analizach zgromadzonych prac szczególna uwaga poświęcona zostanie jednak nie tylko odnotowaniu odnalezionych przez uczniów konkretnych elementów dzieła, ale również sposobom ich przenikania się, współwystępowania, a wreszcie funkcjonalnego osadzenia w przestrzeni szkolnej wiedzy o literaturze. Najważniejsze dla mnie pozostaną te momenty, w których uczniowie trafnie zlokalizują zawarte w poszczególnych strofach czy wersach odniesienia lub powiązania, ale barierę stanowiły będą ujęcia terminologiczne. Powtarzające się, rozpoczynając od opracowania Sinki, odniesienia do twórczości Horacego i innych utworów Kochanowskiego, zachęcają do tego, by sprawdzić również, jak z podobnymi nawiązaniami radzą sobie uczniowie po kursie literatury staropolskiej w klasie pierwszej liceum.

4.2.2. Charakterystyka uczniowskich wypowiedzi – uwagi wstępne

We wprowadzeniu do rozdziału informowałam, że analiza uczniowskich komentarzy nie stanowi wyizolowanego badania. Wnioski wypracowane na podstawie lektury prac olimpijskich mogą okazać się pomocne w trakcie opracowywania zebranego materiału i umożliwić refleksję nad problemami dotyczącymi odbioru tekstu dawnego w szerszej perspektywie.

Ogólną część charakterystyki uczniowskich komentarzy warto rozpocząć od ustalenia, jaki wariant odczytań okazał się najpowszechniejszy. W tym celu ponownie użyję terminów określających czytanie w stylu horyzontalnym i wertykalnym²⁴⁹, którymi posilkowałam się podczas analizy prac olimpijskich. Sygnalizowałam wówczas, że specyfika utworu staropolskiego wymusza określoną postawę odbiorczą – wnioski te wyodrębniłam z różnic pomiędzy pracą z utworem renesansowym i

²⁴⁹ Korzystam ponownie z rozpoznań dotyczących stylu pracy olimpijczyków opracowanych przez J. Nocoń, w: *Styl(e) wypowiedzi pisemnej licealistów*, w: „Studia Pragmalingwistyczne. Rocznik Instytutu Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki UW”, Warszawa 2010.

barokowym. Jednak gdy zestawić tę tezę z wynikami oglądu komentarzy pierwszoklasistów, nie jest ona już na tyle oczywista, by uznać ją za regułę.

Pieśń XXIV przez większość uczniów czytana była w stylu wertykalnym. Taki sposób lektury cechuje 49 prac. Przypomnę, że w trakcie opracowywania olimpiad styl wertykalny o wiele częściej pojawiał się w przypadku utworu barokowego, natomiast Kochanowski czytany był w stylu horyzontalnym. Co prawda w badanej grupie tworzący komentarz do *Pieśni XXIV* licealiści również pracowali z tekstem linearnie, jednak liczba tego rodzaju prac wynosi 33 wypowiedzi.

Gdy mowa o horyzontalnym czytaniu *Pieśni XXIV*, ze względu na jego specyficzną formę widoczną w uczniowskich pracach, rozpoznania muszą stać się o wiele bardziej szczegółowe. Z 33 uczniów, którzy swoimi pracami prezentowali ten styl lektury, pięcioro pracowało bezpośrednio „na tekście” i podejmowało się komentowania poszczególnych wersów na kopii utworu. Sposób ten przyrównać można do brudnopisów olimpijczyków, jednak w przypadku analizowanej w tym miejscu grupy badawczej ich początkowe rozpoznania nie zostały uzupełnione poprzez redagowanie pełnego komentarza. Pozostałe 28 prac, które noszą znamiona czytania horyzontalnego, mieści w sobie refleksje dotyczące następujących po sobie strof, opisywanych zgodnie z ich kolejnością. Ma to swoje konsekwencje dla odbioru całości, o czym pisała będę w podrozdziale trzecim, dotyczącym prób odczytania przesłania utworu.

Kolejny element ogólnej charakterystyki badań jest, jak sądzę, ważny z powodu czytelnego powiązania z badaniami Bożeny Chrzastowskiej, która wyróżniła cztery modele edukacji literackiej w liceum: model pozaliteracki, model historycznoliteracki, model kształcenia w warunkach analizy zdeintegrowanej oraz model kształcenia w warunkach analizy sfunkcjonalizowanej²⁵⁰. Zdecydowałam się na przywołanie tych ustaleń, ponieważ niektóre z prac posiadają charakterystyczne cechy analizy zdeintegrowanej. Dalsza lektura uczniowskich komentarzy pozwoliła zauważyć, że cechy modelu pozaliterackiego oraz historyczno-literackiego również uwidaczniają się w sporej liczbie wypowiedzi. W zgromadzonym materiale brakuje jednak znacząco cech analizy zintegrowanej, co stanowi kolejny powód, by przyjrzeć się pracom pod kątem tych kategorii.

²⁵⁰ B. Chrzastowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1979, s. 87.

Bezspornym niedostatkim analizy zdeintegrowanej jest skupienie większej uwagi na ćwiczeniach analitycznych, przez co zaburzone zostaje połączenie pomiędzy oglądem treści utworu i jego formy. To natomiast – co uwidacznia się również w pracach pierwszoklasistów – negatywnie wpływa na rezultat późniejszej, samodzielnej pracy z utworem literackim. Model ten widoczny był w wypowiedziach ośmiorga uczniów (z tego aż siedmioro uczęszczało do jednej klasy). Skupili oni swoją wypowiedź na analizie formy utworu, jego treści poświęcając najczęściej kilka ogólnych zdań, bardzo często opartych na parafrazowaniu wersów. Same analizy wykonane były poprawnie, prezentowały duży zakres uczniowskich umiejętności z zakresu poetyki – braki w obszarze rozumienia utworu były jednak widoczne na pierwszy rzut oka. Najczęściej pojawiającym się przykładem tego stanu rzeczy było odszukanie powszechnie funkcjonującego w edukacji motywu i charakteryzowanie go jedynie jako środka stylistycznego, co uwidacznia się m.in. w poniższym przykładzie:

Utwór ma układ stroficzny, przy czym jedna strofa posiada cztery wersy. Występują w nim również rymy parzyste (aabb). W pieśni widoczne są liczne metafory (np. że człek- Boże igrzysko), antropomorfizacja („bo nas równo śmierć sadza”) czy epitety (np. dobrej myśli, chłopca chciwego).

Cała wypowiedź liczyła 1,5 strony i nie pojawiło się w niej wyraźne określenie żadnego z terminów literackich. Wyłonione przez ucznia frazy, które mogłyby stać się kluczem do przygotowania prawidłowej interpretacji, użyte zostały wyłącznie w celu określenia środków stylistycznych. Resztę komentarza stanowił opis poszczególnych wersów. Podczas lektury wypowiedzi odnieść można wrażenie, że uczeń nie wychodzi poza swoje pierwsze spostrzeżenia – parafrazując samego siebie, w efekcie prezentuje bezradność interpretacyjną wobec utworu.

Większość licealistów, których wypowiedzi nosiły znamiona analizy zdeintegrowanej, jak wspomniałam wyżej – uczęszczało do jednej klasy. Utrwalony styl pracy z tekstem i brak odstępstw od przyjętych zasad komentowania utworu pozwala zauważyć, jak duży wpływ na kształcenie kompetencji literackich mają metody stosowane przez nauczyciela. Uczniowie, którzy charakteryzowali się bardzo dobrymi umiejętnościami analizy utworów, nie potrafili poradzić sobie z całościową, problemową interpretacją. Podobnie jak w przywoływanych rozpoznaniach Bożeny Chrzastowskiej, w wypadku tej części uczniowskich wypowiedzi zabraknąć mogło ćwiczeń łączących płynnie analizę i interpretację.

Klasyfikacja Chrzastowskiej pozwala wskazać mankamenty uczniowskich interpretacji również w przypadku kolejnych, wyróżnionych przez nią modeli, które odnaleźć można wśród prac analizowanych podczas badania. Model historycznoliteracki pojawiał się w takim stopniu, w jakim uczniowie włączali w swoją wypowiedź informacje dotyczące epoki. Ze względu na to, że jest to obszar uczniowskich kompetencji, do którego dużą wagę przywiązuję w niniejszych badaniach, szczegółowy opis podobnych czynności, z przykładami, znajdzie się w podrozdziale kolejnym. Już w tym miejscu warto jednak zaznaczyć, że bardzo mało uczniów wykorzystywało w swoich pracach kontekst historycznoliteracki. Dodatkowo, gdy uczniowie posiłkowali się nim w trakcie przygotowywania komentarza – w sposób wyjątkowo wyraźny tracił na znaczeniu sam utwór. Podobnie jak w przypadku niektórych wypowiedzi olimpijskich uczniowie negowali przystawalność tekstu do epoki literackiej lub doszukiwali się znaczeń, które przez tekst nie były niesione (często w formie poszukiwań wątków biograficznych lub ukrytych intencji twórcy). Kłopoty z funkcjonalnym włączeniem w wypowiedź wiedzy z zakresu faktografii czy zbyt daleko idące sądy biograficzne są głównymi obszarami zmagania tej grupy uczniów.

Model pozaliteracki zdecydowanie dominuje w zgromadzonym materiale. „Podręcznikowe ogólniki”, o których pisała Chrzastowska stanowią najbardziej charakterystyczną cechę materiału podlegającego analizie. Dla badań nad szkolną recepcją utworów staropolskich jest to szczególnie uciążliwe — w uczniowskich wypowiedziach w sposób widoczny odbija się praktykowany przez nauczyciela podający styl pracy z tekstem w trakcie lekcji:

W „Pieśniach” Jan Kochanowski zawarł program poetycki i filozoficzny. Cechuje je różnorodność, a problematyka dotyczy przemijalności, nieśmiertelności, miłości natury oraz życia. W swoich pieśniach odpowiadał na nurtujące pytanie jak żyć godnie i mądrze

Powyższy przykład jest interesujący również dlatego, że to jedyny spójny fragment pracy – pozostałe jej elementy opierają się już o niekorespondujące ze sobą, fragmentaryczne opisy treści poszczególnych strof. Równie ciekawa stała się próba rozpoznania podmiotu lirycznego – przytoczony niżej zapis świadczy o tym, że uczeń nie rozumie utworu:

Trudno określić kto w tej pieśni jest podmiotem lirycznym. Myślę, że jest to człowiek. Potwierdzają to liczne zwroty takie jak: nas, słyszę. Zwraca się on do Boga („Tyś mógł, ojcze, nie błdzić”)²⁵¹.

Wstępna analiza uczniowskich komentarzy, czerpiąca z rozpoznania Bożeny Chrzastowskiej w zakresie modeli nauczania, pozwoliła na umocnienie przekonania o potrzebie refleksji nad funkcjonalnymi metodami pracy z utworami lirycznymi, szczególnie w zakresie literatury przedromantycznej. Potwierdziła niezbicie, że trudności dotyczące samodzielnego odbioru utworu literackiego towarzyszą kolejnym pokoleniom uczniów. Podczas kontaktu z tekstem dawnym nie należy zapominać o nowych odbiorcach – uczniach funkcjonujących we współczesnych realiach technologicznych i cywilizacyjno-społecznych, którzy podejmują się interpretacji utworu osadzonego w konkretnej sytuacji kulturowej, zawierającego w sobie swoiste cechy konwencji czasów, w których powstał.

W kontekście pracy z tekstem dawnym istotne mogą okazać się ustalenia Michała Głowińskiego. Podejmując się opisu zagadnień związanych z konkretyzacją, zwraca on uwagę, że istotną kwestią w trakcie badań nad odbiorem jest to, w jakim stopniu podczas odczytania uwidacznia się świadomość, że konkretyzowany tekst jest uczestnikiem minionej sytuacji historycznej oraz to, w jaki sposób ujawnienie się tej świadomości wpływa na sam proces konkretyzacji. Píše on:

Sprawą najważniejszą nie są przeto archaizmy; spotykane w tekście skłaniają czytelnika do postawy historycznej, bo nie wiążą się z jego bieżącym doświadczeniem językowym. Problemem dużo istotniejszym są wszelkiego typu drobne przesunięcia znaczeniowe, zmiany odcieni semantycznych, zatarcie związków z tym zapleczem kulturalnym, które w momencie wchodzenia utworu na literacki rynek było czymś oczywistym i nie wymagały komentarzy – krótko przesunięcia w obrębie konotacji. Jedną z form tego zatarcia jest zatrata treści aluzyjnych, odwołań do innych tekstów, powiedzeń, stylów społecznych, sytuacji kulturalnych.²⁵²

Rozważania Głowińskiego stanowią dobry wstęp do obserwacji dotyczących sposobu pracy uczniów z przekazanym im tekstem i pozwalają zdiagnozować ich postawy odbiorcze. Umieszczone na kolejnych stronach przykłady zaczerpnięte z prac pokażą, że w przypadku literatury przedromantycznej jednym z problemów są właśnie przedstawione przez badacza „przesunięcia w zakresie konotacji”.

²⁵¹ Warto przypomnieć, że treść strofy, w której uczeń szuka podmiotu lirycznego brzmi: „Po śmierci trudno rzadzić| Tyś mógł, ojcze, nie błdzić| Syn tylko worki zliczy| w rozumie nie dziedziczy”. Trudno o bardziej wyraźny przykład konsekwencji nawyku czytania linearnego.

²⁵² M. Głowiński, *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1977, s. 106.

Dla podejmowanych w tym rozdziale rozpoznań istotna jest również przytoczona wyżej opinia badacza dotycząca obecności archaizmów w utworach. Gdy są one obecne w tekście, narzucają w pewien sposób – zgodnie ze słowami Głowińskiego – jego historyczność. Bez nich utwór pozostałby w swego rodzaju próżni czasowej i mógłby stać się podatny na style interpretacji, których chętnie podejmują się uczniowie, tzn. takie, w których tekst staje się jedynie pretekstem do szerszych, często emocjonalnych lub socjologizujących przemyśleń.

Uczniowski sposób pracy z tekstem przedromantycznym skłania również do tego, by podkreślić znaczenie refleksji Głowińskiego nad sferą napięć ujawniającą się w procesie komunikacji literackiej. Píše on, iż „komunikacja literacka nie polega na eliminacji tego, co by się uważało za nie wchodzące w obręb składników konstytutywnych dzieła literackiego, ale na nadaniu wszystkim tym czynnikom specyficznej postaci”²⁵³. Odbiór utworu jako dokumentu, co podkreśla Głowiński, może prowadzić do pracy z tekstem, która nie świadczy o kompetencji literackiej i nie wchodzi w jej zakres.

Dla szerszego zarysowania problematyki odbioru warto przywołać również ustalenia dotyczące estetyki recepcji, dokonane przez Roberta Jaussa. Jego zdaniem implikacje estetyczne i historyczne, ujawniające się w trakcie kontaktu czytelnika z dziełem, pośredniczą nie tylko pomiędzy pasywnym odczytaniem a aktywnym rozumieniem, ale również są w stanie zamienić sprzeczne sposoby odbioru w prawdziwy dialog pomiędzy odbiorcą a utworem:

Stosunek między literaturą a czytelnikiem ma zarówno estetyczne, jak też historyczne implikacje. Implikacja estetyczna polega na tym, że już przyswajając dzieło po raz pierwszy, czytelnik poddaje jego wartość estetyczną próbie porównania z utworami przeczytanymi wcześniej. Implikacja historyczna przejawia się w tym, że zrozumienie, które stało się udziałem pierwszego czytelnika, może być z pokolenia na pokolenie kontynuowane i wzbogacane w łańcuchu kolejnych recepcji²⁵⁴

Jauss podkreśla, że właśnie ten dialogiczny charakter dzieła literackiego potwierdza, iż wiedza filologiczna opiera się na konfrontacji z tekstem i nie powinna (zdaniem Jaussa: nie ma prawa) zmienić się wyłącznie w wiedzę o faktach. W jego opinii proces odbioru odnosi się „zawsze tylko do interpretacji, która musi stawiać sobie

²⁵³ Michał Głowiński, *Komunikacja literacka jako sfera napięć*, w: *Problemy odbioru i odbiorcy*, red. T. Bujnicki, J. Sławiński, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1977, s. 61.

²⁵⁴ R. Jauss, *Historia literatury jako wyzwanie rzucone*, s. 273

za cel, by wraz z poznaniem przedmiotu odzwierciedlić i opisać osiągnięcie owego poznania jako moment nowego rozumienia”²⁵⁵.

Według Jaussa w dynamicznym procesie recepcji – uwidaczniającym nabywanie, określanie i zmianę horyzontu oczekiwań – najistotniejsza wydaje się wewnętrzna kategoria dzieła, dzięki której możliwa jest konfrontacja czytelnika wirtualnego z odbiorcą „spoza dzieła”, czyli publicznością literacką.

Seweryna Wysłouch, w opracowaniu dotyczącym możliwości, które niesie za sobą kulturowa historia literatury, przywołała rozpoznania Jaussa, uwagę przywiązując przede wszystkim do kategorii czytelnika. Badaczka przypomniała, że w postulowanej przez Jaussa zmianie paradygmatu w nauce o literaturze dużą rolę odgrywa przede wszystkim implikacja historyczna, która:

pozwala zrekonstruować poetykę utworu, intencje i oczekiwania autora, funkcje tradycji, wszelkie nawiązania do współczesności (w wypadku czytelnika wirtualnego) oraz wyjaśnić problemy recepcji dzieła: oczekiwania polityczne, socjologiczne, literackie (w wypadku czytelników zewnętrznych)²⁵⁶.

W ustaleniach Jaussa konfrontacja zaprojektowanego odbiorcy z odbiorcą „spoza dzieła” pozwala na uzewnętrznienie kontekstów historycznych, które związane byłyby zarówno z poetyką samego utworu, jak i jego recepcją²⁵⁷. Wysłouch zauważa, że tego rodzaju spojrzenie na historię literatury umożliwia włączenie w zakres obserwacji również literatury popularnej oraz pełne uwzględnienie współczesnych mediów, które do tej pory nie pozwalają się wpisać w obszar precyzyjnych obserwacji literaturoznawczych

W badaniach nad odbiorem tekstów staropolskich przez współczesnego licealistę najważniejsze wydają się zatem te przejawy kontaktu czytelnika z tekstem, w których uwidaczniają się zarówno momenty świadczące o przesunięciach w zakresie konotacji jak i obszary, w których implikacja historyczna wiąże się (lub nie) z implikacjami estetycznymi. Zrozumienie utworu, będące efektem szeregu czynności porządkujących uzyskaną już wiedzę, powinno być głównym celem szkoły w trakcie rozwijania umiejętności interpretacyjnych. W perspektywie dydaktycznej oznacza to zintegrowanie wiedzy z zakresu historii literatury i poetyki, powrót do tekstu i

²⁵⁵ Tamże, 275.

²⁵⁶ Seweryna Wysłouch, *Dwie propozycje kulturowej historii literatury – „braudelowska” i „jaussowska”*, w: *Kulturowa historia literatury*, red. A. Łebkowska, W. Bolecki, s. 17.

²⁵⁷ Tamże, s. 16.

rozwijanie dzięki niemu postawy poznawczej oraz unikanie postaw odtwórczych, mimo trudu, którego wymaga od odbiorcy tekst przedromantyczny. Istotne jest również wyjście naprzeciw głównemu czytelnikowi zewnętrznemu dzieła, uczniowi, i porzucenie metod podających w trakcie projektowania lekcyjnego odbioru tekstu dawnego.

Dla kulturowych rozważań o dydaktyce na poziomie pierwszej klasy liceum niezwykle ważna okazuje się wspomniana już wyżej kwestia przesunięć w zakresie konotacji, których obecność podkreślił Głowiński. Specyficzne konwencje obecne w utworach staropolskich – w szkole uwidaczniające się m.in. za sprawą trwałej obecności dzieł Jana Kochanowskiego na listach lektur obowiązkowych – stanowią wyzwanie dla metod dydaktycznych szczególnie we współczesnym otoczeniu kulturowym. Podnoszony przeze mnie i szerzej charakteryzowany w rozdziale dotyczącym wypracowań olimpijskich postulat podwójnej perspektywy lektury (Głowiński) w przypadku tekstu dawnego okazuje się niezbędny. Czynności poprzedzające analizę utworów renesansowych – co potwierdzą przytoczone w dalszej części fragmenty uczniowskich wypowiedzi – swoją formą powinny przede wszystkim zaświadczać o równoczesnej oryginalności czytanych utworów i ich powiązań stylowych i gatunkowych, specyficznych dla czasów, w których powstały. W innym wypadku uczniowskie interpretacje pozostaną zdeintegrowane i niepełne.

4.2.3. Interpretacyjne i kulturowe kompetencje uczniów – analiza wypowiedzi pisemnych

Szczegółową analizę uczniowskich komentarzy rozpocznę od zakreślenia problemów dotyczących odbioru i rozumienia tekstów przedromantycznych, których przyczyny wykraczają poza ramy edukacji szkolnej. Refleksja nad metodami wprowadzania uczniów w zagadnienia związane z epokami dawnymi musi uwzględniać również zmiany kulturowe, a co za tym idzie, konieczności dostosowania materiału do owych zmian.

Wspomniane konieczności wynikają z narastającej bariery kulturowej²⁵⁸, której obecność oraz możliwości pozwalające na jej ograniczenie – w kontekście literatury dawnej – trafnie scharakteryzował Marcin Cieński, pisząc:

²⁵⁸ Obecność bariery kulturowej w przestrzeni szkolnej scharakteryzował przed laty, za sprawą szczegółowych rozpoznawczych empirycznych, Zenon Uryga w rozprawie „Odbiór liryki w klasach

Nie chodzi tu o liniowe wzrastanie odległości od tamtej, dawnej kultury i literatury, ale o proces dynamicznego przekształcania pamięci zbiorowej i niezrozumienie kultury [...] Z tymi zmianami historyk literatury dawnej musi się liczyć, jeśli jego tekst (jego wiedza) wyjdzie – czy ma wyjść – poza krąg wąsko wyspecjalizowanego odbioru, a tak dzieje się chociażby w praktyce dydaktycznej. Dlatego też raz po raz pojawiają się zagadnienia niegdyś elementarne i nieobjaśniane, a budowanie odniesień tekstu do jego tradycji, i do jego konwencji, z podstawowym analityczno-retorycznym mechanizmem funkcjonowania literatury dawnej na czele, i do światopoglądu, kultury i historii, w której był zanurzony, okazuje się jeszcze bardziej czasochłonne i absorbujące; w praktyce dydaktycznej może pozostać jedynym możliwym działaniem²⁵⁹

Badacz zauważa, że przez owe przekształcenia, nie do końca uwzględniane w przestrzeni odbioru epok dawnych, słabnie możliwość porozumienia się z odbiorcami, a kompetencje historyka literatury – szczególnie w praktyce dydaktycznej – „muszą przesuwac się w stronę kulturowej historii epok dawnych, połączonej z umiejętnością użycia nowoczesnych narzędzi metodologicznych”²⁶⁰. To w owych przesunięciach Cieński upatruje szansy na uczynienie przedmiotu analizy (tj. tekstów dawnych) zrozumiałym dla zmieniających się czytelników.

Treść uczniowskich komentarzy potwierdza potrzebę refleksji nad materiałem szkolnym z uwzględnieniem tych kategorii. Na 82 prace zarys epoki, nawet jeżeli mowa o jej skrótovej formie, w swoich wypowiedziach przedstawiło ośmioro uczniów, natomiast jedenaście podjęło się charakterystyki twórczości Jana Kochanowskiego. Biorąc pod uwagę specyfikę okresu literackiego i twórczości poety oraz to, że sugestia dotycząca epok literackich obecna była w treści polecenia, jest to niewielka liczba wskazań. Nie oznacza ona jedynie, że zasób uczniowskich informacji o epoce jest niewielki, ale przede wszystkim to, iż nie radzą oni sobie z treściami wymagającymi sięgnięcia po mniej czytelne, ukryte w tekście, konteksty. Wysiłek lekturowy niezbędny do odbioru i zrozumienia utworu staropolskiego w większości ustępuje miejsca powierzchownej, nastawionej na odkrywanie bezpośrednich znaczeń, lekturze. Znaczeń, które przybliżyć mogłyby do zrozumienia całościowego przesłania utworu.

Trudności, które napotykali uczniowie, dotyczyły przede wszystkim funkcjonalnego zastosowania terminologii z zakresu poetyki oraz terminologii dotyczącej epok literackich w pracy z tekstem, a zatem wykorzystania nomenklatury

maturalnych”. Podkreślił, wówczas, że problem wymaga ujęcia systemowego, wpisanego w programy nauczania. Na rzecz pracy dydaktycznej właściwym jego zdaniem rozwiązaniem jest dobór materiału pod kątem gniazdowym (skupieniowym), który umożliwiłby uczniom dostrzeżenie swoistych cech dzieł literackich, z: Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 104.

²⁵⁹ M. Cieński, *Historia literatury Pierwszej Rzeczypospolitej jako (nieunikniona?) hybryda. O możliwych nowoczesnych metodach postępowania historyka literatury*, w: *Kulturowa historia literatury*, red. A. Łebkowska, W. Bolecki, s. 131,

²⁶⁰ Tamże 132

teoretycznej w praktyce. Komentarze charakteryzowały się często wprowadzaniem krótkich, nie do końca połączonych z całościowym stylem wypowiedzi, fraz, na które uwagę zwracałam już nie tylko w trakcie analizy wypowiedzi olimpijskich, ale również wskazywałam na niebezpieczeństwo ich pojawiania się podczas opracowywania dokumentów oświatowych. Przykładem takich sformułowań są m.in. poniższe sądy:

Jan Kochanowski jest poetą renesansowym. Jednymi z głównych cech renesansu są spojrzenie na człowieka, odnowa duchowa, a także wskrzeszenie ideałów antyku

Utwór Jana Kochanowskiego, Pieśń XXIV ze zbioru Księgi pierwsze został wydany drukiem w 1586, czyli w czasie renesansu. Utwór jest zgodny z filozofią swoich czasów, gdyż widać tu filozofię „carpe diem”, czyli chwytaj dzień

Obecność niektórych sformułowań, m.in. odniesień do sentencji *carpe diem*, bardzo często nie zostaje rozwinięta w trakcie interpretacji całego utworu, pojawia się ściśle hasłowo – umownie.

Sam Jan Kochanowski opisywany był przez uczniów częściej niż epoka literacka, jednak sposób, w jaki włączali oni opis sylwetki twórcy, zdawał się być bliski tezie, że przytoczone w ich komentarzach cechy pojawiają się przy każdym utworze autora, niezależnie od przesłania konkretnego dzieła. Podział pomiędzy elementami wiedzy odtwórczej a praktyką poznawczą umacniał się w tych fragmentach wyjątkowo czytelnie:

W Pieśniach Jan Kochanowski zawarł program poetycki i filozoficzny. Cechuje je różnorodność, a problematyka dotyczy przemijalności, nieśmiertelności, miłości, natury oraz życia.

Informacje o autorze: Jan Kochanowski – poeta z Czarnolasu żyjący w renesansie, autor wielu pieśni, fraszek i trenów, w swojej twórczości zajmował się m.in. tematyką moralną, dydaktyczną, pouczającą.

Pieśń XXIV z ksiąg pierwszych, to utwór człowieka renesansu, uosobienia humanisty, Jana Kochanowskiego, który w swoim wierszu, tak jak w innych pieśniach, przedstawia rady dotyczące życia i filozofii.

Utwór, pomimo okresu jego powstawania, nie posiada typowych idei charakterystycznych dla epoki renesansu. Człowiek, w oczach autora, nie jest postacią idealną, zdobywającą wszelką potrzebną wiedzę. Kochanowski nie skupia się na jego idealizacji, zgodnej z ideą humanizmu, ale piętnuje popełniane błędy czy wady, które posiada. Autor wspomina o potrzebie wygłaszania swoich opinii bez posiadania konkretnej wiedzy.

Ostatni przykład przypomina o pewnej zasadzie, którą kierowali się olimpijczycy w trakcie tworzenia swoich wypracowań. Bardzo częstym zabiegiem pojawiającym się w

ich pracach było negowanie przystawalności utworu do epoki ze względu na brak czytelnych odniesień, które – w prosty sposób – można byłoby wyodrębnić z tekstu i uznać za wzór twórczości typowej dla konkretnego okresu literackiego. Charakterystyczne dla tego typu lektury cechy noszą znamiona modelu pozaliterackiego, skategoryzowanego przez przywoływaną wyżej Chrzastowską. Pozostałe fragmenty są zbiorem informacji o poecie, których poszczególne elementy nie łączą się z zaproponowanym uczniom utworem.

Sporo piszących eksponowało w swoich komentarzach autorstwo Jana Kochanowskiego w kontekście *Trenów*, co wpływało znacząco na odbiór *Pieśni XXIV*, której przesłanie uczniowie zdawali się odnajdywać już na poziomie biografii autora:

Jan Kochanowski uważa, że dość już rozpaczania po straconej córce. Trzeba przestać się zamartwiać.

Na początku utworu podmiot liryczny stwierdza, że przyszedł czas na koniec powagi, trzeba zacząć myśleć pozytywnie. Jest to zapewne zaskakujące ze względu na to, że najbardziej znanymi dziełami Jana Kochanowskiego są treny, zaś powszechnie uważa się, iż głównym tematem jego rozważań jest śmierć. Znając jednak daty powstania pieśni z Księgi Pierwszej oraz śmierć Urszuli można łatwo stwierdzić, że momentem przełomowym w jego twórczości był właśnie zgon córki.

W przytoczonym fragmencie dostrzec można wyraźny „psychobiografizm”²⁶¹, który w opracowaniu Chrzastowskiej charakteryzował model historycznoliteracki, utrudniał uczniom pracę nad całościowym odczytaniem utworu. Z góry opisane założenie nie pozwoliło na dostrzeżenie swoistości tekstu. Możliwe, że kontakt z utworem utrudniała przyswojona, automatycznie podporządkowana wszystkim tekstom poety, matryca szkolnych kliszy interpretacyjnych wyniesionych z lekcji. W tego rodzaju pracach przeważała tematyka śmierci jako głównego zagadnienia, które zdecydowali się szerzej opisać uczniowie. Warto zaznaczyć, że kontekstowo przywoływana była ona również w przypadku wypowiedzi olimpijskich – niezależnie od tematyki konkretnych utworów Jana Kochanowskiego uczniowie włączali całą jego twórczość w panoramę informacji wyniesionych z lekcji poświęconych *Trenom*. Taki sposób łączenia wiedzy o twórczości oraz wiedzy o epoce wpływa negatywnie na uczniowskie kompetencje literackie.

O podobnych niebezpieczeństwach zaświadczyć może również fragment wypowiedzi jednego z uczniów, który starał się pogodzić przyswojone klisze interpretacyjne z odczytaniem nieznanego sobie tekstu:

²⁶¹ B. Chrzastowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, s. 95

Nawiązując do tego, że utwór został wydany po śmierci pisarza można pomyśleć, że mówi on z własnego doświadczenia, jako osoba, która właśnie pogodziła się ze śmiercią.

Trudno o bardziej czytelny sygnał na zagubienie uczniów w przestrzeni dat, wątków, odniesień i informacji o epoce; uczeń przyswoił pewien zasób wiedzy z zakresu faktografii, jednak podczas prób interpretacji wiedza ta prowadzić zaczęła do nieoczekiwanych – i trudnych w zwerbalizowaniu – wniosków.

Niewielka liczba uczniów zlokalizowała obecne w utworze intertekstualne odniesienia – przykłady odnoszące się do innych utworów Kochanowskiego podało ośmioro uczniów (z różnych klas), natomiast odniesienia do Horacego – siedmioro (również z różnych klas). Rzutuje to na ogólny stopień sprawności interpretacyjnej, szczególnie, gdy uwzględni się charakter utworów Jana Kochanowskiego, obfitujących w różnorakie nawiązania.

By lepiej zgłębić tę kwestię, warto w tym miejscu przytoczyć, istotną ze względu na poruszaną problematykę, definicję intertekstualności zaproponowaną przez Nycza:

chcę wstępnie przyjąć szerokie rozumienie intertekstualności jako kategorii obejmującej ten aspekt ogółu własności relacji tekstu, który wskazuje na uzależnienie jego wytwarzania i odbioru od znajomości innych tekstów oraz „archi-tekstów” (reguł gatunkowych, norm stylistyczno-wypowiedzeniowych) wśród uczestników procesu komunikacyjnego. Jakkolwiek bowiem nie ulega wątpliwości, że obiektem głównym literaturoznawczego poznania są teksty (a nie np. ich cechy, relacje czy struktury) to jednak równie dobrze wiadomo, iż nie są to obiekty niezależne, które pozostałyby tym, czym są bez względu na to jak – i czy – są rozumiane²⁶².

Tak obszernie wprowadzony cytat nie ma na celu chęci zrównywania uczniowskich umiejętności z kompetencjami odnoszącymi się do akademickiego oglądu tekstów. Nie można jednak zaprzeczyć, że definicja intertekstualności w prezentowanym brzmieniu zaświadcza o niezwykle trudnościach, jakie wiążą się z omawianiem tekstu staropolskiego w szkole. Świadomość relacji pomiędzy poszczególnymi utworami powinna być udziałem nie tylko nauczyciela, ale również uczniów, którzy za sprawą doskonalenia swoich umiejętności dostrzegaliby sieci powiązań, składające się na swoistość omawianych epok.

²⁶² R. Nycz, *Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy*, „Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej” 81/2, s. 97.

Niestety, fragmenty uczniowskich prac, obrazujące te elementy wiedzy o epokach, zatrzymują się na etapie odtwórczym. Niemal wszystkie odniesienia do twórczości Horacego dołączone były do charakterystyki poezji Jana Kochanowskiego, przybierając nie formę dostrzeżonych w tekście i zapisanych odniesień, a ogólnej notatki. Najlepszym tego przykładem jest wyrażony przez jednego z uczniów sąd, który uznać można za reprezentatywny dla badanej pod tym kątem grupy:

Pieśni Jana Kochanowskiego były dziełami powstającymi na przestrzeni prawie dwóch dekad, zarówno na dworach, jak i w Czarnolesie. Poeta zawarł w nich różne tematy, od satyrycznych, przez dydaktyczne do filozoficznych. W utworach pojawiają się nawiązania do Horacego; autor podzielał jego rozważania o życiu.

Podobne sformułowania były jedynym momentem, w którym Horacy został przez uczniów przytoczony, zawsze towarzyszyła im liczba mnoga „w utworach Kochanowskiego”, która nigdy nie została uszczegółowiona. Twórczość rzymskiego poety nie została więc funkcjonalnie wykorzystana w trakcie tworzenia komentarza, uczniowie nie operowali również żadnym tytułem. Jeden z respondentów, pracując z tekstem w stylu horyzontalnym i wymieniając swoje spostrzeżenia od myślników, zapisał: „utwór nawiązuje do twórczości Horacego?”. Znak zapytania, zestawiony z trafną przecież, choć nierozwiniętą uwagą (adnotację zamieścił uczeń przy wersji szóstym utworu), nie pozwala bez rozmowy z uczniem wyciągnąć wniosków dotyczących jego umiejętności interpretacyjnych, wskazuje jednak na niepewność w zakresie dobierania i hierarchizowania nabytych już informacji.

Odniesienia do innych utworów Jana Kochanowskiego – biorąc pod uwagę ich obecność w przestrzeni szkolnej i programach nauczania – występowały w równie małej, choć większej niż Horacy, liczbie prac (11 wypowiedzi). Z wybranych przez siebie tytułów uczniowie odnotowywali przede wszystkim fraszkę *O żywocie ludzkim* i pieśń o incipicie *Nie porzucaj nadzieję...* oraz omawiane już przywołania Kochanowskiego jako autora *Trenów*. W uczniowskich wypowiedziach odniesienia te pełniły różne funkcje. Jednym z wariantów, poprawnym, było potwierdzenie występowania motywu *theatrum mundi* w utworze:

Takiego sformułowania (boże igrzysko, przyp. PS) Jan Kochanowski użył w innym tekście – fraszce „Człowiek – Boże Igrzysko”

Dalej Jan Kochanowski nawiązuje do własnej fraszki „Człowiek boże igrzysko”, w której zostaje wykorzystany motyw *theatrum mundi*.

Drugi wariant charakteryzował się współgraniem dostrzeżonego i wykorzystanego w komentarzu utworu z przyjętą przez ucznia ścieżką interpretacyjną:

W przeciwieństwie do słów zawartych w *Trenach*, wydanych przez Jana Kochanowskiego przed „*Księgami Pierwszymi*” w tymże utworze autor radzi podchodzić do kresu życia z dobrym nastawieniem, nie rozpaczać nad nim.

Pisałam o tym, że odnajdywanie powiązań utworów Kochanowskiego z pozostałymi fragmentami jego twórczości oraz twórczością Horacego nie miało miejsca w obrębie uczniów jednej klasy. Świadczyć to może o tym, że lokalizowanie podobnych odczytań stanowi indywidualną, niezależną od sposobu pracy z utworem na lekcji, umiejętność. Jej poziom zależeć może od stopnia przyswojenia informacji dotyczących poszczególnych epok literackich i osobistych zainteresowań czy emocjonalnego podejścia do tekstu. Zarówno sposób pracy na lekcji, jak i praca z konkretnym podręcznikiem są istotnymi elementami w nabywaniu kompetencji odbioru tekstów literackich – są składnikami warsztatu, za sprawą którego umiejętności te są nabywane.

Dobrym przykładem dotyczącym rozwijania warsztatu dzięki materiałom umieszczonym w podręcznikach jest obecne w kilku pracach nawiązanie do twórczości Anakreonta. Cztery osoby z jednej klasy odniosły się do podobieństw pomiędzy poezją biesiadną antycznego poety a utworem Kochanowskiego. Dzięki materiałowi podręcznikowemu uczniom udało się poszerzyć obszar swojej interpretacji o odniesienia do literatury biesiadnej – czyli konwencji dostrzeganej przez badaczy twórczości Kochanowskiego.

Analiza poświęcona zagadnieniom dotyczącym wiedzy historycznoliterackiej uczniów, poziomu wprowadzania w wypowiedzi wiedzy o autorze oraz nawiązań intertekstualnych pokazała, że największe trudności sprawia uczniom ostatnia kwestia. Odniesienia do Horacego pojawiały się w sposób wyjątkowo umowny, włączane były przez respondentów w charakterystykę Kochanowskiego. Kilko uczniów odnalazło powiązania pomiędzy analizowanym tekstem a innymi dziełami poety z Czarnolasu, jednak biorąc pod uwagę ich stałą obecność w dydaktyce szkolnej, jest to zbyt mała liczba wskazań. W uczniowskich wypowiedziach uwidaczniają się znaczne problemy w zakresie samodzielnej pracy z tekstem literackim. Brak precyzyjnego powiązania pomiędzy „notatką o autorze” a dalszymi etapami odbioru przeważał w większości prac. Modele pozaliterackie i historycznoliterackie zdawały się dominować, sam tekst wykorzystywany był w niewielkim stopniu – wnikliwa lektura zastępowana była

wyliczeniem informacji na temat specyfiki twórczości Kochanowskiego wraz z przyległymi do niej w praktyce szkolnej terminami literackimi.

Przedstawione w pierwszym podrozdziale interpretacje badaczy wskazują wyraźnie, że nie sposób czytać *Pieśni XXIV* bez odniesień do światopoglądu wyznawanego przez poetę oraz do konwencji charakteryzujących epokę. Utwór jest wymagający, ponieważ nie niesie za sobą jednostronnego przesłania – przekonują o tym opracowania stworzone przez Michałowską i Abramowską. Wybrany na rzecz badania utwór pozwala tym samym ocenić poziom uczniowskich umiejętności pracy z tekstem.

Analizę rozpocząć należy od odnotowania, że na 82 prace odniesienia do epikureizmu i stoicyzmu pojawiły się 40 razy. Oznacza to, że ponad połowa uczniów w czasie komentowania wiersza nie posłużyła się żadnym z tych terminów. Biorąc pod uwagę, że przy okazji pracy z utworami Jana Kochanowskiego obie szkoły filozoficzne zdają się być niezbędnym kontekstem, ich absolutny brak budzi poważne zastrzeżenia co do poziomu umiejętności wykorzystywania zgromadzonej wiedzy w zetknięciu z nieznanym utworem.

Z odczytań literaturoznawców dowiadujemy się, że *Pieśń XXIV*, mimo pierwszej i ostatniej strofy, zmierza wyraźnie ku stoickiemu ujęciu rzeczywistości. W inny sposób tekst opisywało 34 uczniów. Twierdzili oni, że to epikureizm jest najsilniej zaznaczony w utworze poety. Należy podkreślić, że stwierdzenie to bardzo często koresponduje z obecnym u piszących horyzontalnym stylem czytania. Swoją wybiórczość argumentowali najczęściej wersem „ustąp melankolija” oraz dwoma wersami rozpoczynającymi ostatnią strofę: „A nam wina przynosicie, z wina dobrą myśl roście”. W tych pracach utwór pełnił najczęściej funkcję instrumentalną – tzn. otwierał pole do poszukiwania konkretnych informacji w poszczególnych wersach bez uwzględnienia przesłania całości. Poniżej umieszczę kilka przykładów, które pozwolą na wyłonienie cech charakterystycznych tego rodzaju ujęć:

W życiu powinniśmy znaleźć czas nie tylko na obowiązki, pracę, ale też zabawę i przyjemności. Powinniśmy kierować się założeniami epikureizmu i słowami „carpe diem”.

W pierwszej strofie podmiot liryczny nawiązuje do epikureizmu. Nie chce, żeby ogarniały nas złe emocje, tylko żebyśmy skupili się na szczęściu i dobrych myślach.

Autor nawołuje do epikurejskiej radości życia

Podane przykłady ogniskują w sobie cechy wszystkich 34 prac, których autorzy opowiadali się za filozofią epikurejską w tekście. Pierwszą z nich, widoczną w drugim fragmencie, jest linearne ustalanie znaczeń utworu – te wypowiedzi, dzielone na wiele akapitów, tworzone były przy pomocy fraz „w pierwszej strofie/ w pierwszym wersie”, nierzadko na marginesie wiersza. Drugą cechą charakteryzuje zbytnia ogólnikowość (cytat ostatni). Pierwszy z przytoczonych fragmentów (uczeń komentował utwór zgodnie z kolejnością następujących po sobie strof) wyjaśnia w pewien sposób wspomnianą przeze mnie wcześniej, dużą popularność sentencji *carpe diem* – to ona, dołączona do rozważań luźno powiązanych z tekstem, miała w komentarzu wystarczyć, zdaniem uczniów, jako mówiący wszystko element wiedzy o literaturze.

Jedynie siedmioro uczniów stwierdziło, że *Pieśń XXIV* wpisuje się w rozważania stoickie. Najczęściej argument ten pojawiał się przy okazji scharakteryzowania postaci poety lub krótkich przywołań dotyczących epoki. Niestety, zlokalizowane siedem wskazań cechowało się zbytnią ogólnikowością, często również pozbawione było argumentacji:

Jan Kochanowski, podobnie jak wiele innych renesansowych twórców, przyjmuje w tym utworze postawę stoicką.

Największym mankamentem tego rodzaju odczytań był brak rozwinięcia spostrzeżenia. Uczniowie przechodzili najczęściej do kolejnego etapu komentowania, niekiedy do kolejnego motywu (kolejne dwie strofy), porzucając rozpoczętą myśl. Podczas lektury uczniowskich prac szczególnie charakterystyczne są sformułowania widoczne również w podanym fragmencie. Gdy respondenci posługiwali się konkretnym pojęciem, bardzo często obwarowywali je niewiele wnoszącymi dopowiedzeniami w rodzaju „wielu twórców²⁶³”, „jak wszyscy wiedzą”, „w innych utworach poety”. Reguła, jaka wybrzmiewa z podobnych ujęć opiera się najczęściej na braku jakichkolwiek dookreśleń (jakich poetów, jakich utworów, kto wie?). Sprawia to, że wypowiedzi nie są przekonujące i na ich podstawie nie sposób zmierzyć autentycznego poziomu kompetencji literackich. Z tego właśnie powodu stoicyzm, jako główna filozofia wybijająca z utworu Kochanowskiego, nie doczekał się w sygnalizowanych już pracach siedmiorga uczniów, solidnej przekonującej argumentacji.

²⁶³ Wniosek ten skłania do rozpatrzenia – w innym miejscu – funkcjonalności wprowadzania niektórych sformułowań umieszczanych również w notkach podręcznikowych. „Wielu renesansowych twórców” to uproszczenie, które trudno rozwinąć w trakcie lekcji bez lektury pozostałych, niekoniecznie ujętych w spisie lektur, dzieł.

Na podstawie dotychczasowych rozważań głównym problemem wydaje się to, że uczniowie przystępowali do pracy „przy pomocy tekstu”, nie natomiast do pracy „z tekstem”. Swoje wypowiedzi uzupełniali dodatkowymi informacjami lub przemyśleniami. Tym samym zasób informacji niezbędny do przeprowadzenia poprawnej interpretacji na poziomie pierwszej klasy szkoły ponadpodstawowej, uwidaczniał się w pracach bardzo rzadko. Większość rozpoznań zdawała się okazjonalna i włączana do wypowiedzi mimochodem²⁶⁴.

Troje uczniów – z różnych klas – podczas tworzenia swoich komentarzy znalazło się na dobrej drodze ku odszukaniu właściwej interpretacji. Ich wypowiedzi, które przytoczę w całości, były najbardziej oczekiwanymi i świadczą o uważnej pracy z tekstem i wnikliwej lekturze:

Pieśń Jana Kochanowskiego nawiązuje do filozofii stoickiej. Jednostka powinna przyjmować wszystko z zachowaniem umiaru: przeżywać zarówno chwile poważne, jak i te radosne („Dosyć na dniu ma statek, dobrej myśli – ostatek”). Dwie ostatnie zwrotki dzieła odnoszą się do filozofii epikurejskiej. Osoba mówiąca odrzuca zmartwienia i pragnie sprawić sobie przyjemność: napić się wina.

Występuje kompozycja klamrowa – na początku oraz na końcu wiersza występuje nawiązanie do sentencji *Carpe Diem*, podczas gdy środek utworu utrzymany jest w nastroju melancholijnym i nostalgicznym; wszechobecne są refleksje filozoficzne autora [...] Filozofia stoicyzmu – autor mówi z dystansem, jest samoświadomy i opanowany.

W zamian za umartwianie się człowiek powinien chwycić chwilę. Poeta przecież zarówno kończy swój utwór, jak i go zaczyna (klamra kompozycyjna, która w tym przypadku „spina” utwór jest odniesieniem do tego samego nurtu filozoficznego). Zarówno w strofie drugiej, jak i piątej, można dostrzec, że Kochanowski upatruje w świecie różnorodnych sprzeczności.

Wypowiedzi nie są co prawda dogłębną interpretacją utworów, jednak uczniowie bardzo sprawnie posługują się swoim instrumentarium pojęciowym i wykazują dużą uważność interpretacyjną, stopniowo zbliżając się do odczytań wzorcowych – głównie za sprawą zwrócenia uwagi na klamrę kompozycyjną czy wewnętrzne sprzeczności w twórczości poety z Czarnolasu. Sądzę, że istotną obserwacją jest to, że trzy prace nie należą do najdłuższych wypowiedzi ze wszystkich zgromadzonych materiałów. Z całym przekonaniem można powiedzieć, że cytowani uczniowie pracowali „na tekście” – szukając w nim przede wszystkim tego, co istotne do wykonania zadania, nie wypełniając swojej wypowiedzi dodatkowymi informacjami.

²⁶⁴ Na tego typu praktyki zwracała uwagę Bożena Chrzastowska, pisząc: „Zrozumienie konwencji umożliwia wielu uczniom poprawne odczytanie utworu, często wiedzie jednak do nieporozumień: młodzież szuka w tekście tego, co czego w nim nie ma, a co jest charakterystyczne dla epoki. Niekiedy kontekst w ogóle przygłusza sam utwór, uczniowie piszą to, co wiedzą o epoce. W pracach rzadko pojawiają się próby opisu cech swoistych tekstu”, s. 96.

Pozostali uczestnicy badania stosowali metodę zbliżoną do tej, która prezentowała się w pracach uczniów wybierających stoicyzm, zbyt ogólnie wymieniając obie szkoły po przecinku, hasłowo. Nie pojawiały się żadne wskazania na to, że opinię tę wyprowadzili z lektury tekstu.

Horacjański złoty środek w uczniowskich wypowiedziach pojawiał się mniej razy niż samo przywołanie rzymskiego poety (a to odnaleźć można w 7 pracach, przyp. PS). Termin został wyartykułowany wprost w czterech wypowiedziach, z czego w jednej posłużył jedynie do zobrazowania ujęć światopoglądowych poety, a jedno z przywołań wykazywało spore zagubienie pojęciowe ucznia:

W tej samej zwrotce autor stwierdza, że w życiu należy zachować równowagę między pracą i rozrywką, radością i smutkiem: „Ustąp melancholija| Dosyć na dniu ma statek| Dobrej myśli ostatek”. Jest to jedno z licznych nawiązań Kochanowskiego do Horacego – poszukiwania złotego środka między epikureizmem a stoicyzmem.

W pierwszej strofie mówi, że „w tym dniu wystarczy już powagi”, co nawiązuje do filozofii epikurejskiej, każącej cieszyć się chwilą (zasada *carpe diem*), którą Kochanowski kierować się w jego wcześniejszych dziełach (później był to już bardziej horacjański złoty środek).

W utworze poeta skupia się głównie na doktrynie Horacego, która jest połączeniem stoicyzmu i epikureizmu. Przekazuje nam prawdy życiowe, radzi nam, jak szukać tzw. złotego środka.

Odwołanie do filozofii „złotego środka” (stoicyzm), epikurejskiej i chrześcijańskiej.

Przypomnę, że liczba prac, w których podczas ustalania przesłania utworu użyto terminologii odnoszącej się do szkół filozoficznych, wynosi 40 – pozostałe komentarze, sporządzone zupełnie bez ich uwzględnienia (lub przytoczenia wyłącznie sentencji *carpe diem*) wiele mówią o sposobach czytania współczesnych licealistów. Poniżej umieszczone zostały trzy najbardziej charakterystyczne przykłady:

Cały utwór, moim zdaniem, jest z jednej strony zwraca uwagę na ludzkie błędy i przywary, np. chciwość, chęć nadmiernego gromadzenia bogactw, nie brania przykładu ze starszych i mądrzejszych, a z drugiej strony pieśń ta kończy się w dość lekkim, humorystycznym tonie, co pokazuje dystans podmiotu lirycznego do tego wszystkiego

Utwór Jana Kochanowskiego porusza niezwykle ważną problematykę, jaką jest wygląd życia doczesnego [...] Myślę, że problem ten szczególnie przybrał na sile współcześnie. Każdy człowiek dąży do sukcesu, który z reguły rozumiany jest właśnie jako wysoki zarobek, majątność. Wielu uczy się, by zdobyć dobrze płatną pracę, pracuje, by awansować na lepiej opłacane lub bardziej prestiżowe stanowisko. W całej tej pogoni można bardzo łatwo zapomnieć o sobie samym i tym, co czeka nas po śmierci, kiedy majątek pozostanie na ziemi i nie będzie odgrywał żadnej roli.

Pieśń XXIV Jana Kochanowskiego porusza wiele ważnych tematów z kilku dziedzin, jest on ponadczasowy. Opisuje poglądy autora między innymi z dziedziny teologii czy egzystencjalizmu odnośnie ludzkich wartości [...] mówi o sensie istnienia, który dla wielu z nas jest osadzony na dość płytkich wartościach takich jak władza i pieniądze, które nie dają nam duchowego ukojenia i spełnienia

(przynajmniej według twierdzenia większości filozofii, wyjątkiem mogą być filozofie pokroju behawioryzmu). Utwór ten jednak pisany jest wciąż w stylu filozofii swoich czasów w okresie renesansu, między innymi dlatego, że pojawia się w nim filozofia *Carpe diem*.

Wybrane cytaty pokazują stopień oddalania się uczniów od tekstu. Z reguły pojawiały się trzy schematy: zbytnia ogólnikowość i odczytanie przesłania utworu na zasadzie luźnego skojarzenia (przykład pierwszy); oddalanie się od tekstu na rzecz odbioru z perspektywy „teraz” i uwzględniania jedynie tych kontekstów, które pozwalają na odniesienia do sytuacji bezpośrednio znanej uczniowi (przykład drugi); kierowanie interpretacji na tory swoich własnych zainteresowań, dopełnianie braku umiejętności analizy i interpretacji wybiegami kierującymi uwagę czytelnika na równie ogólne, inspirowane tematem, kwestie (przykład ostatni).

Tendencja trzecia znalazła swoje miejsce również w innej pracy, w sposób na tyle czytelny, że trudno mówić o przypadkowości pojawienia się podobnych odczytań w uczniowskim komentarzu. Nie pojawiły się w nim odniesienia do epikureizmu czy stoicyzmu, bezpośrednie wskazanie ponownie padło wyłącznie na sentencję *carpe diem*. Cytat brzmi:

Autor pieśni uważa, że ludzie nie mają wpływu na własny los. Poczucie sprawczości we własnym życiu jest nazywane w psychologii poczuciem umiejscowienia kontroli: wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli oznacza, że dana osoba uważa, iż ona sama ma decydujący wpływ na własny los. Analogicznie, zewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli oznacza, że człowiek wierzy, że przede wszystkim zdarzenia niezależne od niego wpływają na jego życie. To, co prezentuje poeta, jest właśnie zewnętrznym poczuciem kontroli.

Tak stworzona interpretacja zakończyła się diagnozą ucznia, według którego autor pomylił się w kwestii sposobu na „realizowanie celów długoterminowych”. Między innymi o takiej postawie wobec lektury pisał Zenon Uryga; zwrócił on uwagę na problem dotyczący wiązania postaw poznawczych z mimetycznym i instrumentalnym stylem odbioru. Podczas tego rodzaju odczytań w sposób wyraźny ginie, jak pisał: „to, co w uczniowskich postawach poznawczych mogłoby prowadzić do zainteresowania się zjawiskami artystycznymi i rozwijania świadomości literackiej”²⁶⁵

Ponad połowa prac charakteryzowała się brakiem konsekwentnie wyodrębnionego z treści przesłania utworu. Postrzeganie Pieśni XXIV z perspektywy terażniejszości lub uwzględnianie w trakcie czynności interpretacyjnych jedynie wyniesionego z lekcyjnych opracowań epoki i dzieł renesansowych szablonu

²⁶⁵ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 1996.

pojęciowego utrudniało uczniom pracę z tekstem. Komentarze, w których nie pojawiały się wprost wyartykułowane ścieżki interpretacyjne, bardzo często, w trakcie parafrazowania poszczególnych wersów, zastępowały wiedzę z zakresu epok uzupełnieniami odnoszącymi się do biznesu, samorozwoju lub minimalizmu. Specyfika uczniowskich prac zachęca do tego, by ostatni podrozdział poświęcić analizie sposobu, w jaki uczniowie wykorzystują niezbędną terminologię (lub omijają jej wykorzystanie) w swoich pracach.

Wcześniejsze rozpoznania stopniowo uwidaczniały, na ile pieśń w odbiorze uczniów traciła swoje cechy charakterystyczne, przestawała obrazować konkretną epokę i stawała się wyrwanym z kontekstu historycznoliterackiego tekstem, który odczytywać można w sposób zupełnie dowolny. Należy podkreślić raz jeszcze, że zamysłem badania nie było oczekiwanie od uczniów wiedzy akademickiej – zagadnienia, na które wskazywałam, mieszczą się w zakresie podstawowej wiedzy o literaturze renesansu, stale obecnej w licealnej edukacji.

W dalszej części podrozdziału najsilniej wyeksponowane zostaną problemy związane z funkcjonalnym wprowadzaniem terminów i motywów literackich w trakcie samodzielnej pracy uczniów z tekstem. Ponownie korzystając z opracowań Bożeny Chrzastowskiej uznać należy, że w analizowanym materiale uwidaczniają się zarówno cechy „osobności wiedzy formalnoteoretycznej”, jak i tzw. „braku terminu”.

Konieczność dokonywania reinterpretacji danego terminu lub interpretacji kontekstualnej to problem bliski trudności w rozumieniu konwencji epok literackich. Chrzastowska w swoich badaniach określiła, że podobne kłopoty często skutkują rezygnacją ucznia z terminologii lub (oraz) kontekstu historycznoliterackiego na rzecz prób wyjaśnienia utworu bez ich wykorzystania. Podobne przypadki odnotowywałam przy okazji analizy prac olimpijskich, w których uczestnicy konkursu w rezultacie negowali przystawalność utworu do epoki, jednak to w pracach pierwszoklasistów pełniej uwidaczniają się podobne mechanizmy pracy z tekstem.

Zacznę od najpowszechniejszej frazy, która pojawiała się w uczniowskich wypowiedziach. Była to bez wątpienia sentencja *carpe diem* – uczniowie powoływali się na nią w 27 wypowiedziach. Najczęściej dołączana była ona do krótkiej charakterystyki epoki lub poety. Niektóre z przykładów znalazły już swoje miejsce w podrozdziale drugim, warto jednak przytoczyć kolejne fragmenty, by podkreślić charakterystyczny sposób użycia terminu:

Zamiast poświęcać nasz czas na melancholijnym wspomnianiu minionych zdarzeń powinniśmy spędzić resztę dnia na myśleniu o rzeczach pozytywnych oraz na czynieniu rzeczy sprawiających nam przyjemność. Jest to nawiązanie do hasła „carpe diem” – „chwytaj dzień”

Życie człowieka jest krótkie i ulotne, należy z niego korzystać i cieszyć się z każdego kolejnego danego nam dnia życia (carpe diem)

Według podmiotu lirycznego należy oddalić od siebie zbyteczne troski i kierować się sentencja „carpe diem” – chwytaj dzień.

Podane przykłady potwierdzają przewagę linearnych odczytań w zgromadzonym materiale. Uczniowie wprowadzili sentencję *carpe diem* przy okazji odczytywania pierwszej strofy utworu, tym samym nie przedstawili pełnych rozpoznań po uważnej lekturze całości, jak np. w przypadku trojga uczniów, których wyróżniłam w podrozdziale trzecim. Z tego właśnie powodu tekst sprawiał piszącym trudność – stał się polem poszukiwań terminów, które w zetknięciu z całością traciły, w rozumieniu uczniów, spójność. Stopniowo odchodzili zatem od wiedzy historyczno- i teoretycznoliterackiej na rzecz ogólnych i nastawionych na teraźniejszość odczytań.

Na motyw *theatrum mundi* wskazało 14 uczniów, co w zestawieniu z jego czytelną ekspozycją w utworze nie jest dobrym wynikiem. Dodatkowo muszę podkreślić jeszcze, że podana liczba odnosi się do uczniów, którzy nazwali i zdefiniowali motyw poprawnie oraz tych, w wypowiedziach których termin pojawił się, lecz niezadowolający był sposób jego definiowania. Na niebezpieczeństwa analizy zdeintegrowanej zwracałam uwagę przy początku rozdziału – motyw *theatrum mundi* był właśnie tym, o którym najczęściej zapominali uczniowie na rzecz analizy formalnej. Interesujący jest jednak przede wszystkim sposób, w którym uczniowie motyw rozpoznali, ale nie został on przez nich nazwany. W takich przypadkach piszący podejmowali się prób tłumaczenia frazy „Człowiek-Boże igrzysko” poza jej głównym znaczeniem:

Wyrażenie „człek-Boże igrzysko” świadczy o przekonaniu o tym, że człowiek dostarcza Bogu wiele rozrywek – ludzie myślą, że stają się równi z Bogiem, uważają, że świat jest stworzony specjalnie dla nich, a w rzeczywistości ich odejście nie zmieni świata w żaden sposób.

„Że człek- Boże igrzysko”. Człowiek jest na łasce losu, „igrzysko” jako gra, igraszka.

„Dziwnie to prawdy blisko, Że człek-Boże igrzysko” – nie wiemy, jak blisko prawdy o czymś jesteśmy i nie zrozumiemy pewnych rzeczy, wie je tylko Bóg

W podanych fragmentach dostrzec można bez wątpienia schemat przyległy do zjawiska „braku terminu”, który wyróżniła Chrzastowska. Warto zauważyć, jak dużym

wysiłkiem, bez przyswojenia terminów, staje się praca z utworem literackim, szczególnie staropolskim w momencie, w którym proces przyswajania tych pojęć nie został sfunkcjonalizowany i podporządkowany jest jedynie utworom obecnym na lekcjach w formie pogładowej. Podczas pracy z tekstem nieznanym, który nie ma na celu zobrazowania wyłącznie (lub przede wszystkim) jednego motywu literackiego, wyjaśnienia stają się mętne, charakteryzują się mieszaniem zaplecza pojęciowego z różnych obszarów lub bardzo luźnymi skojarzeniami, czego przykładem może stać się niniejszy fragment:

Człowiek Boże igrzysko oznacza pewne przekonanie o podobieństwie Boga do człowieka, że znajduje się w centrum wszechświata. Bóg robi wszystko dla niego. Człowiek jest dla niego istotą doskonałą. Humanizm był prądem, w renesansie który głosił pogląd, że człowiek jest najwyższą wartością.

W powyższym cytowaniu widać przejście od szczegółowych prób wyjaśnienia motywu do sprowadzenia rozpoznań w ogólniejszą ramę pojęciową. Rezultat tego rodzaju poczynañ okazuje się niepoprawny, ponieważ znaczenie terminu zostaje odwrócone i dodatkowo połączone z opozycją pomiędzy teocentryzmem a antropocentryzmem. Antropocentryzm nie zostaje wyartykułowany wprost, pojawia się natomiast „humanizm” jako pojęcie spajające i podbudowujące refleksję ucznia.

Przytoczone powyżej przykłady wskazują, że specyfika literatury staropolskiej i oświeceniowej wymusza sfunkcjonalizowanie niezbędnych do przekazania uczniom wiadomości w sposób jak najbardziej uporządkowany, w celu uniknięcia podobnych trudności w trakcie pracy z tekstem. Mowa zatem o refleksji bliskiej „dydaktyce zracjonalizowanej”, o której wspominała Chrzastowska. Badaczka trafnie zauważyła, że dydaktyka w takiej wersji stoi poniekąd w opozycji do nastawionej na „przeżywanie” lektury funkcjonującej w szkole.

W przypadku epok przedromantycznych warto jednak zauważyć, że w dużej mierze, bez odpowiedniego warsztatu, lektura nie zapewnia „sama z siebie” pola do emocjonalnego odebrania przesłania utworu. Dopiero w momencie „zrozumienia”, który poprzedzony jest najczęściej wieloma przygotowaniami, w proces tworzenia poprawnej interpretacji włączona może zostać sfera emocjonalna. Bez owego przygotowania – zaplecza terminologicznego i świadomości przepływu tradycji literackiej i kontekstów – wszelkie samodzielne próby uczniowskich interpretacji mogą okazać się niezadowolające.

Carpe diem oraz *theatrum mundi* były pojęciami, które przeważały w pracach uczniów wykorzystujących terminologię z zakresu wiedzy o literaturze przyległą bezpośrednio do renesansu. Humanizm pojawił się cztery razy, za każdym razem we wstępie. Topos *deus ridens* został wyróżniony jedynie w trzech pracach. Wszystkie z nich znalazły się w komentarzach uczniów uczęszczających do różnych klas, jednak nie były wypowiedziami uczniów, którzy poprawnie skomentowali światopogląd zawarty w utworze. W konsekwencji respondenci odnaleźli topos, ale, co pokażą poniższe przykłady, zatrzymali się na jego definiowaniu:

Motywy i toposy: motyw przemijania, topos *deus ridens* – Bóg-prześmiewca, topos człowieka-igrzyska bożego, który jest tylko marionetką w rękach Boga, topos *theatrum mundi*

Po uważnej obserwacji świata można dojść do wniosku, że ludzie są wyłącznie rozrywką dla Boga. Autor wprowadza tutaj topos *deus ridens*, dosłownie „bóg prześmiewca”. Tym samym uwalnia czytelnika od zmartwień natury moralnej.

Deus ridens – człowiek wystawia się na pośmiewisko przed Bogiem z powodu swoich wad i popełnianych błędów

Nieco wyżej wymieniałam trzy terminy, które przylegają bezpośrednio do szkolnej wiedzy o epoce renesansu (*carpe diem*, *theatrum mundi* oraz motyw człowieka jako bożego igrzyska). Wymagało to podkreślenia głównie dlatego, że niektórzy uczniowie korzystający z motywów i terminów literackich przenieśli swoje poszukiwania na zupełnie inną epokę literacką. Kolejno siedmioro i sześcioro uczniów odwoływało się w swoich wypowiedziach do motywu *dance macabre*, sentencji *memento mori*, dwoje dostrzegło – motyw *vanitas*:

Podmiot liryczny nawiązuje również do średniowiecznego „*memento mori*”. Czujemy ducha epoki, bo autor chce nam pokazać, że śmierć jest nieunikniona i po śmierci wszyscy będziemy równi.

Podmiot liryczny w „Pieśni XXIV” Jana Kochanowskiego opisuje marność życia ludzkiego, czyli pojawia się motyw *vanitas*. Pokazuje również inny motyw, *memento mori*, który opisuje to, że człowiek umiera bez względu na pełnioną rolę i wielkość posiadanego majątku.

Już w czasach średniowiecza, popularny był pogląd, że śmierć nie wybiera i po kolei zbiera swoje żniwa, co można zauważyć na obrazie „*Danse macabre*”.

Kochanowski porusza takie tematy jak śmierć, władza czy majątek. Wspomina, że w obliczu śmierci i tak wszyscy ludzie są ze sobą równi- bez względu na zajmowane stanowisko czy status społeczny (*vanitas*).

Pierwszą rzeczą, na którą chciałabym zwrócić uwagę przy okazji przytoczonych fragmentów, jest to, że uczniowie podejmują się opisanie jednego spostrzeżenia przy pomocy różnych określeń i stosują je wymiennie. Druga kwestia dotyczy natomiast

interesującego przykładu zawartego w wypowiedzi trzeciej – słowa ucznia wyjaśniają poniekąd przyczyny pierwszej obserwacji. Licealista dostrzegł motyw *dance macabre*, nie jest on jednak dla niego terminem, a bliżej nieokreślonym (z powodu ich mnogości) obrazem poświadczającym obecność motywu w sztuce. Nie ma nic złego w wizualizacji niektórych zagadnień – współczesny świat cyfrowy zdecydowanie sprzyja tego typu przedsięwzięciom – jednak widoczne jest, że w niektórych przypadkach wpływa to negatywnie na poziom kompetencji literackich uczniów.

Większość piszących swoją wypowiedź opierała o ogólnie rozumiany motyw przemijania. W tego rodzaju komentarzach poszukiwałam przede wszystkim całościowego spojrzenia na tekst. Najczęściej podobne rozpoznanie opierało się jednak wyłącznie o konkretne wersy lub strofy, w których bezpośrednio pojawia się temat śmierci. Jedynie pięcioro uczniów zlokalizowało w tekście symbol łączący się z proponowaną przez nich tematyką – zegar – i wprowadziło swoje obserwacje do wypowiedzi. Jeden z respondentów, skupiając się na analizie formalnej, wers pierwszy potraktował wyłącznie jako potwierdzenie obecności liryki bezpośredniej („Zegar, słyszę, wybija”). Prace pozostałych czterech uczniów zawierały jednak, w różnym stopniu, próby połączenia symbolu z wiedzą dotyczącą epok:

W utworze Jana Kochanowskiego został poruszony problem śmierci. Symboliczny zegar tyka jednakowo dla każdego.

Bicie zegara symbolizuje tutaj upływanie czasu. Podmiot namawia do zatrzymania się i poświęcenia części swojego czasu na dobre myśli.

Zegar jako motyw wanitatywny, ulotność ludzkiego życia.

Zegar – motyw upływającego czasu (wanitatywny), marność, kruchość życia ludzkiego

W pozostałych komentarzach zegar nie został przytoczony w sposób na tyle czytelny, jak w przypadku powyższych fragmentów. Najczęściej funkcjonował jako opis wersu, wyjaśnienie, parafrazowanie („w wersie pierwszym autor mówi, że zegar wybija godzinę”) – nie pełnił zatem swoistej roli w odczytaniu. Jeden z respondentów zauważył, że dzień symbolizować może życie, natomiast noc – śmierć – dostrzegł tym samym pewnego rodzaju klamrę w utworze (rozmyślanie o życiu: pierwsza i ostatnia strofa, rozmyślanie o śmierci: strofy środkowe), jednak, niestety, nie rozwijał swoich spostrzeżeń, które mogłyby przybliżyć go do interpretacji wzorcowej.

W przypadku tej części rozpoznań do najistotniejszych kwestii należą przede wszystkim nikła obecność terminologii na poziomie opisu utworu literackiego oraz

uwidaczniająca się w niektórych pracach nieumiejętność definiowania wyodrębnionego przez siebie terminu. Problematyka różni się nieco od tej, którą wskazałam w podrozdziale trzecim. Stoicyzm i epikureizm należały do tych pojęć, które często nie były przez uczniów rozwijane, jednak pojawiały się w pracach na zasadzie hasłowych odwołań. Z kolei bardziej rozległe motywy literackie, jak motyw przemijania, w wielu pracach definiowane były nieumiejętnie lub błędnie.

Wybór nieznanego uczniom utworu poety, z którego twórczością zaznajamiają się oni w trakcie nauki w liceum, pozwolił na wyodrębnienie z ich komentarzy nie tylko charakterystycznych sposobów, z jakimi przystępują do pracy z utworem staropolskim, ale również trudności, z jakimi mierzą się w trakcie samodzielnego tworzenia wypowiedzi.

Zgromadzone komentarze do *Pieśni XXIV* prezentowały różny poziom uczniowskich umiejętności. Połączenie wszystkich w całość umożliwiłoby wyodrębnienie poprawnej interpretacji utworu, jednak niewielu uczniów zbliżyło się do jego pełnego odczytania. Głównymi cechami analizowanych prac była ich zbytnia fragmentaryczność lub – odwrotnie – podążanie w kierunku zbyt daleko idących nadinterpretacji. W pierwszym przypadku uczniowie w pewnym momencie porzucali pracę nad tekstem, odnajdując najbardziej przyległe do epoki elementy utworu lub negując – jak w przypadku wcześniej analizowanych prac olimpijskich – przystawalność utworu do epoki; w drugim zaś coraz bardziej oddalali się od tekstu, który pełnił jedynie funkcję pomocniczą dla własnych refleksji.

Prośba o komentarz – a więc brak narzuconego sposobu pracy z tekstem – wyjątkowo wyraźnie uwidoczniła schematy pracy z utworami staropolskimi. Zebrany materiał pozwala zauważyć, że dla uczniów tekst jawi się jako przykład służący zobrazowaniu konkretnych terminów, motywów, postaw życiowych, zjawisk czy też wyniesionych z lekcji wizji epok literackich, jednak elementy te niekoniecznie wiążą się ze sobą w całość. W przypadku prac, które nie posiadały żadnych odniesień do informacji z zakresu wiedzy o literaturze, tekst stawał się polem do ogólnych i uniwersalnych refleksji, zmierzających – zgodnie z intencją piszącego – w kierunku osadzonych we współczesności zagadnień związanych z życiem, biznesem, rozwojem osobistym czy psychologią.

Lektura zgromadzonych w tym rozdziale wypowiedzi prowadzi do wniosku, że diagnoza uczniowskich kompetencji w zakresie odbioru, rozumienia i samodzielnej pracy z utworami staropolskimi nie jest daleka od rozpoznań poczynionych przy okazji

analizy prac olimpijskich. Trudności sprawiały przede wszystkim funkcjonalne wiązanie wiedzy o epoce z treścią utworu, co przejawiało się w skrótowości i hasłowości przywoływanych pojęć, braku włączania w wypowiedź odniesień do innych utworów Kochanowskiego lub precyzyjnych odniesień do twórczości Horacego (elementy tych informacji znalazły się zaledwie w kilku pracach) oraz niedostatkami w zakresie hierarchizacji przyswojonych już informacji i przywoływania definicji. Są to problemy, które rzutować mogą na rozwijanie uczniowskich kompetencji w zakresie hierarchizacji informacji i praktycznego wykorzystania zgromadzonej wiedzy.

4.2.4. Po reformie – twórczość Jana Kochanowskiego w podręcznikach

Prowadzone w tym podrozdziale analizy dotyczą szkolnego wyboru *Pieśni* – utworów, którym poświęca się najwięcej uwagi w cyklach tematycznych dotyczących twórczości autora, a które niosą dodatkowo bardzo istotne dla zrozumienia epoki odniesienia do czasów, w których tworzył omawiany autor.

W przypadku szkolnej literatury staropolskiej kontekst macierzysty utworu staje się wyzwaniem. Ćwiczenia lekturowe – jak pisała Bożena Chrzastowska – powinny uwzględniać nie tylko uwrażliwienie uczniów na odnoszące się do struktury utworu „zadania do tekstu”, ale również kształtować uważność dotyczącą kontekstów interpretacyjnych²⁶⁶. Te ostatnie, zdaniem badaczki, otwierają lekturę nie tylko na doskonalenie umiejętności odbioru, ale również na świat i funkcjonowanie w nim człowieka.

Interpretacja tekstu staropolskiego i umiejętność osadzenia treści przezeń niesionych w przestrzeni omawianej epoki stanowi wyzwanie dla współczesnych licealistów. Problematyka omawiania dzieł poetów dawnych w szkole ponadpodstawowej wymaga ponownego namysłu, ponieważ to właśnie tego typu utwory narażone są szczególnie na odbiór schematyczny i wzmagający odtwórczość odczytań. Refleksje nad podręcznikowymi ujęciami twórczości Jana Kochanowskiego poprzedzę przypomnieniem sądów uznanych badaczy jego dzieł. Podkreślali oni ogromny wpływ europejskiego humanizmu nie tylko na prezentowany w utworach światopogląd, ale również tematykę dzieł przez poetę tworzonych. Jako uczonego, pisarza i obywatela Kochanowski poddawał refleksji otaczający go świat, wskazywał rządzące

²⁶⁶B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 54.

nim sprzeczności i szukał, tak docenianych również przez terażniejszych czytelników, recept na życie.

Janina Abramowska zwróciła uwagę, iż należy pamiętać przede wszystkim o tym, że występował Kochanowski w dwojakiej roli: jako obywatel Polski Zygmunto-wskiej i Batoriańskiej, ale również jako aktywny uczestnik kulturowej wspólnoty humanistów. Zdaniem Abramowskiej tego typu podwójna perspektywa artystycznego spojrzenia Kochanowskiego bardzo często sprawiała, że w twórczości poety niepewność zbiorowego losu, również politycznego i społecznego, przeciwstawiana była „uspokajającemu trwaniu w kulturze”²⁶⁷. Przestrzeń kultury, jako składnik i pole odniesienia w utworach poety, pełni znaczącą rolę w trakcie interpretacji poszczególnych motywów obecnych w jego poezji.

Janusz Pelc podkreśla, że w obu księgach *Pieśni* na pierwszym planie mieści się zdecydowanie refleksja o życiu, choć ujęta w różnorodne ramy tematyczne – religijne, moralne, egzystencjalne, polityczno-społeczne. Cnoty takie jak bohaterstwo – jak twierdzi badacz – sprowadzane były do wymiarów powszedniości dostępnej wszystkim osobom. Zbliża to, zdaniem Pelca, rozmyślania Kochanowskiego do sposobu, w jakim opisywani byli antyczni herosi i bogowie: jako błądzący, niedoskonali, doświadczeni przez los czy czyniący pokutę za swoje przewinienia²⁶⁸. W każdej z pieśni, podkreśla Pelc, bohaterem jest współczesny obywatel odnajdujący nagrodę za swoją cnotę w niej samej. Bohater ów „jest możliwie pełnym człowiekiem, który pragnie szczęścia, kocha się, bawi, szaleje, <<póki na to czas>>, marzy o spokojnej i dostatniej jesieni życia, ale nie zapomina o obowiązkach i powinnościach wobec siebie, ludzi i ojczystego kraju”²⁶⁹. W rozważaniach Pelca, podobnie jak w ujęciu Abramowskiej, Kochanowski charakteryzowany jest jako artysta całkowity – pierwszym tworzywem jego sztuki staje się, zgodnie z renesansowymi koncepcjami, on sam. Różnorodność tematów podejmowanych przez Kochanowskiego tożsama jest z jego osobowością twórczą – Krzysztof Mrowcewicz określił ją jaką „istotę o nieokreślonym kształcie, która przybierać może różne formy”²⁷⁰. Cechy te posiadają swoje odbicie w pieśniach – w trakcie interpretacji, również szkolnej, nie należy więc ich pomijać.

²⁶⁷J. Abramowska, *Kochanowskiego lekcja historii*, „Pamiętnik Literacki”, 75/4, 1982, s. 48.

²⁶⁸J. Pelc, *Kochanowski. Szczyt renesansu w literaturze polskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 450-451.

²⁶⁹Tamże, s. 450-451.

²⁷⁰K. Mrowcewicz, *Czarna Muza z Czarnolasu*, „Nauka” 1/2015, s. 54.

Podwójna, humanistyczna tożsamość Jana Kochanowskiego wyłania się również z tych jego utworów, które towarzyszą licealistom od pokoleń. *Pieśń XXV z Ksiąg Wtórych*, zgodnie ze słowami Ludwika Szčerbickiej-Ślęk „dawała sposobność do wyrażenia istotnych dla renesansu poglądów. Granica dzieląca Średniowiecze i humanistyczną filozofię przebiegała bowiem przez wspólną obu epokom ideę Boga, choć różnie formowaną”²⁷¹. Na podobną kwestię ulokowania *Hymnu* ściśle w kryteriach epoki, w której tworzył Jan Kochanowski, zwracał uwagę Wiktor Weintraub w rozdziale „Manifest renesansowy”²⁷². Weintraub równał *Hymn* nie z pieśniami obecnymi w *Psalterzu*, a z przedstawieniem prawideł rządzących naturą sięgających *De natura deorum* Cyserona. Podkreślał znaczenie obecnych w utworze nie tylko animizacji i personifikacji – szczególnie pór roku w ich alegorycznych postaciach kobiecych, ale również harmonię świata wyrażaną w formułach matematycznych, co bliskie było rozmyśleniom renesansu włoskiego.

Każde z poczynionych przywołań wskazuje, że w lekturze utworów Kochanowskiego najważniejszą rolę odgrywa zatem, co można wyrazić cytując rozpoznania Romana Mazurkiewicza – „dziwny labirynt”, na który składa się nie tylko treść utworu, ale również jego wzory, inspiracje i kontekst kulturowy, które ściśle okalają każdy z nich²⁷³. Etapy lektury dzieł poety, które uwzględniają tę specyfikę jego twórczości, umożliwiają nie tylko wyłonienie owych swoistości, ale przede wszystkim podejmowanie dialogu z prezentowaną w utworach wizją świata oraz refleksyjną i pogłębiającą rozumienie czytanego tekstu interpretację. Tego rodzaju „odnowienie” spojrzenia na stały element kanonu literackiego, powrót do charakteryzowania swoistości utworów poety na tle innych dzieł renesansowych, pozwolić może na zrozumienie kultury epoki i funkcjonalne porządkowanie informacji na temat poznawanych dzieł oraz elementów pejzażu artystycznego twórcy.

Swoistość literatury epok dawnych – w omawianym przypadku utworów Jana Kochanowskiego – wymaga sięgnięcia nie tylko do ram tematycznych i terminów przynależnych danej epoce, ale również do przestrzeni kulturowej, w której tworzył poeta jako humanista polski i europejski. Bez tych elementów bardzo trudno o poprawną interpretację utworu – utrudnione jest też zrozumienie tekstu przez uczniów.

²⁷¹L. Szčerbicka-Ślęk, *Liryka religijna*, [w:] *Kochanowski. Z dziejów badań i recepcji twórczości*, red. M. Korolko, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 422.

²⁷²W. Weintraub, *Rzecz Czarnoleska*... s. 299.

²⁷³R. Mazurkiewicz, *Do genezy Hymnu Jana Kochanowskiego „Czego chcesz od nas, Panie”*, „Ruch Literacki”, z.4-5, 1990, s. 181.

Mimo trwałej obecności dzieł Jana Kochanowskiego w przestrzeni szkolnej nie należy zapominać o tym, że to między innymi one wysoko wnoszą opisywaną przez Zenona Urygę barierę kulturową.

Krakowski badacz zaznaczył, iż trudności z nią związane wzrastają w momencie, w którym treści kulturowe nie są w utworze wprowadzone bezpośrednio, lecz „sytuują się w polu zamierzonych ewokacji, nierzadko skupiając na sobie całą uwagę, istotny sens dzieła”²⁷⁴. Wprowadzanie uczniów w świat kulturowych kontekstów utworu staropolskiego stanowić może swego rodzaju łącznik pomiędzy treścią a przesłaniem utworu. Nie sposób omawiać dzieł Jana Kochanowskiego jako osobnych, zamkniętych i niepowiązanych z kulturą i cechami charakterystycznymi twórczości czasów, w których pisał – do tej kwestii rzeczowo odnosili się przywoływani Janina Abramowska i Janusz Pelc wskazując, że siłą pieśni Jana Kochanowskiego jest przede wszystkim prezentowana w nich kreacja twórcza – człowieka swoich czasów, dysponującego poczuciem wspólnotowości ideowej renesansu i poczuciem ciągłości tradycji. Niebezpieczne jest więc ograniczanie kontaktu z jego twórczością w przestrzeni szkoły formułami zamykającymi, skupionymi jedynie na odszukaniu przystawalności konkretnego terminu do znaczeń tekstu. Wówczas proces interpretacji zubożony zostaje o istotne dla odczytania przesłania i ducha epoki elementy.

Utwory Jana Kochanowskiego pozostają lekturą wymagającą – ich kontekst macierzysty i rozległe nawiązania kulturowe wymuszają głównie za sprawą swojej obcości i nieprzystawalności do doświadczeń współczesnego czytelnika – obecność odpowiedniej oprawy dydaktycznej. Przywoływany już Marcin Cieński podkreśla, że najważniejszym składnikiem pracy nie tylko historyka literatury, ale przede wszystkim dydaktyka, jest uświadomienie sobie w bieżącej pracy obcości tekstu i regularne próby jej przezwyciężenia. W tomie *Kulturowa historia literatury* zauważa, co warto po raz kolejny podkreślić, iż bariera odbioru nie dotyczy wyłącznie liniowego, czasowego, wzrastania dystansu, ale przede wszystkim dynamicznego i postępującego przekształcania się pamięci zbiorowej. Kwestia ta zmusza do przyjęcia – pisze Cieński – założenia, że niegdyś elementarne i nieobjaśniane odniesienia do światopoglądu, kultury historii, mimo że absorbujące i czasochłonne, powrócić muszą do praktyki dydaktycznej. Badacz twierdzi ponadto, że mogą one okazać się jedynym możliwym

²⁷⁴ Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Kraków 1982, s. 71.

działaniem, jeżeli wiedza o epokach wyjść ma poza wysokowyspecjalizowany krąg odbiorców i trafić, z powodzeniem, do kolejnych czytelników.

Możliwości rozwiązania problemu z pracą nad utworami nie tylko Jana Kochanowskiego, ale również dzieł przedstawicieli pozostałych epok wchodzących w zakres materiału przeznaczonego dla klas pierwszych szkół ponadpodstawowych, poszukiwać należy w metodach pracy z tekstem literackim przylegających do orientacji kulturowych. Mowa o koncepcjach należących do przestrzeni kulturowej teorii literatury, kulturowej historii literatury oraz poetyki kulturowej i antropologii literatury, które skupiają się na podobnej problematyce. Sposób oglądu tekstu, który właściwy jest wspomnianym orientacjom badawczym, zmierza ku ponownemu uszczegółowieniu terminów takich jak tekst i kontekst oraz powrotu do ujmowania w refleksjach właściwości poetyki danego tekstu kultury i momentów jego tworzenia i odbioru. Tego rodzaju proces kulturowej lektury, z którego czerpią najnowsze orientacje badawcze, Ryszard Nycz charakteryzuje w sposób następujący:

jeśli zachować rozumienie interpretacji jako intelektualnej procedury przypisywania znaczenia niezrozumiałym miejscom tekstu, w rezultacie: zidentyfikowania kontekstu, w obrębie którego zyskują one sens, budując semantyczny porządek całości, to poza nią pozostają przynajmniej dwa obszary istotnych znaczeń. Pierwszy obejmuje prądy językowe i prepojęciowe „odczucia” znaczenia o charakterze emergentnym, bezwiednym, samowzbudnym, wynikające z naszego udziału w doświadczeniowej wspólnotcie (w której znajdują się teksty, praktyki, zachowania). Drugi zaś – „postpojęciowe” efekty siły oddziaływania transmisji tych pozapojęciowych i pojęciowych znaczeń²⁷⁵

Swoje spostrzeżenia badacz odnosi do stopniowego nabywania kulturowej kompetencji, szeregu zwrotów i orientacji mieszczących się w granicach tzw. nowej humanistyki (a więc pamięci, afektu, doświadczenia, performance, etc.), ale również sposobu na wyodrębnienie kategorii pozwalających na modelowanie spójnej metodologii kulturowej lektury. Badacz wyróżnia przede wszystkim możliwość rozwinięcia studiów dotyczących fikcjonalności, tekstualności, retoryczności i historyczności.

Nycz, wyjaśniając główne założenia kulturowej teorii, zwraca uwagę na to, że rozumienie literatury jest specyficzne w pewnym zakresie czasowym i geograficznym – nie jest więc z góry trwałe i współgra zarówno z przestrzenią czasową swojego

²⁷⁵R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2017, s. 56.

powstawania jak i swojego, wielokrotnego, odbioru. Refleksja ta przypomina nam o referowanym wcześniej „podwójnym trybie lektury” opisywanym przez Michała Głowińskiego w kontekście licealnej pracy z tekstem. Głowiński zaznaczył, iż powinna respektować zarówno historyczne właściwości poetyki czytanego tekstu, jak i aktualizować jego znaczenie, w taki sposób, by uniknąć wyłącznie rekonstrukcyjnego charakteru omawiania utworu²⁷⁶. Stopniowe zacieranie się istoty procesu interpretacji na rzecz okalających dany tekst pojęć i terminów – choć paradoksalnie ułatwiać może pracę z utworami dawnymi – nie stanowi rozwiązania problemu nieprzystawalności treści do doświadczeń młodego czytelnika. Przyswojenie konkretnego terminu literackiego nie jest tożsame z realizacją poprawnej interpretacji – może być w trakcie niej pomocne, jednak nigdy nie zastąpi wnikliwej i refleksyjnej lektury.

Namysł nad omawianymi problemami bliski zdaje się twórcom poetyki kulturowej. Podobnie jak w przypadku antropologii, która zachęca do poznania interpretowanego zjawiska przez oddalenie i stopniowe poznawanie, badacze z nurtu poetyki kulturowej zwracają szczególną uwagę na relacje pomiędzy tekstem literackim a kulturą i czasem historycznym, w którym powstał. Pozyskane informacje służyć mają pogłębianiu interpretacji z perspektywy „teraz”. Poetyka kulturowa zachęca do tego, by w utworach dawnych poszukiwać tych cech tekstu, które sprawiają, że czytelnik równocześnie „czuje się wyrwany ze swojego własnego świata i powtórnie wepchnięty do niego ze zdwojoną siłą²⁷⁷”; siłę owego powrotu rozumiejąc jako dostrzeganie zależności pomiędzy utworem jako reprezentantem swoich czasów, a żywotnością jego przesłania w chwili obecnej.

Poetyka kultury, czerpiąc bezpośrednio z technik „opisu gęstego” Clifforda Geertza, zachęca do lektury dociekliwej, świadomej, ale również sceptycznej i poszukującej. Anna Łebkowska, w artykule *Między antropologią literatury a antropologią literacką*, przypomniała słowa Geertza, który wyrażał przekonanie, że dla czytania innej kultury w sposób pozbawiony hierarchiczności czy prawodawczej opresyjności konieczne jest „zapożyczenie się w studiach nad literaturą”²⁷⁸. Owo

²⁷⁶M. Głowiński, *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*, [w:] *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia, oceny, postulaty*, red. B. Chrzastowska, T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1988, s. 108.

²⁷⁷K. Kujawińska-Courtney, *Wprowadzenie. Stephen Greenblatt i poetyka kulturowa/nowy historycyzm*, [w:] *Stephen Greenblatt, Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, red. K. Kujawińska-Courtney, Universitas, Kraków 2006, s. XXV.

²⁷⁸Por. A. Łebkowska, *Między antropologią literatury a antropologią literacką*, [w:] *Czy jest możliwa inna antropologia literatury*, red. P. Czapliński, A. Legeżyńska, M. Telicki, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2010, s. 5.

zapożyczenie zbliżyć miało obserwatora, a również i czytelnika, do tzw. empatycznej wspólnoty, „postrzegającej cudze postrzeganie oraz czytającej cudze czytanie”²⁷⁹.

W przypadku lektury dzieł Jana Kochanowskiego najważniejszy wydaje się drugi wariant owej empatycznej wspólnoty. Jego dzieła, w sposób bardzo wyraźny, ukazują tę specyfikę renesansowej twórczości, na którą zwracała uwagę Agnieszka Fulińska. Odnosząc się do rozpoznania Teresy Michałowskiej, badaczka zwróciła uwagę, iż: „moglibyśmy powiedzieć, że niektórzy z twórców posiadali <<przecucie intertekstualności>> rozumianej za Michałem Głowińskim jako zamierzone (...) relacje z innymi utworami i w taki czy inny sposób widoczne – można by powiedzieć – przeznaczone dla czytelnika”²⁸⁰. Śledzenie podobnych elementów w utworze literackim – szczególnie w twórczości Jana Kochanowskiego – wzbogacić może uczniowski warsztat o umiejętności niezbędne dla dalszego rozwijania własnych kompetencji polonistycznych.

Lektura kulturowa posiada – prócz możliwości pogłębionej, skupionej na tekście interpretacji – bardzo istotną rolę porządkującą. W przypadku literatury dawnej stanowi to dużą wartość. Jedną z trudności, jaką spotykają uczniowie w czasie kontaktu z dziełami przedromantycznymi, jest olbrzymi zakres kulturowy; zakres, którego nie sposób zamknąć w katalogu pojęć i terminów. Próby segmentacji treści w oparciu o „najważniejsze” kategorie sprawiają często, że spotkanie z literaturą staropolską nie pełni w szkole funkcji poznawczej, a jedynie zastępuje lekturę przyswojeniem jej odtwórczych odczytań²⁸¹.

Kulturowa lektura unika zarówno „faktograficznych rekonstrukcji”²⁸², jak i oddalania się od tekstu źródłowego. Zachęca przede wszystkim do krytycznej, świadomej i samodzielnej lektury. Pozwala tym samym na odzyskanie tekstów dawnych w przestrzeni szkolnej oraz przypomnienie uczniom istoty znaczeń, które sprawiają, że niektóre utwory są trwale obecne na listach lektur.

²⁷⁹Tamże, s. 5.

²⁸⁰A. Fulińska, *Naśladowanie i twórczość. Renesansowe teorie imitacji, emulacji i przekładu*, Wrocław 2000, s. 9.

²⁸¹Do trudności w tym zakresie odniósł się Maciej Parkitny, charakteryzując proces lektury absolwentów liceum w następujący sposób: „W efekcie gigantyczne problemy sprawia im myślenie w kategorii związków relacyjnych, jak również percypowanie zjawisk w ich aspekcie procesualnym. Jak by powiedział Tuwim: >>wszystko widzą osobno<<. Nic dziwnego więc, że nie posiadają zmysłu, który można byłoby określić jako <<czucie historyczności>>”, por. *Historia literatury staropolskiej i oświecenia jako przedmiot akademickiej dydaktyki polonistycznej*, w: *Dydaktyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Universitas, s. 385.

²⁸²Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 1996, s. 23.

Ze względu na odnotowane wyżej refleksje znawców, analiza podręczników podzielona została na dwa, korespondujące ze sobą, obszary dotyczące odbioru i interpretacji utworów. Na największą uwagę zasługują więc sposoby funkcjonalnego względem dzieł rozmieszczenia wiedzy o epoce oraz formuły pytań i poleceń, które je okalają. Czynione rozpoznania prowadzone są z uwzględnieniem znaczenia, jakie oprawa dydaktyczna podręcznika pełni w edukacji polonistycznej. Jak pisał Zenon Uryga – polecenia wpływać mogą znacząco na odbiór przesłania utworu. Pytania do tekstu – zauważył – pozwalają bądź rozwijać umiejętności pracy z tekstem, bądź przyzwyczajają uczniów do jednostronnego odbioru dzieła lub wprost sugerować kierunki interpretacji²⁸³. W przypadku utworów staropolskich zarówno oprawa merytoryczna jak i formuły pytań i poleceń są bardzo istotne – powinny nie tylko sterować uczniowską lekturą, ale przede wszystkim uwypuklać najważniejsze sensy i zachęcać do ich samodzielnego poszukiwania.

Chcąc przyjrzeć się wspomnianym kwestiom, analizie poddałam projekty poświęcone twórczości Kochanowskiego, które obecne są w trzech podręcznikach szkolnych – *Obliczach epok*, *Ponad słowami* oraz *Języku polskim. Sztuce wyrazu*. Prócz wyróżnionych w podstawie programowej *Pieśni o spustoszeniu Podola* oraz *Pieśni IX z Ksiąg Pierwszych* o incipicie *Chcemy sobie być radzi*, w programach trzech najpopularniejszych wydawnictw odnaleźć można pięć innych utworów, których wybór leżał po stronie autorów podręczników. Każdy z nich prezentuje nieco inny obszar twórczości Kochanowskiego.

Podręcznik *Oblicza epok* proponuje utwory ukazujące przede wszystkim antyczne inspiracje poety (*Pieśń XIX z Ksiąg Wtórych* o incipicie *Jest kto, co by wzgardziwszy te doczesne rzeczy* oraz *Pieśń XXIV z Ksiąg Wtórych* o incipicie *Niezwykłym i nie leda piórem opatrzonej*). Autorzy *Sztuki wyrazu* wzbogacają listę o pieśni najpopularniejsze, niezmiennie obecne w programach nauczania, tzn. *Pieśń IX z Ksiąg Wtórych* o incipicie *Nie porzucaj nadzieję* oraz *Pieśń XXV z Ksiąg Wtórych* *Czego chcesz od nas, Panie*. Podręcznik *Ponad słowami* natomiast dodaje utwór pozwalający uczniom dostrzec inspirację Kochanowskiego twórczością Petrarki, uzupełniając program *Pieśnią IV z Ksiąg Pierwszych*.

²⁸³Z. Uryga, *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, [w:] *Podręczniki w szkole średniej. Wczoraj-dziś-jutro*, red. B. Chrzastowska, Wydawnictwo „Nakom”, Poznań 1991, s. 16-17.

W każdym z analizowanych podręczników uwidacznia się różny sposób kompozycji treści związanych z wiedzą o epoce. Mimo że większość informacji odnaleźć można przede wszystkim u początku każdego z rozdziałów, wiadomości te wprowadzane są w różnoraki, odpowiadający koncepcji autorów, sposób. W podręcznikach *Język polski. Sztuka wyrazu* oraz *Ponad słowami* rozlokowane zostały one w podobnym schemacie – mieszczą się na ok. ośmiu stronach i dzielone są akapitami odpowiadającymi konkretnym zagadnieniom: filozofii, kontekstom historycznym, sztuce. W przypadku podręcznika *Oblicza epok* wprowadzenie jest o wiele krótsze – trzystronicowe, podzielone na akapity dotyczące kontekstów historycznych, kontekstów religijnych i kontekstów literackich, w tym przynależności gatunkowej. Dodatkowe informacje w ostatnim podręczniku (jak np. „Wielcy ludzie renesansu”, „Główne idee renesansu”, etc.) wplecione zostały pomiędzy poszczególne utwory literackie, jednak nie korespondują z ich tematyką. Stanowią one raczej rolę plansz informacyjnych niżli segmentów odnoszących się do konkretnych zagadnień.

Warto zauważyć również, że podręcznik *Oblicza epok* nie posiada fragmentów zaczerpniętych z literatury przedmiotu, których lektura – poprzedzona pracą z utworem literackim – w znaczący i odpowiedni dla poziomu uczniów sposób jest w stanie pogłębić ich późniejsze interpretacje. W podręczniku *Oblicza epok* komentarz merytoryczny leży wyłącznie po stronie autorów – inaczej niż w przypadku dwóch pozostałych tytułów, które konsekwentnie dołączają do opracowań tekstów fragmenty prac uznanych badaczy (w przypadku *Pieśni* Kochanowskiego są to np. opracowania Ludwika Ślęka czy Wiktora Weintrauba, które odnoszą się do sąsiadujących z tymi fragmentami utworów). Wspomniana konsekwencja ujawnia się przede wszystkim w obejmującym całe podręczniki nazewnictwie tego rodzaju segmentów – w *Ponad słowami* jest to sekcja o nazwie „Komentarz do lektury”, w *Sztuce wyrazu*: „Okiem eksperta”.

Różny jest też sposób zagospodarowania wstępów tematycznych poprzedzających cykl poświęcony pieśniom. W *Sztuce wyrazu* jest to sekcja o nazwie „Porozmawiajmy”, która przywołuje raz jeszcze, w usystematyzowanej formie, informacje z wprowadzenia w taki sposób, by najważniejsze zagadnienia epoki powróciły do uczniów bezpośrednio przed lekturą konkretnych utworów. Podobnie czynią autorzy podręcznika *Ponad słowami* – za sprawą wyróżnień graficznych ponownie przytaczają najważniejsze terminy.

Inne jest rozmieszczenie treści w podręczniku *Oblicza epok* – wynika ono przede wszystkim z przyjętej segmentacji tekstów w rozdziale. Każdy utwór pojawiający się w ostatnim podręczniku stanowi osobny podrozdział; na epokę renesansu przypada 30 takich podrozdziałów. Ich tytuły niekiedy sugerują ogólną tematykę utworu („Optymizm humanisty”, „Poeta i obywatel w >>Pieśniach<<”). Przy utworach odnaleźć można „ramki” z konkretnymi, odnoszącymi się do utworu terminami, jednak zauważyć należy, że odniesienia te bywają zbyt szerokie i nie korespondują z tekstem w taki sposób, jak dzieje się to w przypadku pozostałych podręczników (pieśń o incipicie „*Serce roście, patrząc na te czasy*” towarzyszą jedynie dwa terminy: „melancholia” i „sentencja”).

W omawianym podręczniku polecenia do utworów zajmują każdorazowo ok. stronę. Podzielone są na osobne segmenty: „analiza”, „interpretacja” oraz „wartości i postawy”. W przypadku pieśni Jana Kochanowskiego polecenia te charakteryzują się pewną ogólnością – odnoszą się bowiem ściśle do wspomnianych już tytułów podrozdziałów (przywoływana wyżej pieśń mieści się w podrozdziale o nazwie „Renesansowy klasycyzm”). Tym samym w podrozdziale o nazwie „Optymizm humanisty” odnaleźć można pytania odnoszące się do szczęścia w życiu człowieka („Zinterpretuj ostatnią strofę. Jaka, Twoim zdaniem, myśl o szczęściu się w niej mieści?”²⁸⁴), w „Poeta i obywatel w Pieśniach” do postaw patriotycznych; brakuje zdecydowanie osadzenia ćwiczeń interpretacyjnych w obszarach wiedzy o epoce literackiej w taki sposób, by dołączone do utworu informacje terminologiczne²⁸⁵ znalazły swoje uzupełnienie w praktycznych działaniach na tekście. Przyjęty sposób konstrukcji podrozdziałów ogranicza lekturę utworów jedynie do ogólnych i powierzchownych odczytań – projektuje ich przesłanie jeszcze przed przystąpieniem do czynności interpretacyjnych.

W kolejnych dwóch podręcznikach sama liczba zadań do tekstów ulega znacznej redukcji – *Sztuka wyrazu* proponuje ich pięć lub osiem, *Ponad słowami* – cztery lub pięć. Jednak polecenia te odnoszą się w większości do o wiele bardziej szczegółowych zagadnień powiązanych z czytaniem na lekcji utworem; szczegóły te zależne są również od uwidaczniającej się koncepcji każdego z podręczników. W *Sztuce wyrazu* wiele poleceń oraz pytań do tekstu odnosi się do jego analizy – zadaniem ucznia jest więc

²⁸⁴*Oblicza epok Język polski 1.2. Podręcznik Zakres podstawowy i rozszerzony*, D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2019, s. 57.

²⁸⁵

najczęściej śledzenie wersów i wyszukiwanie w nich potrzebnych informacji („Znajdź w zwrotkach 4., 5, 6. czasowniki w trybie rozkazującym i określ ich formę gramatyczną oraz funkcję w tekście”²⁸⁶ lub „Wskaż w tekście pytania retoryczne i określ ich funkcję kompozycyjną”²⁸⁷ w przypadku Pieśni XIX). Podręcznik *Ponad słowami*, mimo najkrótszych list poleceń, stawia pytania znajdujące się bardzo blisko tekstów i wiedzy o epoce (np. znaczenie Fortuny w utworach Kochanowskiego, sposób łączenia elementów chrześcijańskich i renesansowych czy polecenia związane z formą gatunkową utworu). Inaczej niż w przypadku podręcznika *Oblicza epok* – autorzy nie ograniczają oprawy dydaktycznej do przyjętej segmentacji tematycznej (jak szczęście, patriotyzm lub refleksje o życiu). Umiejscawiają natomiast czytany utwór w szerokiej panoramie kulturowej – zwracają uwagę uczniów na jego swoistość, oryginalność i przynależność do czasów, w których powstał. Obudowa dydaktyczna zaprezentowana w obu podręcznikach, szczególnie w podręczniku *Ponad słowami*, sytuuje omawiany tekst w przestrzeni pejzażu kulturowego renesansu – nie odrywa utworu od jego kulturowego kontekstu, umożliwia nadbudowę nad pozyskanymi już informacjami nowych treści.

Sygnalizowane wcześniej trudności związane z pracą nad tekstem dawnym w szkole ponadpodstawowej warto poszerzyć o porównawczy przykład pytań i poleceń do tekstu, które odnoszą się do inspiracji Kochanowskiego szkołami filozoficznymi. Za przykład posłużą polecenia, które okalają pieśń o incipicie *Chcemy sobie być radzi* w podręcznikach *Ponad słowami* oraz *Oblicza epok*. Autorzy pierwszego z podręczników pytają: „Czy, Twoim zdaniem, pieśń jest wyrazem epikureizmu czy stoicyzmu? Uzasadnij swoje stanowisko.”²⁸⁸. Twórcy *Ponad słowami* odnoszą się do zagadnienia nieco inaczej, pytając: „Jakie rady daje poeta w duchu epikurejskim, a jakie – w duchu stoickim?”²⁸⁹. Choć obie wersje skupiają się na tym samym obszarze tematycznym, polecenie pierwsze wymaga od uczniów sformułowania jednoznacznej opinii – dokonania wyboru pomiędzy dwiema szkołami filozoficznymi. Pytanie drugie nie wymaga sięgnięcia po gotowe rozwiązania definicyjne, zachęca natomiast uczniów do uważnej lektury utworu i wykorzystania zgromadzonych wcześniej informacji podczas

²⁸⁶por. *Język polski 1 (cz. 2). Sztuka wyrazu. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, K. Budna, B. Kapela-Bagińska, J. Manthey i in., Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2019, s. 29.

²⁸⁷Tamże, s. 29.

²⁸⁸*Oblicza epok Język polski 1.2. Podręcznik Zakres podstawowy i rozszerzony*, D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2019, s. 60.

²⁸⁹*Ponad słowami 1, cz. 2. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony - szkoła ponadpodstawowa*, M. Chmiel, A. Cisowska, J. Kościerzyńska, Wydawnictwo Nowa Era, 2019, s. 33.

pracy na tekście. Formuła pytania drugiego bliższa jest również przytoczonym wyżej interpretacjom eksperckim, wskazującym na złożoność i harmonijną współobecność odniesień, wzorców kulturowych i inspiracji artysty.

Różnorodność podręcznikowych sposobów opracowywania *Pieśni* obrazuje, w jaki sposób poszczególnym, zamieszczonym w nich informacjom historycznoliterackim grozi niebezpieczeństwo oddalenia się od ćwiczeń interpretacyjnych na rzecz opanowania konkretnych haseł tematycznych, co najpełniej widać w przypadku podręcznika *Oblicza epok*. Podejmowana w tym miejscu problematyka bliska jest formułowanej przez Wojciecha Piechotę refleksji na temat relacji zachodzących między przyswajaniem informacji a zdobywaniem sprawności interpretacyjnych²⁹⁰. Wybór pomiędzy szkołami filozoficznymi – choć pozwala na powtórzenie informacji i może stanowić pretekst do podjęcia dialogu – nie wymaga powrotu do tekstu, tj. głównego nośnika znaczeń; skłania raczej do odtworzenia podanej wcześniej informacji. Tego typu perspektywa nie służy doskonaleniu kompetencji lekturowych.

Proponowane przez podręczniki polecenia różnią się przede wszystkim oczekiwaniami ich twórców względem aktywności lekturowej uczniów²⁹¹. Najbardziej wartościowymi poleceniami – w przypadku dzieł Jana Kochanowskiego – są te, które wymagają nieco bardziej rozbudowanej – niekiedy wykraczającej poza ramy jednej epoki i jednego motywu – interpretacji. Dzięki takim rozwiązaniom informacje, które przyswajają uczniowie, nabierają w pracy nad tekstem praktycznego charakteru; tego rodzaju polecenia nie skupiają się jedynie na odtwórczych przywołaniach definicyjnych. Zgromadzona wiedza nie służy wówczas zastąpieniu interpretacji, a staje się sposobem na jej wzbogacenie.

Głównym problemem dotyczącym pracy z utworami dawnymi w szkole ponadpodstawowej zdaje się więc przede wszystkim odrzucenie jej praktycznego wymiaru. Pytania i polecenia do tekstu w wielu przypadkach tracą swój funkcjonalny – a więc nastawiony na doskonalenie umiejętności – wymiar. Wymagająca lektura, jaką są bez wątpienia dzieła renesansowych twórców, nie pozwala na podążanie jedynie za ujęciami terminologicznymi. Pokonywanie trudności lekturowych nie powinno

²⁹⁰W. Piechota, *Informacja a interpretacja w nowych podręcznikach literatury dla szkół średnich*, [w]: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj-dziś-jutro*, red. Bożena Chrzastowska, Wydawnictwo „Nakom”, Poznań 1991, s. 159.

²⁹¹ W omawianych podręcznikach częstym zabiegiem jest odwoływanie się w pytaniach nie do treści utworów, ale do terminów i pojęć, które odnoszą się do głównego tematu podrozdziałów (takimi pytaniami będą np. „Uzasadnij twierdzenie, że utwór jest wyrazem renesansowego klasycyzmu poety”, por. *Oblicza epok Język polski 1.2. Podręcznik Zakres podstawowy i rozszerzony*, D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trześniowski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2019, s. 63

zmierzać również wyłącznie ku – jak pisała Agnieszka Kłakówna – kumulowaniu wiedzy o literaturze i kulturze²⁹². Najbardziej wartościowymi pytaniami i poleceniami do tekstu stają się więc te, które zachęcają uczniów do poszukiwania – nie zaś odtwórczego przytaczania – najistotniejszych znaczeń²⁹³. Doskonalenie warsztatu lekturowego zaowocować może przede wszystkim coraz większą samodzielnością interpretacyjną młodych odbiorców. Proces lektury tekstów dawnych nie powinien odrzucać ani ich macierzystego kontekstu i panoramy kulturowej, ani zamykać się w obrębie jednego, narzuconego, obszaru tematycznego.

²⁹²Z. A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003, s. 52.

²⁹³Formuły poleceń, które spełniają te istotną funkcję, odnaleźć można przede wszystkim w podręczniku *Ponad słowami*. Możliwość praktycznego wykorzystania zgromadzonych informacji podczas interpretacji zauważyć można przede wszystkim w poleceniu, które dotyczy Pieśni XXIV: „Scharakteryzuj koncepcję artysty uwidaczniającą się w pieśni. Czym różni się od tej, która obowiązywała w średniowieczu? Z jakich założeń światopoglądowych wynikają te różnice?”, por. *Ponad słowami 1, cz. 2. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony - szkoła ponadpodstawowa*, M. Chmiel, A. Cisowska, J. Kościerzyńska, Wydawnictwo Nowa Era, 2019, s. 35

5. Konteksty średniowieczne jako wyzwanie dla dydaktyki literatury

Przeprowadzone rozpoznania pozwoliły mi wyłonić najistotniejsze trudności, które pojawiają się w trakcie omawiania epok dawnych. Ich źródeł upatrywałam w zawartości podręczników oraz zmieniających się dokumentów oświatowych, a przykładów – w samodzielnych pracach uczniowskich o różnym poziomie zaawansowania. Specyficzne problemy towarzyszące lekturze i interpretacji tekstów renesansowych i barokowych oraz nieścisłości związane z przekazem informacji na temat literatury dawnej i oświeceniowej skłoniły mnie do podjęcia refleksji nad jeszcze jedną epoką literacką. W tym podrozdziale zajmę się szkolnymi sposobami opracowywania i porządkowania treści dotyczących przedstawień kultury średniowiecza w szkole ponadpodstawowej.

Epoka ta, niezwykle wymagająca nie tylko ze względu na odczuwaną przez nastolatka obcość zachowanych tekstów, ale również brak jednolitości w tysiącletnim czasie jej trwania, stanowi niewątpliwe wyzwanie dla dydaktyki. Próby pogodzenia uczniowskiej perspektywy odbioru z obszerną panoramą średniowiecznej kultury wymagają ponownego przyjrzenia się sposobom wprowadzania najważniejszych informacji na jej temat. Narażona jest ona w bardzo dużym stopniu na ogląd jedynie z perspektywy współczesnej, co w łatwy sposób prowadzić może do oddalenia – niezwykle istotnego – kontekstu epoki. Powstała w ten sposób bariera pomiędzy przeszłością a teraźniejszością może okazać się trudna do pokonania, a sama panorama kulturowa epoki – ulec zatarciu poprzez niezrozumienie jej specyfiki.

W tym miejscu podejmę się omówienia zasadniczych, moim zdaniem, kwestii związanych z wprowadzaniem wiedzy na temat średniowiecza w szkole. Większość z nich, jak dowodzę, wynika z obszarów swoistości epoki, która z trudem opiera się wymogom kolejnych podstaw programowych. Ponadto wyróżniam trzy płaszczyzny, które stanowić mają oś moich dalszych rozważań nad omawianiem średniowiecza w szkole. Są to: miejsce kontekstu europejskiego, rola kontekstu macierzystego oraz istota modelu wyobraźni średniowiecznej. Wszystkie towarzyszyć będą mi w kolejnych partiach tego rozdziału.

W swoich analizach skupię się na formule tematów zajęć projektowanych przez wydawnicze programy nauczania wraz z planami wynikowymi, które stworzone zostały na potrzeby dwóch obowiązujących obecnie podręczników. Prócz wskazania najbardziej charakterystycznych dla szkolnego średniowiecza tematów, chcę odnieść się również do roli dokumentów wydawniczych we współczesnej szkole – szczególnie przez pryzmat ich wykorzystywania w dziennikach elektronicznych. Kwestia ta,

nieczęsto podnoszona w trakcie dyskusji dydaktycznych, zajmuje moim zdaniem ważne miejsce w kontekście zmian sposobu omawiania epok dawnych. W podrozdziale pierwszym staram się również szukać w obowiązującej podstawie programowej treści, które zasługują na szczególne podkreślenie w przypadku pracy ze Średniowieczem w szkole. Podrozdział drugi poświęcony został analizie planów wynikowych towarzyszących podręcznikom szkolnym. Szczególną uwagę zwracam na propozycje tematów poświęconych średniowieczu.

Na podrozdział trzeci składa się podręcznikowa propozycja opracowania głównych kontekstów epoki pod kątem ich wykorzystywania w praktyce edukacyjnej. Opis rozpocznę od wyeksponowania obecności alternatywnych możliwości oglądu epok literackich zaproponowanych przez dydaktyków (Burkot, Jaskółowa, Kania,). Obszerny podrozdział ostatni dzielę na cztery części – rozpoczynam od wprowadzenia w koncepcję nauczania problemowego, zagadnieniowego i kontekstowego, by w następnej kolejności zaproponować trzy kategorie kontekstów kształtujących wyobraźnię średniowieczną, które mogą okazać się przydatne w czasie projektowania pracy z epoką.

W moich rozważaniach wspomagam się kulturowymi i antropologicznymi rozpoznaniem znawców (Kłoskowska, Kmita, Leach), a także sięgam do ustaleń poczynionych przez badaczy literatury średniowiecznej i staropolskiej (m.in. Lewis, Dąbrowka, Le Goff, Huizinga, Wojtowicz i in.). W trakcie analiz wyróżniam kilka ważnych terminów, tj. kulturę symboliczną, komunikację transcendentálną, znaki egzystencjalne, komunikację kulturową i zaczerpnięte z prac Dąbrowki pojęcie „wymiana symboli”. Ich znaczenie nie tylko może pomóc w procesie przełamywania bariery odbioru, jaką wywołują zabytki literatury, ale także łączą się z podnoszonym przeze mnie problemem stylów odbioru (Głowiński).

Treść rozdziału traktuję jako spójną całość. Rozpoczynam od wyłonienia głównych problemów szkolnego średniowiecza, by w ostatnim podrozdziale podjąć próbę wyeliminowania ich przy pomocy ekspozycji najważniejszych motywów epoki pod kątem teorii kulturowych. Jedną z najistotniejszych kwestii, na którą zwracam uwagę, są utrwalone w dydaktyce szkolnej „wzorce postaci”. Tego rodzaju modele służące oglądowi epoki silnie zakorzenione są w podręcznikowych treściach, a swój początek znajdują w archiwalnych dokumentach oświatowych. Ich trwała obecność, jak dowodzę posiłkując się opiniami znawców epoki, nie do końca znajduje swoje uzasadnienie w kulturowym oglądzie tekstu. Ta i inne trudności związane z

opracowaniami epok dawnych wymuszają również w pewien sposób powroty do tropów i spostrzeżeń czynionych przeze mnie w rozdziałach wcześniejszych.

5.1. Główne problemy szkolnego średniowiecza

Sposób przedstawienia Średniowiecza jako epoki historycznej o rozbudowanej przestrzeni symbolicznej oraz kulturowej, wpływającej na postrzeganie świata przez ludzi kolejnych okresów, to niezwykle trudne przedsięwzięcie nie tylko dla badaczy, ale również nauczycieli. Zakotwiczone w duchowości i kontekstach antycznych utwory wieków średnich mogą stanowić zarówno inspirację, jak i barierę interpretacyjną, której samodzielne przekroczenie jest dla większości uczniów niemożliwe. Nauczyciel opracowujący zajęcia poświęcone średniowieczu musi mierzyć się nie tylko z trudnościami charakterystycznymi dla specyfiki wszystkich epok staropolskich – w swojej pracy powinien uwzględnić również problemy wynikające z obcego dla uczniów i niełatwego do wyeksplikowania kontekstu kulturowego tego okresu. Odległość, jaka dzieli epoki dawne od doświadczeń współczesnego licealisty, jest główną przyczyną nie tylko braku zrozumienia swoistości omawianych zabytków literatury. Największą trudność sprawiać może trafne odczytywanie kontekstów (antycznych i biblijnych) oraz formułowanie spostrzeżeń na temat zmian zachodzących w literaturze na przestrzeni dziejów.

Chcę podkreślić, że w kręgu moich zainteresowań znajdują się przede wszystkim sposoby funkcjonalnego wprowadzania uczniów w świat panoramy kulturowej epoki oraz metody jej trafnego wykorzystywania w interpretacji. W ramach moich analiz nie mieszczą się więc kwestie związane ze sposobem opisu wydarzeń historycznych i ich hierarchizacją w praktyce dydaktycznej. Tego rodzaju zagadnienia stanowią osobny, bardzo ważny kontekst badań nad sposobami wprowadzania uczniów w świat dziedzictwa kulturowego i stanowią odrębny temat²⁹⁴. Każda z wyłonionych przeze mnie trudności dotyka jednak istotnej w perspektywie dydaktyki licealnej kategorii uczniowskich umiejętności – interpretacji.

²⁹⁴ Do tej kwestii odniósł się Kordian Bakula podczas analizy treści kilkudziesięciu podręczników do kształcenia literacko-kulturowego. W działach poświęconych najwcześniejszym działom, ze szczególnym uwzględnieniem osi czasu, zauważył on znaczne rozbieżności pomiędzy poszczególnymi tytułami; przyczyn owych różnic upatrywał w indywidualnych decyzjach twórców podręczników, por. K. Bakula, *Wiedza, ideologia, mit. O „najważniejszych wydarzeniach historycznych” starożytności w podręcznikach do kształcenia literacko-kulturowego dla liceów i techników*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia* IV, nr. 140, 2013.

Podobnie jak w przypadku pozostałych epok przedromantycznych, miejsce nadrzędne w moich rozważaniach zajmuje kontekst. Jego istota wynika przede wszystkim z funkcji, którą pełni on w czasie odbioru tekstu. Kontekst – a szczególnie kontekst europejski – jest bowiem charakterystycznym spoiwem, które nadaje sens rozległej sferze wyobraźniowej epok dawnych. Jak pisze Witold Wojtowicz:

Literatura staropolska nie może być postrzegana w izolacji (...). Dziedziczy ona wspólny zespół tradycji, przekształcając ją i selekcionując. Literatura staropolska bez uwzględnienia kontekstu innych literatur pozostanie niezrozumiana lub źle rozumiana. Warto uświadomić sobie bliskość kulturową pewnych zjawisk oczywistą z perspektywy ówczesnej Europy²⁹⁵.

Lata zamknięcia szkolnych opracowań utworów literackich na kontekst wspólnoty europejskiej i sprowadzenie istoty wszystkich epok do roli dowodu na walkę klas, które szerzej charakteryzowałam w rozdziale drugim, przyczyniły się do swoistej izolacji średniowiecza i stopniowo utrwalanej schematycznej perspektywy odbioru. Z kolei zawężenie katalogu tekstów jedynie do ich użyteczności na rzecz wprowadzania kolejnych terminów literackich lub motywów, zmniejszyło znacznie i tak niewielki zakres informacji historycznoliterackiej, która niezbędna jest dla ich prawidłowego odbioru. Nie można zapominać również, że kulturowa panorama początków średniowiecza chrześcijańskiego ma swoje źródło w organizującej się, europejskiej rzeczywistości. Maria Janion, pisząc o „niezagojonej ranie podziału Słowiańszczyzny na dwa Kościoły: wschodni i zachodni”²⁹⁶, odwołuje się do rozpoznań poczynionych przez Mazurkiewicza i odnotowuje:

Roman Mazurkiewicz, twórca, jak dotąd ostatniego słowa na interesujący nas temat, twierdzi, że *Bogurodzica* może stanowić świadectwo wspólnego bizantyjsko-słowiańskiego i zachodnio-łacińskiego dziedzictwa. Autor dochodzi do konkluzji, że pierwsza nasza pieśń narodowa była „najgłębszym <<oddechem>> naszego chrześcijaństwa, zaczerpniętym obydwojma równocześnie płucami tysiącletniej tradycji: wschodniej i zachodniej”. Skąd zatem tak liczne nieporozumienia? (...) Dziś czytanie i słuchanie *Bogurodzicy* wymaga pewnego wysiłku intelektualnego i emocjonalnego. Ale on się opłaca: pozwala ożywić w naszej wyobraźni „obydwa płuca” dawnej kultury polskiej²⁹⁷.

Zacytowane wyżej głosy literaturoznawców mogą przypominać o tym, jak wiele pracy wymaga nie tylko szkolne Średniowiecze, ale cała szkolna prezentacja epok dawnych. Proces odsunięcia wielu istotnych kontekstów lub traktowanie ich jako

²⁹⁵ W. Wojtowicz, *Między literaturą a kulturą: studia o „literaturze mieszczańskiej” przełomu XVI i XVIII wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2012, s.10.

²⁹⁶ M. Janion, *Niesamowita Słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Wydawnictwo Literackie, 2007, s.184.

²⁹⁷ Tamże, s. 184-185.

encyklopedycznie nacechowanej informacji, zapoczątkował sytuację, w której teksty literackie epok dawnych interpretowane są wyłącznie na użytek szkolnych powinności uczniowskich – od sprawdzianu z konkretnego działu, po egzamin maturalny w zmieniających się formułach. Aktywna i merytoryczna praca z utworami staropolskimi w obecnej rzeczywistości programowej staje się niezwykle trudna. Choć zmienna²⁹⁸ – lista utworów europejskiego średniowiecza posiada swoje miejsce w licealnej (a wcześniej również gimnazjalnej) praktyce dydaktycznej, jednak metody zaznajamiania uczniów z ich treścią nie zawsze skutkują nabywaniem przez nich funkcjonalnych kompetencji lekturowych.

Analizy uczniowskich prac prowadzone we wcześniejszych rozdziałach wykazały, że jedną z nadrzędnych trudności jest sprawne wyszukiwanie i wplatanie w spójną interpretację znaków tradycji, nawiązań i inspiracji zachodzących pomiędzy epokami, a także wewnątrz nich (szczególnie w przypadku literatury renesansowej). Umiejętność ta, niezależnie od propozycji lekturowych obecnych w programach ministerialnych, wymagana jest również w trakcie spotkań z lekturą średniowieczną. Epoka średniowiecza na lekcjach języka polskiego w szkole średniej ulega swoistemu rozmyciu – szczególnie w uczniowskiej perspektywie stanowi ona nie do końca określony zbiór, brakuje jej zdecydowanie głównej osi tematycznej – narodowowyzwoleńczej, politycznej czy artystycznej, jak w przypadku epok późniejszych. Już ten fakt wyróżnia zdecydowanie epokę na tle innych okresów literackich.

Uwaga ta odwołuje się bezpośrednio do pierwszego problemu omawiania literatury średniowiecznej w szkole średniej – mianowicie do roli kontekstu macierzystego w tekście literackim. Nie budzi wątpliwości, że zarówno fragmenty eposu rycerskiego, jak i najstarsze zabytki języka przekazują w swojej treści szeroką panoramę informacji o kulturze średniowiecza – główna trudność zdaje mieścić się w metodach ich funkcjonalnego odczytania. Ta kwestia zostanie rozwinięta przeze mnie w ostatnim podrozdziale rozprawy, w tym miejscu chcę jednak podkreślić zasadność jej podjęcia. Odpowiedzi na to, jak istotny jest kontekst macierzysty utworu, odnaleźć można w wielu rozprawach dotyczących roli znaku w tradycji literackiej. Z

²⁹⁸ Szerzej na ten temat pisałam w rozdziale drugim, zwracając szczególną uwagę na pojawiające się i znikające fragmenty tekstów oraz na specyficzną, charakteryzującą podręczniki socjalistyczne, tendencję do tworzenia instrumentalnie wykorzystywanych opracowań tekstów, dalekich od ich pierwotnego sensu.

perspektywy antropologicznej lektury za szczególnie istotne uważam rozważania Edmunda Leacha, który pisał:

znaki nie występują w izolacji; znak jest zawsze elementem wielu zróżnicowanych znaków, które funkcjonują w specyficznym kontekście kulturowym; znak przenosi informacje tylko wtedy, gdy występuje w kombinacji z innymi znakami i symbolami z tego samego kontekstu²⁹⁹

Spostrzeżenia brytyjskiego antropologa społecznego pozwalają zastanowić się szerzej nad funkcjonalnymi sposobami opracowywania epoki. w szkole średniej. W przypadku średniowiecza szczególnie zgubne może okazać się podążanie wyłącznie za pojęciami literackimi i motywami, które okalają jeden, wybrany w drodze selekcji materiału utwór, pomijając główną oś rozważań, jaką niewątpliwie jest kontekst macierzysty utworu. Żaden tekst średniowieczny nie występuje w izolacji – jest on echem ogromnego systemu kulturowego epoki. Odległości tekstu, do czego odnosiłam się wielokrotnie przytaczając głosy literaturoznawców, nie należy zwalczać, ale przede wszystkim – co posiada niewątpliwy atut edukacyjny – trafnie rozpoznawać.

Pomijanie roli systemu kulturowego epoki to drugi problem, który wyodrębniam w kontekście szkolnej pracy nad Średniowieczem. Bardzo ważne jest, by w czasie przygotowań do pracy nad poszczególnymi zagadnieniami związanymi z epoką, uświadomić sobie mnogość odniesień i specyficznego porządku³⁰⁰, który charakteryzował ten okres. Clive Staples Lewis, podejmując się refleksji nad tym, co nazwał „Modelem” średniowiecznej perspektywy postrzegania świata, pisał o nim w sposób następujący:

Ludzka wyobraźnia rzadko kiedy miała przed sobą przedmiot tak wzniośle uporządkowany jak ten średniowieczny kosmos. Jeżeli jest w nim jakiś estetyczny brak, to jest to – być może dla nas, którzy poznaliśmy romantyzm – troszeczkę przesadne porządkowanie³⁰¹

Człowieka średniowiecznego określał zaś mianem „organizatora”, „kodyfikatora” i „budowniczym systemów”³⁰². Opierając się o pisma antyczne i wykładnię Kościoła ludzie średniowieczni – co może stać się wskazówką dydaktyczną – starali się godzić znane im przestrzenie, uzupełniać je i dookreślać. Już sama specyfika średniowiecza

²⁹⁹ E. Leach, A.J. Greimas, *Rytuał i narracja*, wyd. M. Buchowski, A. Grzegorzczak, E. Umińska - Plisenko, Warszawa 1989, s. 31.

³⁰⁰ C.S. Lewis, *Odrzucony obraz. Wprowadzenie do literatury średniowiecznej i renesansowej*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2008, s. 109

³⁰¹ Tamże.

³⁰² Tamże, s. 25.

wymusza w pewien sposób uznanie porządku znaczeń za najważniejszą wskazówkę podczas pracy nad szkolnym opracowaniem epoki. Praktykowany podział treści na epokę antyczną, tradycję biblijną i Średniowiecze traktowane jako osobne działy może okazać się zgubny dla pełniejszego zrozumienia transmisji pojęć i tradycji w najwcześniejszych, omawianych na języku polskim, okresach. Bardzo ważne jest, by odkrywanie znaczeń tekstu nie było zastępowane wyłącznie sięganiem po kontekst współczesny – zarówno antyk jak i Biblia dostarczają możliwości czytania literatury średniowiecznej w sposób wartościowy i krytyczny. Szkolna lektura średniowiecza nie powinna również, o czym już wspomniałam, odsuwać znaczenia kontekstu macierzystego utworu – co ma miejsce w praktyce szkolnej, często w odniesieniu do „wzorców” utrwalonych w tradycji opracowań tejże epoki, na czym skupię się w podrozdziale kolejnym.

Muszę jednak podkreślić, że kwestię obwarowywania średniowiecza zespołem „wzorów” i „postaw” postrzegam jako kolejny już, trzeci problem licealnych kontekstów średniowiecza. Tego rodzaju omówienie epoki, głównie dzięki możliwościom formacyjnym, świetnie wpisuje się w praktykę lekcji w szkole podstawowej oraz – nieistniejącego już – gimnazjum. Antonina Kłoskowska o niebezpieczeństwach ujmowania charakterystyki konkretnych dziejów w formy „wzorców” pisze następująco:

Uświadomione wzory i normy działania mają niewątpliwie duże znaczenie dla trwania i szerzenia się każdej kultury, są jej istotnym aspektem. Sprowadzanie jednak całej kultury wyłącznie do tego aspektu wywołuje jednak zasadnicze zastrzeżenia. Jest to stanowisko przeintelektualizowane, przecenia się tu bowiem refleksyjne zdolności wszystkich uczestników każdej kultury. Kultura została tu ograniczona wyłącznie do tego, co jest planem i projektem działania, wykluczono zaś z zakresu kultury samą realizację i doświadczenie kulturalnych zjawisk³⁰³

Głos Kłoskowskiej jest dla szkolnego obrazu średniowiecza niezwykle ważny. Popularne w dydaktyce tego okresu „wzorze” w uczniowskim odbiorze tracą na znaczeniu i mogą przyczyniać się do merytorycznie błędnej nadinterpretacji, gdy pewne „schematy” epoki zostaną włączone w konteksty nazbyt odległe ich pierwotnemu kształtowi. Informacje uzyskane na języku polskim staną się tym samym możliwe do wykorzystania jedynie w podczas zajęć, a lektura tekstów stać się może lekturą „szkolną” i czytaniem dla nauczyciela.

³⁰³ A. Kłoskowska, *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, „Wiedza o kulturze”, Wrocław 1991, s. 41.

Ostatniemu problemowi chciałabym przyjrzeć się szerzej w czasie oglądów planów wynikowych. Wychodzę z przekonania, iż pewne przyzwyczajenia związane z opracowaniem epoki i nadmierna schematyzacja pojęć jest jednym z głównych powodów uczniowskich potknięć, które wyodrębniałam w czasie lektury ich samodzielnych prac. Ramy znaczeniowe konkretnego utworu lub dzieła kultury powinny być rezultatem pracy z tekstem, nie zaś ją zastępować. W przypadku średniowiecza jest to kwestia bardzo wymagająca, która potrzebuje – podążając za głosem Lewisa – uporządkowania w taki sposób, by panorama kulturowa epoki towarzyszyła nieustannie szkolnemu czytaniu.

5.2. Średniowiecze szkolne – sposoby ekspozycji cech epoki w propozycjach wydawniczych

Dokonywana w rozdziale drugim analiza dokumentów oświatowych pozwoliła mi podkreślić rolę, jaką literatura staropolska pełniła na przestrzeni dziesięcioleci edukacji polonistycznej. Stopniowo uwidaczniające się odsunięcie średniowiecza uwarunkowane było różnorodnymi decyzjami – od ideologicznie nacechowanej walki klas w programach socjalistycznych, przez zmiany oświatowe, rozwiązania wynikające ze zmian w obrębie podstaw programowych, aż po – indywidualne – wybory i decyzje podejmowane przez autorów programów i podręczników szkolnych. Oczywiście, należy podkreślić, że wszystkie z wymienionych tu tendencji dotyczyły również pozostałych epok literackich, jednak warto zwrócić uwagę, że przypadek średniowiecza jest bardzo charakterystyczny, co postaram się wyeksponować w tym rozdziale.

Warto zwrócić uwagę, że opracowanie cyklu lekcji na temat polskiego średniowiecza nie wymaga wykroczenia poza ramy przyjętych w bieżących dokumentach oświatowych treści. Niektóre z elementów aktualnej podstawy programowej umożliwiają szersze spojrzenie na kulturowe konteksty, bez konieczności zmian w obrębie spisu lektur czy obowiązujących terminów i motywów. Warto zauważyć, że już w celach ogólnych mieszczą się zapisy, które pozwalają na uzupełnienie lekcji o – ważne z perspektywy odbioru epoki wśród współczesnych licealistów – treści. Są to między innymi zapisy: „rozumienie historii literatury i dziejów kultury jako procesu, a także dostrzeganie roli czynników zewnętrznych oraz

wewnętrznych wpływających na ten proces”³⁰⁴ oraz „rozumienie konieczności zachowania i rozwoju literatury i kultury w życiu jednostki i społeczeństwa”³⁰⁵.

Na przykładzie lektury średniowiecza, czego dowodzi chociażby upominający się o kontekst europejski Wojtowicz, zapisy te są istotnymi i praktycznymi wskazówkami do pracy nad prezentacją panoramy epoki, której towarzyszą teksty literackie. Ujęte w dokumencie oświatowym cele ogólne ściśle korespondują z treściami nauczania, w których za podstawowe umiejętności prawidłowego odczytania przyjąć należy bezsprzecznie kwestie odnoszące się do rozpoznawania znaczeń uniwersalnych, interpretacji treści symbolicznych i alegorycznych, rozumienia pojęcia toposu i motywu, różnic pomiędzy kulturą elitarną i niską czy dostrzegania żywotności motywów biblijnych i antycznych w utworach. Na szczególne podkreślenie zasługują przede wszystkim ostatnie z podanych zapisów. Brak korelacji pomiędzy Średniowieczem a tradycją antyczną i fragmentami biblijnymi oraz traktowanie ich – szczególnie przez podręczniki – jako osobne całości, znacząco uszczupla odbiór nie tylko panoramy średniowiecza, ale i całego segmentu kultury, na którym opiera się materiał przeznaczony dla klasy pierwszej szkoły średniej.

Wśród zapisów bieżącej podstawy chciałabym wyróżnić szczególnie jeden, znajdujący się w sekcji poświęconej samokształceniu. Lokalizacja tej umiejętności, biorąc pod uwagę główne trudności, które napotykają uczniowie w trakcie samodzielnych prac pisemnych, jest bezsprzecznie kłopotliwa. Nie ma wątpliwości, że kompetencje takie jak „porządkowanie informacji w problemowe całości poprzez ich wartościowanie, syntezę poznanych treści wokół problemu tematu, zagadnienia oraz wykorzystywanie zdobytych w ten sposób informacji w wypowiedziach”³⁰⁶ są jednymi z najważniejszych umiejętności – nie tylko w kontekście pracy z tekstem przedromantycznym, ale również całego cyklu kształcenia polonistycznego kończącego się maturą. W tym przypadku samokształcenie – szczególnie w pierwszej klasie – może okazać się bardzo trudne. Niezbędna jest pomoc nauczyciela, który wesprze ucznia w doskonaleniu umiejętności katalogowania treści i krytycznej oceny źródeł. Bezpośrednie odwołania do znaków kultury stawałoby się wówczas materiałem służącym do poszukiwań – najpierw wspólnych, a następnie samodzielnych.

³⁰⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, s. 25.

³⁰⁵ Tamże, s. 25.

³⁰⁶ Tamże, s. 33.

Przystępując do analizy planów wynikowych, chciałabym zaznaczyć, że formuły tematów, które w nich występują, stanowią przykład tendencji szkolnego omawiania epoki średniowiecza. Nauczyciel, o czym nie należy zapominać, przyjmuje rolę podwójną – z jednej strony realizuje założone zobowiązania przedmiotowe, z drugiej zaś – jako osoba, która zna swojego ucznia – wybiera metody dydaktyczne jak najbardziej odpowiadające potrzebom wychowanków. Jolanta Nocoń tę zależność dyskursu edukacyjnego określa w następujący sposób:

Cechą charakterystyczną dyskursu dydaktycznego staje się jego podwójne zorientowanie na treść (to, co ma zostać nauczane) oraz na ucznia (tego, kto ma zostać nauczony), a nauczycielowi przysługiwać zaczyna rola pośrednika-tłumacza między poznawanym przedmiotem a poznającym podmiotem³⁰⁷.

Nauczyciel może więc, jeżeli chce, skonstruować własny temat zajęć, jednak znaczenia wydawniczych planów wynikowych w przestrzeni szkolnej nie należy pomijać. Towarzyszą one bieżącej pracy nauczyciela – nie tylko jako źródło inspiracji, ale również bardzo często element dokumentacji, szczególnie w dziennikach elektronicznych, w których korzystanie z wydawniczych planów wynikowych znacząco przyspiesza pracę – pozwala na sprawozdawcze uzupełnienie nie tylko tematu, ale również odwołań do podstawy programowej i miary stopnia realizacji programu. Dlatego tak ważne jest, by w refleksji dydaktycznej nie pomijać istoty wydawniczych programów nauczania. Korzystają z nich nie tylko doświadczeni nauczyciele, którzy mogą wprowadzać autorskie zmiany i korygować błędy, ale także początkujący nauczyciele, wymagający wsparcia w czasie pierwszych zawodowych kroków. Propozycje układu treści i formuł tematów – co nieuniknione – wpływają na cykl kształcenia, niezależnie od sposobu ich wykorzystywania.

Warto zwrócić uwagę, że podobne kwestie zajmowały już Bożenę Chrzastowską, która w ocenianych przez nią strukturach programów nauczania dostrzegała charakterystyczne przejawy encyklopedyzmu. Tematy zajęć, przedstawiane hasłowo, stanowiły dla niej wyraz stałego funkcjonowania modelu nauczania, który nie sprawdza się w szkolnej rzeczywistości po roku dziewięćdziesiątym:

Sformalizowane rozkłady materiału są reliktem dawnego, nakazowego stylu pracy w oświacie oraz przejawem encyklopedyzmu (...) Dziś już rozumiemy, że tak uczyć nie można, ale są i inne, subtelniejsze i trudniej dostrzegalne zjawiska procesu dydaktycznego, np. unieruchomienie wiedzy. Hasło encyklopedyczne jest zamknięte, nie można z nim polemizować. W podobny sposób przekazuje się

³⁰⁷ J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009, s. 25.

niekiedy wiedzę o literaturze i kulturze na lekcjach języka polskiego: autorytarnie, w postaci gotowej, zamkniętej, bez szans na naturalny proces komunikacji literackiej³⁰⁸

Przegląd treści aktualnie funkcjonujących rozkładów materiału z planami wynikowymi pozwoli potwierdzić, czy określone zapisy wciąż są obecne w dokumentach metodycznych oraz w jaki sposób wpływają one na cykl nauczania o literaturze i kulturze staropolskiej. Propozycje tematów w nich zawartych uważam za ważny składnik szkolnej rzeczywistości. Porównawczy ogląd tematów proponowanych przez plany wynikowe dwóch wydawnictw pozwolić może również na prześledzenie pewnych przyjętych schematów segmentacji treści nauczania.

W planie wynikowym dla podręcznika *Oblicza epok* autorstwa Renaty Faron-Radzkiej³⁰⁹ odnaleźć można 23 tematy poświęcone średniowieczu, z czego dziewięć odnosi się do ćwiczenia kompetencji niezbędnych w trakcie przygotowań okołomaturalnych i umiejętności językowych. W tym miejscu skupię się jednak na tematach ściśle związanych z literaturą – decyzja ta podyktowana jest wskazaniem wspomnianych już tendencji opisu swoistości epoki. Prócz początkowego tematu zatytułowanego „Tysiąc lat kultury średniowiecza” (na który program przewiduje jedną godzinę) odnaleźć możemy formuły takie jak: „Zło brakiem dobra”, „*Bogurodzica* – pierwszy polski hymn”, „Średniowieczna mowa uczuć”, „Średniowieczny wzór rycerza”, „Średniowieczny wzór władcy”, „Czym jest asceza?”, „Danse makabre – taniec ze śmiercią”, „Średniowieczne wizje zaświatów”, „Dzieje nieszczęśliwej miłości” czy „Dyskusja z tradycją w poezji Villona”. Czytelnik może, po „słowach kluczowych”, z łatwością zidentyfikować teksty literackie towarzyszące tematowi, takie jak fragmenty ze św. Augustyna czy *Dzieje Tristana i Izoldy* lub dzieła Dantego. Mniej oczywiste, jak dołączony do *Lamentu świętokrzyskiego* temat „Średniowieczna mowa uczuć” stanowią osobną kwestię, którą zajmę się w ostatnim podrozdziale. Formuła tematu, co postaram się przybliżyć, ma niewątpliwy wpływ na przebieg interpretacji tekstu.

W sposób widoczny dominują dwa sposoby konstruowania tematów. Pierwszym z nich jest bezpośredni opis głównego przesłania utworu, zaproponowany przez autora planu wynikowego. Drugi – to temat stworzony wokół terminu literackiego lub

³⁰⁸ B. Chrzastowska, *Rozkład materiału?!*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty 2. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994-1996*, red. B. Chrzastowska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 31.

³⁰⁹ por. R. Faron-Radzka, *Oblicza epok. Plan wynikowy. Klasa 1. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2019.

motywu. Wymagania zaprojektowane na rzecz planu wynikowego spełniają główne założenia programu, które wyeksponowane zostały już u początku jego charakterystyki: „Najważniejszym elementem proponowanego modelu kształcenia polonistycznego jest tekst literacki – wokół niego są zogniskowane wszelkie działania uczniów i nauczyciela”³¹⁰. Konkretny tekst literacki wraz z przywołanym pojęciem lub motywem jest co prawda obecny – na co wskazują same formuły tematów – jednak może skutkować to pewnym ograniczeniem w doborze kontekstów, które mogłyby wykraczać znaczeniowo – w funkcji problemowej lub krytycznej – poza te zaprojektowane przez sam podręcznik (dla przykładu *Rozmowa Mistrza Polikarpa* zestawiona z *Wywiadem Białoszewskiego*). W planie wynikowym nie pojawiają się tematy, które nawiązywałyby również do poznanych wcześniej utworów biblijnych czy uniwersalnych toposów zaczerpniętych z twórczości antycznej. Średniowiecze staje się tym samym „zamkniętym”, w pewien sposób odizolowanym zbiorem tekstów, wobec których bardzo trudno o pełniejszą, kulturową refleksję lub większą swobodę interpretacyjną uczniów.

Natomiast w przypadku planu wynikowego towarzyszącego podręcznikowi *Ponad słowami* autorstwa Magdaleny Lotterhoff³¹¹ czytelnik może zapoznać się z 13 tematami dotyczącymi tekstów literackich i dzieł kultury. Są to m.in. „Średniowiecze – wprowadzenie do epoki”, „*Bogurodzica* – najstarszy polski utwór poetycki”, „Motyw tańca śmierci w *Rozmowie Mistrza Polikarpa ze Śmiercią*”, „Średniowieczny ideał ascety – *Legenda o św. Aleksym*”, „Średniowieczny wzorzec rycerza – *Król Artur i rycerze Okrągłego Stołu*” czy „Średniowieczna miłość – *Dzieje Tristana i Izoldy*”. Formuła tematów pod kątem ich cech charakterystycznych nie odbiega znacznie od rozwiązań zaproponowanych przez *Oblicza epok* – główna różnica opiera się na ekspozycji tytułów utworów, podczas gdy wcześniejszy program chętniej operował motywami i terminami literackimi. Niektóre tematy obecne w *Ponad słowami* (jak „Śmiech w średniowieczu” lub „Śladami średniowiecza”) pozwalają na większą swobodę w tworzeniu przez nauczyciela lekcji autorskich bez zaniechania korzystania z formuł proponowanych w programach. Pozwalają one zachować strukturę zaproponowaną przez plan, również sprawozdawczo, jednak nie ograniczają znacznie nauczycieli w samodzielnym doborze niezbędnych kontekstów.

³¹⁰ Tamże.

³¹¹ M. Lotterhoff, A. Wojciechowska, *Rozkład materiału Ponad słowami klasa I część 1*, Wydawnictwo Nowa Era, 2019.

Widać jednak, że formuły tematów dotyczących tekstów obowiązkowych stanowią niemal dosłowne powtórzenie rozwiązań z wcześniej omawianego podręcznika. Pewne utarte schematy omawiania epoki i przyzwyczajenia związane z prezentacją poszczególnych części średniowiecznej wyobraźni i rzeczywistości pozostają niezmiennie. Powodzenie lekcji i zainteresowanie uczniów trudnymi w odbiorze tekstami średniowiecznymi leży po stronie nauczyciela, który może zatrzymać się na ekspozycji podstawowych motywów, ale również spróbować zachęcić do bardziej śmiałej, krytycznej i otwartej lektury.

Chcę podkreślić, że sygnalizowana wyżej niechęć do koncepcji zaprezentowanych tematów nie wynika z potrzeby negowania sensu obecności trwałych motywów i toposów w ramach spotkań z literaturą. Pozostają one niezmiennie potrzebne uczniowi, by mógł właściwie przyswajać informację na temat zmian zachodzących na przestrzeni epok, porządkować je i z sukcesem wykorzystywać w samodzielnych interpretacjach. Jednak zasadniczym błędem, który towarzyszy wydawniczym planom nauczania, jest bez wątpienia brak przemyślanej kompozycji treści: nie przebiega ona, jak chciałaby Chrzastowska, zgodnie z układem wartości aksjologicznych, komunikacyjnych czy genologicznych³¹². Oba zaprezentowane materiały realizują raczej koncept tak krytykowany przez badaczkę, tzn. encyklopedyczne ujęcia: tematyka, lektura, pojęcia³¹³.

Należy dostrzec, że – co szczególnie dotkliwe w przypadku lektury charakteryzującej się odległością czasową od doświadczeń współczesnych licealistów – uporczywe odtwarzanie znanych od dziesięcioleci ujęć tematycznych (wzór rycerza, wzór władcy) może już nie spełniać swojej roli. Ewa Jaskółowa, w artykule *Uwolnić interpretację*, zwraca uwagę na pewne zastołości w sposobie pracy z tekstem literackim, nie apeluje jednak o całkowitą anarchię interpretacyjną, sugerując przede wszystkim potrzebę kształtowania wśród uczniów rozumienia roli interpretacji:

Dowolność interpretacji ograniczana jest samym tekstem literackim, jego wyznacznikami i językiem, a nadto przyjętymi procedurami interpretacyjnymi. Świadomość tych ograniczeń kształci się w trakcie procesu dydaktycznego, gdy uczeń na „godzinach polskiego” uczy się przekonującej argumentacji i odkrywa, że interpretacja jest po prostu sposobem mówienia o literaturze³¹⁴.

³¹² B. Chrzastowska, *Rozkład materiału?!*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty 2. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994-1996*, red. B. Chrzastowska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 39.

³¹³ Tamże.

³¹⁴ E. Jaskółowa, *Uwolnić interpretację*, w: *Nowe odsłony klasyki w szkole: literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 44-45.

Tym samym, jak stwierdza badaczka, najważniejsze w nauce i praktykowaniu interpretacji nie jest rozpoczynanie od narzucenia pewnej ramy odniesień (wzorce, toposy, terminy, motywy), a pokazywanie, w jaki sposób kreuje się i utwierdza interpretacja uznawana za kanoniczną. Samo narzucenie wątku interpretacyjnego nie spełni swojej roli. Jaskółowa podkreśla, że sprawność interpretacyjna wynika w największej mierze ze „spotkania tekstu z wiedzą oraz intelektualnym i emocjonalnym doświadczeniem odbiorcy”³¹⁵ – istotą owocnej pracy z epoką tak wymagającą jak Średniowiecze jest więc, jak można zauważyć, nie odtwarzanie, a poszukiwanie ścieżek interpretacyjnych, które zaprowadzą, w trakcie lekcyjnych spotkań, do interpretacji wzorcowej.

Ścieżek tych postaram się poszukać w przestrzeni kulturowej i antropologicznej refleksji nad człowiekiem. Kulturowy kontekst lektury uważam za jeden z najistotniejszych we współczesnej edukacji polonistycznej. Wiele pojęć i nawiązań funkcjonujących w literaturze staropolskiej straciło bowiem – czego dowodzą prowadzone przeze mnie analizy – swoją czytelność. Bagatelizowanie znaczeń symbolicznych i stopniowe zacieranie się kodu kulturowego, w którym funkcjonuje większość tekstów dawnych, prowadzi nie tylko do zubożenia interpretacji szkolnej. Brak ten rzutuje również na spadek kompetencji w zakresie świadomego i refleksyjnego odbioru kultury popularnej – stosowanych w niej zabiegów, przekształceń, reinterpretacji i częstego redefiniowania pojęć. Uchwycenie dynamiki tego rodzaju zmian jest możliwe wyłącznie w trakcie uważnego i uzupełnionego o niezbędne konteksty omawiania utworu.

5.3. Konteksty szkolnej lektury średniowiecza

Analiza bieżącej podstawy programowej pozwoliła zauważyć, że istotne dla zrozumienia swoistości epoki umieszczone zostały w segmencie „samokształcenie”. Ujmowanie treści kulturowych w problemowe całości uważam za jedno z najważniejszych wskazań programowych w przypadku omawiania odległego i wymagającego na wielu płaszczyznach okresu, jakim jest Średniowiecze.

Praca z tekstami średniowiecznymi w sposób funkcjonalny i owocujący nabywaniem przez uczniów umiejętności samodzielnego odbioru i interpretacji nie musi

³¹⁵ Tamże, s. 44.

także wiązać się z przekształceniami w obrębie zakresu lektur obowiązkowych. Tym, co może okazać się pomocne w odpowiedniej adaptacji materiału źródłowego do uczniowskich potrzeb i zobowiązań egzaminacyjnych jest właściwe uporządkowanie kontekstów w obrębie wprowadzanego materiału. Jestem zdania, że nauczanie problemowe, czy – jak proponuje Agnieszka Kania – zagadnieniowe, pozwala na sprawne łączenie wiedzy o literaturze i kulturze bez utraty niezbędnego uczniowi liceum komponentu teoretycznoliterackiego. Zgadzam się z badaczką, iż odpowiednia segmentacja treści przyczynić może się do zwiększenia poziomu rozumienia i przyswajania trudnych i odległych kontekstów kulturowych. Jak pisze Kania:

porządek zagadnieniowy (przy czym nie chodzi tu o pusto brzmiące motywy literackie) nie musi burzyć układu chronologicznego, a wręcz pomaga w przyjrzeniu się historii kultury komparatystycznie i zobaczeniu jej we współczesności³¹⁶

Ogląd historii i kultury proponowany przez badaczkę zakłada komponowanie większych całości dydaktycznych w taki sposób, by dotyczyły one tematów uniwersalnych, znajdujących swoje odbicie zarówno w literaturze wielu epok, jak i we współczesności. Zakres proponowanych kontekstów zależy w dużej mierze od pomysłu metodycznego – czego dowodzą zarówno propozycje badaczki, jak i ćwiczeniowo wykonywane i zaprezentowane przez nią prace studenckie. Tym, co – w wielości kontekstów proponowanych w omawianej publikacji – uważam za najistotniejsze, jest możliwość „wykształcenia u uczniów nawyku zauważania, dekodowania i porównywania podobnych problemów także w często dotąd nieobecnych w szkole tekstach kultury”. Ustalenie porządku omawianych wraz z uczniami zagadnień i tematów może więc niewątpliwie przyczynić się bardziej świadomego odbioru współczesnych twórców kulturowych.

Warto jednak wziąć pod uwagę – czego dowiodłam w trakcie analiz prac pisemnych – że bardzo często zbyt rozszerzony kontekst może przyczynić się do pomniejszenia wagi tekstu i prowadzić do nadinterpretacji. W przypadku epoki średniowiecza największą przeszkodą jest odległość znaczeniowa i kulturowa wielu aspektów funkcjonowania życia człowieka, których nie można przekładać bezpośrednio na doświadczenia współczesności. Choć uniwersalne emocje i potrzeby ukazane w

³¹⁶ A. Kania, *Historia literatury inaczej. Komparatystyczne – zagadnieniowe kształcenie w szkole ponadpodstawowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia” nr 12/2021, s.164.

tekstach dawnych mogą zostać przez uczniów odczytane, wiele znaczeń specyficznych jest wyłącznie dla epoki. Tropy łączące przeszłość ze współczesnością powinny respektować swoistość każdego z okresów. Należy wspomnieć, że problemowa koncepcja układu treści programowych zaproponowana została przed laty przez Stanisława Burkota. Badacz oparł swoją propozycję na wyłonionych przez niego ogólnych problemach, które spajają - jego zdaniem silniej niż chronologia - kulturę narodu polskiego. Tym samym opracowana przez niego propozycja programowa opierała się na ciągłości doświadczeń narodowych i uwypukleniu trwałości konkretnych idei w kolejnych tysiącleciach³¹⁷. W przypadku tej propozycji mamy do czynienia z obszerną listą lekturową, która - choć realizuje postulowane założenia - nie ma racji bytu we współczesnej szkole i wymagałaby w dużej mierze współpracy wszystkich nauczycieli przedmiotów humanistycznych.

Obie przedstawione koncepcje nauczania literatury w szkole średniej posiadają jednak niewątpliwą zaletę - są propozycjami uporządkowania materiału szkolnego w taki sposób, by chronologia asystowała lub towarzyszyła w mniejszym lub większym stopniu procesowi dydaktycznemu. Problemową, czy zagadnieniową, prezentację treści przyjmuję jako sposób, który z jednej strony pozwoli na realizowanie założeń oświatowych, z drugiej natomiast nie zamknie poszczególnych tematów w sztywnych ramach pojęć literackich przynależących do konkretnego tekstu, jak - często - ma to miejsce szczególnie w przypadku omawiania epok dawnych.

Niemniej, skupiając się jedynie na epoce średniowiecza, dostrzec należy trudność, z jaką przychodzi komponowanie właściwych trzonów zagadnieniowych w taki sposób, by uczniowska świadomość epoki nie opierała się wyłącznie na kontekstach współczesnych, co mogłoby w znacznym stopniu zubożyć zakres umiejętności interpretacyjnych, szczególnie w kwestii zestawiania tego okresu z następującymi po nim epokami. Głowiński problem ten charakteryzuje następująco;

Kiedy mówi się np. o „lekturze średniowiecznej”, tzn. o właściwym średniowieczu stylu odbioru, ma się na uwadze to wszystko, co w ówczesnej kulturze literackiej było recypowane, a więc nie tylko utwory, które w tej epoce powstały, ale także aktywne czytelniczko dzieła starożytności. (...) mamy

³¹⁷ por.”Kultura naszego narodu prezentuje ciągłość nie tylko przez chronologiczne następstwo epok, lecz także przez trwanie pewnych podstawowych problemów. Ułożenie programu nauczania wokół takich głównych kwestii przewijających się przez nasze dzieje prowadziłoby do zrozumienia rozwoju kultury narodowej bez potrzeby kurczowego trzymania się chronologicznego porządku, w: S. Burkot, *O nową koncepcję programu nauczania języka polskiego w szkole średniej*, s. 81.

więc tu do czynienia z bezwzględnym narzucaniem w procesie komunikacji literackiej tych właściwości, które w średniowiecznej kulturze uznawano za jedyne do przyjęcia³¹⁸

Głowiński w swoich rozpoznaniach zwraca uwagę na niezwykle ważny kontekst kulturowej rzeczywistości średniowiecza. Znaczna część nawiązań, możliwych do dostrzeżenia w utworach tego okresu, odnosi się bezpośrednio do rozległego systemu znaczeń i symboli, które rozwijały się na podstawie idei zachodnich i antycznych. W przypadku szkolnej prezentacji epoki do najważniejszych zadań należy więc zaprezentowanie uczniom znaczenia przepływu tradycji, nawiązań i inspiracji, które towarzyszyć będą także lekturze utworów pochodzących z epok późniejszych. Cała panorama szkolnej literatury staropolskiej wymusza aktywność poznawczą i stanowi budulec dla późniejszego zrozumienia chociażby romantycznego zachwyty nad estetyką niektórych elementów dawnej rzeczywistości.

Próbie kontekstowego usytuowania epoki średniowiecza w przestrzeni kulturowej chciałabym rozpocząć od nakreślenia trzech, moim zdaniem, najwyraźniej charakteryzujących tę epokę kategorii tematycznych. Są to kolejno kultura symboliczna, wyobrażenia eschatologiczne i życie doczesne. Na podstawie poczynionych rozpoznań chciałabym wskazać, że przesłanie większości szkolnych utworów średniowiecznych jest ze sobą nierozzerwalnie połączone i dotyczy ważnych – bo bliskich człowiekowi i ponadczasowych – tematów. Wychodzę z założenia, że dzięki skupieniu na nich uwagi interpretacyjnej młodego czytelnika, możliwe stanie się wspólne dostrzeżenie, jak kształtowała i zmieniała się kultura, jak ewoluowały kody i przekazy oraz w jaki sposób ludzie średniowieczni katalogowali i uzgadniali świat i tradycję, która ich otaczała i w której funkcjonowali.

5.3.1. Kultura symboliczna

Kultura symboliczna czasów średniowiecznych jest bardzo ważnym elementem, bez którego zrozumienie tejże epoki przez licealistów może okazać się trudne. Opracowując zajęcia poświęcone tekstom średniowiecznym, nie można zapominać o zagadnieniach bliskich usytuowaniu odbiorcy wobec tekstu, na temat którego wypowiadał się Michał Głowiński. Utwór hagiograficzny lub historia opisująca losy władców czy rycerzy, w pewien sposób wymusza bowiem przyjęcie specyficznego

³¹⁸ M. Głowiński, *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1977, s. 53.

kodu odbioru – dzieł tych nie należy więc traktować jako encyklopedycznych faktów, a jako pewną umowę pomiędzy odbiorcą i nadawcą, którzy współuczestniczą w kulturze średniowiecznej i współdzielą jej sferę wyobrażeniową. Głowiński moment ten charakteryzuje następująco:

Każdy tekst w sposób konieczny tak czy inaczej sytuuje odbiorcę. Czyni to, gdyż poprzez swoją strukturę zakłada pewne zachowania czytelnika, reguluje je i określa, przekazuje mu pewne dyrektywy – musi on je respektować, jeżeli nie chce popaść w konflikt z tekstem, czy też całkowicie się z nim rozminąć³¹⁹

W przypadku utworu średniowiecznego w szkole rozminięcie się z tekstem jest bardzo częstym problemem, nie tylko w uczniowskich pracach. Uruchamiane w trakcie zajęć konteksty nie powinny marginalizować specyfiki omawianej epoki, a może mieć to miejsce szczególnie wtedy, gdy obrazowanie średniowiecza skupione zostanie jedynie na wyobrażeniach o nim prezentowanych w tekstach z epok późniejszych – od romantyzmu po kulturę popularną. Nie należy zapominać, że odbiór powierzchowny, skupiony jedynie na wprowadzeniu pojęć lub opisie treści poszczególnych utworów, nie tyle negatywnie wpłynie na rozumienie sensu narzucanego przez tekst, ile wszystkim utrudni właściwą identyfikację tradycji w przyszłych lekturowych wędrówkach uczniów.

Kultura symboliczna czasów średniowiecza to niezwykle rodzaj kontekstu. To na niej osadza się bowiem większość historii, które funkcjonują na szkolnej liście lektur. Zaniechanie wyraźnego podkreślenia istoty tego pojęcia może skutkować tym, że licealista odrzuci tekst bez prób zrozumienia go. Moment uwidocznienia się oznak kultury symbolicznej, również w przekazach konkretnego medium, Jerzy Kmita charakteryzował następująco:

Określona jednostka respektuje dane przekonanie, jeśli w systematyczny sposób (w odpowiednim czasie) podejmuje odpowiednie czynności stale tak, jak gdyby owo przekonanie akceptowała jako subiektywno-racjonalną przesłankę tej czynności.³²⁰

Zgodnie z jego definicją, kultura symboliczna jest to sfera form świadomości społecznej (dziedzin kultury), charakteryzująca się tym, że pojawienie się efektów należących do zakresu obiektywnego funkcjonowania typów praktyki społecznej, które regulowane są

³¹⁹ M. Głowiński, *Style odbioru*, s. 71.

³²⁰ J. Kmita, *O kulturze symbolicznej*, Wydawnictwo COK, Warszawa 1982, s. 48

subiektywnie, ściśle uzależnione są od ich powszechnego respektowania³²¹. Oznacza to, że bardzo znacząca część przekazu wynika z pewnych konwencji, które przynależą do kontekstu macierzystego tekstu. Odbiorca profesjonalny jest w stanie odebrać właściwie ów przekaz, jednak w szkolnej rzeczywistości temu najważniejszemu elementowi zrozumienia poświęcane jest niewiele czasu. Skuteczność wprowadzenia w tok zajęć pojęcia „kultura symboliczna” wymaga przede wszystkim charakterystyki mechanizmu jej występowania – nie zaś włączania w tok lekcji dodatkowych źródeł przekazu.

Antonina Kłosowska wyróżnia kilka kategorii, które mogą stanowić element kultury symbolicznej. W jej skład, zdaniem badaczki, wchodzi: religia, nauka oraz – w szerokim spektrum – sztuka. Ramy kultury symbolicznej bywają zatarte, a ich znaczenie budowane jest na naczelnych wartościach, których różnorodne nazewnictwo wynika ze sposobu oglądu ich funkcji w społeczeństwie (kultura reprezentatywna wg Theodora Geigera lub kultura uprawniona wg Pierre Bourdieu’a). Co ważne, w aspekcie podejmowanych tutaj rozważań, układ transmisji kultury symbolicznej opiera się na trzech filarach: przekazu bezpośredniego, przekazu instytucjonalnego oraz przekazu przy pomocy środków materialnych (pismo, druk, etc.). Kłosowska zauważa, iż trzeci układ – który przetrwać może tysiące lat i przemierzyć wiele setek kilometrów – jest szczególnie narażony na to, co badaczka określa „wybieraniem standaryzowanych treści przez scentralizowane ośrodki ich propagowania”. Mechanizm tworzenia tego rodzaju niebezpieczeństw autorka charakteryzuje następująco:

Wpływ tego (trzeciego, przyp. PS) układu kultury symbolicznej jest bardzo złożony, niejednorodny, nacechowany ambiwalencją. W jego obrębie przekazuje się wiele zestandaryzowanych, uproszczonych treści popularnej kultury, które są masowo odbierane i przyczyniają się do kształtowania typu człowieka określanego przez Herberta Marcusego mianem „człowieka jednowymiarowego”.³²²

W czasie planowania pracy z tekstem średniowiecznym warto zwrócić uwagę na niuanse w obrębie sposobów transmisji elementów kultury symbolicznej dawnych epok. „Wzorce” i „postawy” średniowiecznego monarchy, świętego lub rycerza, chętnie wykorzystywane przez podręcznikowe opracowania – w czasach dostępnej informacji i błyskawicznego przepływu opinii – mogą nie być już na tyle wiarygodne, by zainteresować młodego czytelnika.

³²¹ Tamże, s. 177.

³²² *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, red. Antonina Kłosowska, „Wiedza o kulturze”, Wrocław 1991, s. 35.

Echa kultury symbolicznej odnaleźć można z łatwością w utworach, które niezmiennie towarzyszą kolejnym rocznikom licealistów. Możliwe staje się wyodrębnienie jej nie tylko podczas lekcji na temat „wzoru rycerza średniowiecznego” – jak bez wątpienia ma to miejsce w znanej już licealistom *Pieśni o Rolandzie* czy omawianych w trakcie pierwszego roku fragmentach *Dziejów Tristana i Izoldy*, *Króla Artura i rycerzy Okrągłego Stołu* lub *Kwiatów św. Franciszka*, ale także w utworach hagiograficznych. Dla przykładu: pewien wzór postępowania czy decyzja dotycząca podejmowania określonych działań i uznanie jej za subiektywną oraz wewnętrzną potrzebę, towarzyszy historii o św. Aleksym. Niejasna – i dla współczesnych uczniów nieprzekonująca – wola wyzbycia się przywilejów życia i wyniszczająca wędrówka pod postacią żebraka jest niewątpliwie przesłaniem, którego siła należy właśnie do kultury symbolicznej okresu średniowiecza. Podobnie dzieje się w przypadku zadań, które stawia przed sobą bohater w eposie rycerskim – niezależnie od tego, czy chce on oddać hołd swojemu władcy, czy uzyskać przychyłność damy serca.

Średniowiecze szkolne, rozpięte pomiędzy antykiem i biblią a renesansem, nie znajduje w szkolnym ujęciu odpowiedniego punktu odniesienia – wyodrębnione i zamknięte, niekiedy łączone kontekstowo z utworami współczesnymi, bardzo trudno poddaje się rytmowi prezentowania stopniowego przyrostu tradycji kulturowej i literackiej. Programy socjalistyczne ujmowały tę epokę w kontekście antagonizujących różnic pomiędzy wstecznymi a zmierzającymi do pełnego postępu czasami. Współczesne rozkłady materiału natomiast – co wielokrotnie wskazywałam w trakcie analiz podręczników – zwykły traktować każdą z epok jako osobne całości.

Kultura wieków średnich, będąca niejednorodnym katalogiem odniesień, kontekstów i przekształceń z pogranicza filozofii, religii i nauki, z trudem poddaje się opracowaniom szkolnym. W czasie omawiania tej epoki charakterystyczne wydają się dwie metody: sięganie po uproszczenia, które mogą przyczynić się do mylnego rozumienia omawianego okresu lub zamiana lekcji w zminiaturyzowany kurs akademicki, trudny do przyswojenia przez uczniów pierwszych klas liceum. By uniknąć tego rodzaju problemów, warto rozważyć wprowadzenie do szkolnego cyklu spotkań ze Średniowieczem pojęcia kultura symboliczna. Wówczas materiał omawiany z uczniami przysłużyć się może obrazowaniu średniowiecza jako specyficznego czasu komentarza i refleksji nad dotychczas zgromadzonym przez człowieka fragmentem tradycji. Niezbędności kultury symbolicznej dowodzi Eco, pisząc:

Większość zagadnień estetycznych średniowiecze odziedziczyło po starożytności klasycznej, nadało im jednak nowe znaczenie, osadzając w typowej dla średniowiecznej refleksji nad człowiekiem, światem i boskością (...) W gruncie rzeczy mówiąc o problemach estetycznych i proponując kanony twórczości estetycznej, antyk klasyczny miał wzrok skierowany na naturę. Średniowiecze natomiast, poruszając te same tematy, spoglądało w stronę antyku – zatem, pod pewnymi względami, kultura średniowieczna jako całość jest istotnie czymś więcej niż refleksją nad rzeczywistością, jest komentarzem do tradycji kulturowej³²³

Eco zwraca uwagę, że średniowieczny komentarz do rzeczywistości posiada dwojaką naturę – z jednej strony stanowi refleksję na temat ludzkiej myśli, z drugiej natomiast – rezultat swoich rozpoznawń obudowuje specyficzną, właściwą średniowieczu, wrażliwością. Podążając za myślą badacza, warto dostrzec, że epoka ta wypracowała „drogą analogii oraz przez bezpośrednie i ukryte paralele, szereg poglądów odnoszących się do piękna zmysłowego, piękna tworów natury i sztuki³²⁴”. Warto zauważyć, że wszystkie z wymienionych aspektów bezpośrednio związane są z istotą kultury symbolicznej.

Odwołując się do niej – przede wszystkim z perspektywy dydaktycznego opracowania treści poświęconych literaturze średniowiecznej – nie należy zapominać o tym, jak dużą rolę odgrywa kultura w procesach komunikacji i uczenia się. Rytualne przechodzenie od stanu niewiedzy do wiedzy oraz dynamikę kreacji własnej tożsamości na podstawie stosunku do kultury danego miejsca opisywałam szerzej w rozdziale pierwszym. Dla sposobu prezentacji średniowiecza w szkole ponadpodstawowej nadrzędna jest, o czym nie należy zapominać, również kulturowa komunikacja. Mirosław Sobecki wyróżnił jej trzy najważniejsze kategorie:

Pierwsza obejmuje te przypadki, w których wartości traktowane są jako **stany pożądane** (podkr. autora, przyp. PS) przez większość lub wszystkich członków danego społeczeństwa (...) Druga grupa zawiera te definicje znaczeń kulturowych, w których są one traktowane jako powszechnie w danym społeczeństwie akceptowane przekonania o charakterze egzystencjalno-normatywnym. (...) Trzecia grupa definicji wartości kulturowych traktuje je jako wartości normatywne i odnosi je do podzielanego systemu symboli. Wartości stanowią tu podstawę wyboru określonych przedmiotów, działań, przekonań³²⁵.

Trzecia – i zdaniem autora najistotniejsza – grupa wartości, stanowi „filtr” kulturowy, który pozwala na organizację poszczególnych symboli w system³²⁶. Układ ten umożliwia, według Sobeckiego, z jednej strony reprezentowanie konkretnych wartości, z drugiej zaś metodologiczne sposoby określania ich jako istotnych dla danej

³²³ U. Eco, *Sztuka i piękno w średniowieczu*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków, 2006, s. 12.

³²⁴ Tamże, s. 13.

³²⁵ M. Sobecki, *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 2007, 62-63.

³²⁶ Tamże, s. 63.

przestrzeni kulturowej. Symbole kulturowe, na drodze ich transmisji, tworzą się, stają się rozpoznawalne, a po czasie „pozwalają” rozpoznawać się jako charakterystyczny dla konkretnego obszaru system znaczeń.

Bez świadomości specyfiki mechanizmu kulturowego bardzo trudno o właściwą i przekonującą prezentację średniowiecza w szkole ponadpodstawowej. Brak bezpośrednich nawiązań pomiędzy wcześniejszymi i późniejszymi epokami literackimi czyni z nich zamknięte i niezrozumiałe jako całość segmenty informacji. We współczesnym świecie, w którym rozmaite nawiązania kulturowe, reinterpretacje i redefinicje znaczeń stanowią jeden z głównych elementów popkulturowego przekazu, schematyczna i nieatrakcyjna forma prezentacji szkolnego średniowiecza wymaga ponownego rozpatrzenia. Kontekstów istotnych dla prawidłowego odbioru tej epoki szukać należy nie tylko w późniejszych nawiązaniach, ale również – lub przede wszystkim – w tej przestrzeni kulturowej rzeczywistości, na temat której uczniowie informację już uzyskali – antyku, tradycji judeochrześcijańskiej, a nawet w trakcie dziecięcej lektury baśni, mitów i legend.

Nakierowanie uwagi młodych interpretatorów na aspekty bezpośrednio związane z kulturą symboliczną mogą pozwolić na pełniejszy odbiór świata, w którym tradycja, dogmaty i reguły życia łączą się w zbiór pojęć znaczących dla rozwoju kultury, jaką znają.

5.3.2. Wyobrażenia eschatologiczne

Na kulturę symboliczną składa się wiele elementów – choć jej zakres jest płynny, dwie kategorie – sztuka i religia – pozwalają dostrzec jej przejawy w rozmaitych tekstach. Sposób przedstawienia eschatologicznych wyobrażeń człowieka średniowiecznego może stać się okazją do uważnej lektury trudnego i obcego dla uczniów zabytku literackiego. Warto pamiętać, że licealiści spotkali się z tą tematyką już na wcześniejszym etapie edukacji – między innymi w trakcie poznawania mitologii i obecnych w niej mechanizmów funkcjonowania świata. Pogłębienie rozpoznania o nowe aspekty kulturowej rzeczywistości człowieka to bardzo ważny aspekt nadbudowywania nowych informacji nad już zdobytym doświadczeniem kulturowym.

Jak wskazują wypowiedzi znawców, wyobrażenia średniowieczna stanowiła niewyczerpane źródło motywów i obrazów, które pomagały człowiekowi uporządkować otaczający go świat. Skierowanie uwagi uczniów na istotę

średniowiecznych odniesień i symboli o charakterze religijnym pozwoli dostrzec nie tylko swoistość duchowości epoki, ale również swoistość hierarchii społecznej i obaw egzystencjalnych, które stanowią o niezwykłości średniowiecza. Bogatą przestrzeń wyobrazeniową oraz jej kulturotwórczą rolę Teresa Michałowska charakteryzuje następująco:

Wyobrażenia dotyczące świata realnego i nadmysłowego przenikały ówczesną zbiorową mentalność, stawały się treścią myśli naukowej (kosmologicznej, geograficznej czy historycznej) były przedmiotem władzy i wiary. Posługując się obrazami – niekiedy nieposiadającymi żadnych stymuli w rzeczywistości, za to odsłaniającymi ludzkie tęsknoty i marzenia (...) człowiek starał się pojąć niepoznawalne i zobaczyć wymykające się oglądowi, poznać całość bytu, visibilia et invisibilia, ziemię, miejsce swego doczesnego istnienia oraz pełne niepojętych tajemnic Bożych zaświaty próbował dociec istoty swojej własnej egzystencji³²⁷.

Słowa Michałowskiej nakierowują na możliwość interpretacji antropologicznej — uważnej, krytycznej, obwarowanej kontekstami, a więc takiej, do której zachęcają literaturoznawcy z kręgu badań kulturowych. Tego rodzaju lektura może zaistnieć w szkolnej rzeczywistości, jeżeli porzuci się schematyczny układ pojęć, a w przygotowaniach do omówienia utworu skorzysta się z koncepcji szerszego, zagadnieniowego układu treści.

Pomysłów w tym zakresie dostarcza pejzaż wyobraźni średniowiecznej w najbliższym specyfice epoki obszarze: rozważaniach na temat zaświatów. Wizje nieba — czy szerzej — miejsca, do którego trafia zbawiony, nierzadko były opisywane bardzo enigmatycznie, na co zwraca uwagę Stanisław Bylina w artykule *Wyobrażenie raju w Polsce średniowiecznej*, a co również związane jest z konstruowaniem wizji świata charakterystycznym dla tej epoki. zaznacza, iż tradycje wyobrazeniowe zaświatów bardzo silnie związane były z kodem zachodnim³²⁸. Raj początkowo więc opisywano jako przestrzeń wiecznej szczęśliwości, „wszelkiej radości”, a w późniejszych etapach jako ogród lub pałac. Odwoływano się więc do emocji znanych ówczesnej ludności, a także inspirowano niewielkimi sugestiami zawartymi w Biblii. Największą rolę w utrzymaniu zainteresowania wizją raju odgrywały zabiegi retoryczne, które wzbudzać miały pragnienie ujrzenia owej wiecznej krainy. Bylina zwraca uwagę na dwie, bardzo ważne dla wyobrażeń człowieka średniowiecznego kwestie opisu raju: po pierwsze

³²⁷ por. *Wyobrażenia średniowieczna*, red. T. Michałowska, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich, Warszawa 1996, s. 8.

³²⁸ S. Bylina, *Wyobrażenie raju w Polsce średniowiecznej*, w: *Wyobrażenia średniowieczna*, red. T. Michałowska, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich, Warszawa 1996, s. 138.

zagadkowość i ogólnikowość przedstawień, a po drugie: niwelowanie lęków, tak specyficznych dla ludzi tamtych czasów:

W opisach raju odnajdujemy także ślady lęków towarzyszących jednostkom w życiu społecznych i rodzinnym. Należał do nich strach przed chorobą, często związaną z bólem i cierpieniem, a czasem, w konsekwencji, również z degradacją społeczną i materialną (...) Godną szczególnej uwagi zdaje się być wizja stanu pełnego bezpieczeństwa, który wynika z wyzwolenie ze strachu przed przemocą i agresją ze strony drugiego człowieka. Zbawionym nigdy już nie miało zagrażać to, czego obawiali się ludzie żyjący na ziemi³²⁹

Przyjęcie tego rodzaju oglądu i wprowadzenie go w tok lekcyjnych rozważań pozwoli na zniwelowanie nie tylko poczucia obcości, ale również niekiedy złagodzenia niechęci wynikającej z braku możliwości utożsamienia się z przesłaniem niektórych utworów. Nie tylko w przypadku opisu zaświatów, ale również podczas lektury pism świętych Kościoła czy hagiograficznych opowieści o widzeniach, poczuciu misji lub ofierze, takie włączenie kulturowego kontekstu w tok rozważań umożliwia stopniowe zacieranie barier odbioru. Dialog powstały na lekcjach języka polskiego skupia się tym samym nie na negacji lub odrzuceniu trudnego do współodczuwania zjawiska, a na próbie rekonstrukcji uczuć człowieka dawnych czasów. Przywoływany już Andrzej Dąbrowka proponuje, by w czasie lektury wymagających ze względu na swój religijny kontekst utworów opierać się o kryterium tzw. komunikacji transcendentalnej. Termin ten definiuje badacz następująco:

Forma komunikacji polegająca na zaaranżowaniu sytuacji umożliwiającej wymianę sygnałów. Aby tamte zdarzenia (widzenia, ofiara, przyp. PS) poważnie potraktować, nie trzeba koniecznie wierzyć w ich realne zaistnienie. Wystarczy przyjąć filozoficzne stanowisko, które określić można jako ontologię performatywną: za istniejące należy uważać nie tylko to, co niezależnie od siebie postrzegło wielu trzeźwych obserwatorów o zdrowych zmysłach, ale to wszystko, co wywiera oddziaływanie, którego skutki dają się takim obserwatorom zauważyć³³⁰

„Wymiana sygnałów”, a więc akceptacja na użytek interpretacji sytuacji przedstawionej w tekście literackim jest – co warto zauważyć – czym innym niż narzucenie sposobów oglądu tekstu przez temat lekcji lub samego nauczyciela. Przymus interpretacyjny budzić może sprzeciw dorastającego młodego człowieka; trudno wówczas o owocną i obfitującą w indywidualne spostrzeżenia czytelnicze lekcję. Temat zaświatów i duchowości należy do trudniejszych kwestii poruszanych w grupie młodych ludzi.

³²⁹ Tamże, s. 153.

³³⁰ A. Dąbrowka, *Średniowiecze: korzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 78.

Chcąc zachować ich podmiotowość i unikać sprowadzania trudnego, bo ponadczasowego, zagadnienia do listy pojęć i terminów powiązanych z danym tekstem, warto niekiedy „uwolnić interpretację” i pozwolić, by w zabytku językowym dostrzegli oni proces kształtowania się kultury, której współtwórcami i wykonawcami byli ludzie.

Podobnie rzecz ma się w przypadku trwale obecnych w dydaktyce polonistycznej utworów odwołujących się do wizerunku śmierci czy opowieści o żywotach świętych. Swobodna – ale nie oddalająca się do kontekstu macierzystego – lektura tego rodzaju tekstów może nie tylko zachęcić uczniów do samodzielnego poszukiwania znaczeń ukrytych we fragmentach, ale przede wszystkim rozszerzyć perspektywę poszukiwań o funkcjonalnie wykorzystane tło epoki. W przypadku utworów hagiograficznych do takich działań zachęca sama struktura tekstów. O ich bogactwie pisze m.in. Wojciech Mruk w swojej monografii *Homo sanctus. Wzorce świętych w Europie Łacińskiej i średniowieczu*:

Dążenie do przedstawienia atrakcyjnego dla odbiorcy, a jednocześnie będącego dowodem świętości, opisu życia bohatera skłaniało autorów do zapożyczenia „sprawdzonych” wątków z dzieł wcześniejszych lub „wzbogacania” opowieści o elementy pozwalające zrealizować wyznaczony sobie cel (...) Stopień nasycenia poszczególnych utworów elementami, które dziś uznajemy za mało wiarygodne był oczywiście różny i zależał od bardzo wielu czynników. Brak rzeczywistej wiedzy, chęć zatuszowania informacji niewygodnych, dążenie do eksponowania cech lub postaw szczególnie promowanych w danym okresie, a zapewne również zamiar pochwalenia się własnym talentem, mogły skłaniać autorów do tworzenia dzieł niejednokrotnie przekraczających granicę fantazji³³¹.

Warto zauważyć, że wiele z cech twórczej inwencji autorów utworów hagiograficznych posiada cechy wspólne z kulturą naśladownictwa, czerpania ze wzorów oraz kreacji artystycznej, o których pisałam w kontekście szkolnych i podręcznikowych wizerunków twórczości Kochanowskiego czy Krasickiego. Uświadomienie uczniom dynamiki narastania tradycji i bogatej sieci połączeń kontekstowych pomiędzy utworami uznaję za bardzo ważną z punktu widzenia dydaktycznego czynność. Tego rodzaju „tropienie” cech epoki nie tylko umożliwia uważną pracę z tekstem literackim, ale przede wszystkim zaciera obcość i odległość materiału źródłowego przy równoczesnym poszanowaniu swoistości omawianego okresu.

Nie inaczej prezentuje się ogłód wizerunku śmierci przedstawianego w *Rozmowie Mistrza Polikarpa ze Śmiercią*. Choć samo zrekonstruowanie jej wyglądu w oparciu o tekst i dyskusja na temat współczesnych form jej prezentacji może okazać się

³³¹ W. Mruk, *Homo sanctus. Wzorce świętych w Europie Łacińskiej w średniowieczu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 175.

wartościowa, nie należy rezygnować z wykorzystania kulturowego kolorytu tekstu. Obecnie staje się to możliwe za sprawą odkrycia dokonanego przez Wiesława Wydrę w Bibliotece Uniwersyteckiej w Erlangen. Odnaleziona całość – na którą składa się również fragment dotyczący spotkania Kmotra ze Śmiercią, pozwala na włączenie w tok rozważań panoramy wyobraźniowej ludzi średniowiecza. Samo spotkanie uwięzionej w bagnie Śmierci, która – pod warunkiem zgody na zostanie matką chrzestną a co za tym idzie – wyświadczenia „rodzinnej przysługi” uchronienia Kmotra spod jej kosa – nabiera cech baśni, której rozmaite redefinicje znajdują swoje miejsce w kulturze popularnej i mogą zostać wykorzystane w toku zajęć.

Tekst w opracowaniu Wydry składa się na bogatą kolekcję wierzeń, uprzedzeń, ról społecznych oraz porzekadeł, które funkcjonowały w świadomości ludzi i znalazły swoje odzwierciedlenie w spisanej, „pełnej” wersji tekstu, która złączona została z fragmentem oryginalnym. Andrzej Dąbrówka wartość znaleziska definiuje następująco:

Jej twórca jest w pełni świadom treści pierwszej części i dostosowuje się do niej, być może nawet emuluje czy powtarza jej artystyczną konstrukcję wizyjną. Widzenie Polikarpa jest wszak tylko początkiem jego spotkania ze Śmiercią, którego zakończenie odłożone jest na później, zgodnie z ostrzegawczą funkcją tekstu, który skłaniać ma do pokuty, na którą jest już za późno w chwili ostatecznej. Wizja Kmotra właśnie dopowiada ten brakujący element³³².

Z przytoczonego fragmentu można łatwo wywnioskować, że nie tylko opowieść, ale bardzo często również cała kompozycja tekstu mieści się w ramach wyobraźni wieków dawnych. Wprowadzanie tematów bliskich średniowiecznej religijności czy wizji zaświatów nie musi opierać się na skrajnościach – uwypuklenie oglądu tekstu z perspektywy bliskiej doświadczeniom każdego człowieka, tropienie sygnałów transcendentnej komunikacji czy kulturowych przyzwyczajęń i stylów snucia opowieści może stać się rozwiązaniem optymalnym w stale zmieniającej się, wielokulturowej rzeczywistości. Średniowieczne wyobrażenie śmierci – niezależnie od tego, czy przygotowywano się do niej przy pomocy działań związanych ze sztuką pięknego umierania, czy tworząc w umyśle obrazy śmierci upersonifikowanej, jak pisze Maciej Włodarski: „pozwalalo traktować Śmierć jako partnera, z którym co prawda nie można współżyć, lecz któremu można starać się godnie sprostać”³³³.

³³² A. Dąbrówka, „Śmierci z Mistrzem dwojake gadania...” *Nieznany drukowany przekaz „Rozmowy Mistrza Polikarpa ze Śmiercią” z 1542 r.*, „Odrodzenie i Reformacja w Polsce”, nr. 1, s. 317.

³³³ M. Włodarski, *Wyobrażenia śmierci w polskiej poezji średniowiecznej*, w: *Wyobrażenia średniowieczna*, red. Teresa Michałowska, Wydawnictwo Instytutu Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1996, s. 272.

Wiele aspektów wyobrażeń o zaświatach – jak byty demoniczne czy konsekwencje grzesznego życia – znajdują swoje uzasadnienie w bezpośrednim odniesieniu do egzystencji doczesnej, pojawiają się więc również w podrozdziale kolejnym. Przenikanie się *sacrum* i *profanum* oraz specyfika średniowiecznego dualizmu steruje rozumieniem tego, co pozaziemskie oraz tego, co przyziemne i dotyczące codzienności.

Dualizm kieruje również procesem przejścia, które następuje w momencie śmierci. Zakres wyobrażeń na jej temat ma ponownie dwoistą naturę – piekło, a więc miejsce, do którego trafiają dusze potępione oraz niebo – kraina, w której człowiek bytuje w nowej, ponadrzeczywistej roli. Jednak, co ważne, podział ten uległ znaczącej zmianie: powstanie idei czyśćca miało źródło w potrzebach człowieka i możliwościach jego recepcji świata. Le Goff przypomina o „odzwierzęcej metaforze”³³⁴, która pozwalała wprowadzić ten kontekst w sferę wyobrażeniową ludzi średniowiecza – przed wieczną „paszczą” otchłani piekielnej chroni czyściec, a główną rolę w uzyskaniu tej namiastki ratunku ma do spełnienia Kościół.

Pojmowanie piekła, podobnie jak raju, krystalizowało się przez czas trwania średniowiecza bardzo płynnie. Rajskie ogrody, zastępowane rajskimi pałacami, miały być miejscem, w którym człowiek zrzuca swoją ziemską powłokę i przyjmuje nowy kształt. Warto zauważyć, że opisy raju pozostawały przez długi czas o wiele bardziej tajemnicze niż bezpośrednio nakreślane obrazy mąk piekielnych, o czym wspominał cytowany przeze mnie Bylina. Wizje te, niewątpliwie, rozwijane i dostosowywane były do ich głównych odbiorców – wiernych. W czyśćcu, przeznaczonym dla grzeszników, męki miały mieć charakter czasowy, a rolę ratownika przed ostateczną karą piekielną, o czym już wspominałam, sprawował Kościół (instytucja odpustów). Wyznaczenie dwóch przestrzeni zgodnych z przekazem inspirowanym Biblią – których ogólną wizję uczniowie poznać mogą na przykładzie utworu Dantego – umożliwiło stworzenie miejsca bytowania patriarchów starotestamentowych oraz nieochrzczonych dzieci³³⁵. Niezwykle istotny aspekt kształtowania się symboli i motywów kulturowych – by być czytelnym – powinien towarzyszyć lekturze średniowiecznych tekstów.

Co bardzo ważne dla odbioru dzieł kultury średniowiecznej, wszystkie te wyobrażenia narastały w miarę ich stopniowego zakorzenienia się w umyśle człowieka.

³³⁴ J. Le Goff, N. Truong, *Historia ciała w średniowieczu*, przeł. I. Kania, Wydawnictwo „Czytelnik”, Warszawa 2006, s. 111.

³³⁵ Tamże, s. 111.

Piećło, początkowo fantastyczne i wypełnione hybrydycznymi potworami, stawało się miejscem kaźni – zwierzęce wyobrażenia demonów i przerażającego Lewiatana zastąpił Szatan, a męka stawała się coraz bardziej namacalna. Le Goff, odnosząc się do rozpoznania Jeana-Claude’a Schmitta, podsumowuje istotę tych wyobrażeń w następujący sposób:

Napięcie, przenikające ciało na średniowiecznym Zachodzie, jest również widoczne w sytuacji śmierci. „Dusza jest <<duchowa>>, ale <<czująca>>; w piekle i w czyśćcu cierpi od ognia lub zimna, które ludzie średniowiecza (...) wyobrażają sobie tak konkretnie, że je określają jako <<cielesne>>. W istocie, konstatuje Jean-Claude Schmitt „średniowiecze chrześcijańskie nie potrafiło uporać się ze sprzecznością dwóch silnych dążeń – z jednej strony pragnienia, by wyzbyć się ciała, ażeby połączyć się z Bogiem, czyli utożsamić <<duchowe>> z niematerialnym, a z drugiej konieczności wyobrażania niewidzialnego, a więc lokowania go w czasie i przestrzeni, dostrzegania miejsc, kształtów i ciał tam, skąd powinny być wykluczone”³³⁶.

Tego rodzaju spojrzenie na wizję zaświatów pozwala pełniej wyjaśnić sprawiające uczniom problem zagadnienie dualizmu średniowiecznego. Czyni również z terminu rzeczywisty przykład konkretnego, realnie występującego w kulturowej rzeczywistości zagadnienia, nie zaś wyłącznie encyklopedycznej notatki. W przypadku współczesnych uczniów dookreślenia takie mogą okazać się niezwykle przydatne.

Wyobrażenia eschatologiczne i ich rola w utwierdzaniu się dogmatów religijnych towarzyszą większości dzieł, które uczniowie poznają u początku nauki o średniowieczu. Motyw deesis, podobnie jak wizerunek cierpiącej Maryi, wizje Śmierci, piekła, istoty zła i tajemnicy odkupienia towarzyszą kolejnym czytany w czasie lekcji utworom.

Wydawać się może, że szczegółowe spojrzenie na proces budowy znaczeń i kodów w kulturze średniowiecznej jest mało znaczącym kontekstem w perspektywie edukacji licealnej. Jednak nie należy zapominać o tym, że ich brak w znaczący sposób utrudnia komunikację ucznia z dziełem – nie znając „zasad” wprowadzania poszczególnych kategorii znaczeniowych, nie zrozumie on i nie odczyta w pełni nie tylko przekazu zawartego w teście, ale przede wszystkim – co ważne – sensu obecności poszczególnych utworów w programie szkolnym. Perspektywa kulturowa – rozległa, ale paradoksalnie bliska młodemu człowiekowi, pozwala objaśnić wiele mechanizmów sterujących również kulturą współczesną. Nadbudowywanie znaczeń i trafne rozeznanie w ich mnogości kształci umiejętności poznawcze, które przydatne mogą okazać się nie tylko w trakcie egzaminów zewnętrznych.

³³⁶ Tamże, s. 111-112.

5.3.3. Życie doczesne

Kulturowa panorama średniowiecza pozwala na równoczesne odkrycie w drodze interpretacji istotnych znaczeń religijnych, jak i bliskich człowiekowi średniowiecznemu trudności, które nie tylko nabierają charakteru uniwersalnego, ale również są w stanie przybliżyć uczniowi charakter epoki. Prosty, wysoce schematyczny podział, który realizuje się w uczniowskich pracach przede wszystkim w objaśnieniu terminów takich jak „teocentryzm” i „antropocentryzm”, utrudnia nie tylko podjęcie wartościowych interpretacji, ale również segmentację treści w zakresie szkolnej literatury staropolskiej. Tym, co bardzo często umyka szkolnej refleksji, jest pewna zależność pomiędzy *sacrum* i *profanum*, która ujawnia się najsilniej właśnie w epoce średniowiecza. Jak przypomina Dąbrówka:

Warto rozpatrywać *sacrum* w połączeniu z *profanum*, nawet jeśli nie przesadzamy kompletności podziału świata odpowiednio na dwie części. Dzięki temu wyraźniejsza jest dynamika obu tych sfer, których rozgraniczenie jest płynne. Sfera *sacrum* nie da się pomyśleć jako byt ustalony i odrębny, a jedynie jako zmienny zestaw narzędzi (najczęściej zachowań lub chwytów retorycznych) służących do pewnego celu (...) Praktyczniejsze wydaje się ujęcie pragmatyczne, kładące nacisk na kulturotwórczą siłę religii. Zapewnia to stanowisko Clifforda Geertza (...) Definicja wykazuje, że idee wiary, wartości, normy przekazywane w dziełach (wypowiedziach kulturowych) nie tylko z czegoś się biorą i coś powodują, ale czemuś służą³³⁷.

Dąbrówka, powołując się na Geertza, odnosi się do jego definicji religii, która składać ma się z kilku charakterystycznych cech. Jest ona, zdaniem amerykańskiego antropologa, systemem symboli, który służy ukształtowaniu w ludziach określonych motywacji i wartości poprzez formowanie wyobrażeń o ogólnym porządku bytu. Wyobrażenia te umożliwiają nadanie im cech faktyczności, która sprawia, że motywacje i nastawienia stają się rzeczywiste³³⁸. Przypominając ustalenia Geertza, Dąbrówka zaznacza, iż tak ujmowana religia staje się systemem kulturowym, który jest „współtworzący, nie wtórny, a więc cywilizujący”³³⁹

Problemy życia doczesnego i ciało wraz z jego potrzebami i słabością musiały stanowić więc zasadniczy punkt odniesienia do rozważań na tematy wiary³⁴⁰, a funkcjonujące pod postacią dzieł sztuki wyobrażenia Chrystusa i świętych operowały

³³⁷ A. Dąbrówka, *Teatr i sacrum w średniowieczu. Religia-cywilizacja-estetyka*, Wydawnictwo „Funna”, Wrocław 2001, s. 61.

³³⁸ por. J. Kmita, *O kulturze symbolicznej*, Wydawnictwo COK, Warszawa 1982.

³³⁹ A. Dąbrówka, *Teatr i sacrum w średniowieczu. Religia-cywilizacja-estetyka*, Wydawnictwo „Funna”, Wrocław 2001, s. 61.

³⁴⁰ por. K. Bochenek, *Dusza jako zasadniczy punkt odniesienia krakowskiej antropologii średniowiecznej*, „ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich”, nr. 11, s. 37-51.

symboliką pełniącą funkcję wyjaśniającą i wizualizującą niektóre meandry wykładni teologicznych³⁴¹. Skupienie uwagi twórców średniowiecznych na Bogu nie było wolne od kulturowej aktywności człowieka. Wiele więc znaczeń uobecniających się w średniowiecznej wyobraźni należy odczytywać równocześnie jako doczesne i duchowe. Różnorakie przedstawienia ciała w sztuce i literaturze średniowiecznej niosą za sobą ważny, a łatwy do utracenia, kod znaczeniowy, tak istotny dla wyobraźni tego okresu. Problematyka przedstawień ciała w średniowieczu, szczególnie w kontekście dydaktyki polonistycznej, polega w dużej mierze na trudności pogodzenia wizji dynamiki opozycyjności ciało/dusza, które w szkolnej definicji dualizmu często umyka, co prowadzi do jego błędnego wykorzystywania przez uczniów. Tymczasem ciało – przedstawiane jako martwe, w ruchu, w czasie pokuty lub zabawy, niesie za sobą bardzo ważny ładunek kulturowy i nierozzerwalnie związane jest ze sferą wyobrażeniową ludzi średniowiecza.

Złożoność znaczenia ciała w średniowieczu jest kolejną kategorią, która również zajmowała Dąbrówkę: pochylił się on nad opracowaniem *Lamentu świętokrzyskiego* stworzonym przez Kazimierza Budzyka i wskazał, dlaczego wyeksponowany przez niego kontekst działa na szkodę odbioru *Żalów Matki Boskiej pod krzyżem*. Poświęcę rozważaniom Dąbrówki nieco miejsca, ponieważ uznaję je za ważne z dwóch powodów – po pierwsze dopełniają one czynione wcześniej analizy programów socjalistycznych oraz podręcznikowych opracowań Budzyka, a po drugie – ze względu na trudny temat mylących uproszczeń, trwale obecnych w dydaktyce licealnej. Badacz przytoczył następujący cytat z Budzyka:

Ukrzyżowanie Chrystusa powinno być przedstawione jako wielka szansa dla całej ludzkości, jako ofiara złożona dla odkupienia rodu ludzkiego. Miało to być równocześnie wielkim szczęściem dla Matki Boskiej, która została wybrana, aby spełnić tak zaszczytne zadanie. Utwór jest jak najdalszy od tej interpretacji. Otrzymujemy obraz skrzywdzonej matki, która opłakuje swojego jedynego syna. Matka Boska nie znajduje żadnego uzasadnienia dla bólu, który ją spotkał, ani też dla okrutnej śmierci syna.

Dąbrówka, odnosząc się krytycznie do przytoczonego fragmentu, zwraca uwagę na bardzo ważny paradoks, który ma miejsce również w „tradycji” omawiania tego utworu na lekcjach języka polskiego. Zauważa bowiem, iż ujmowanie cierpienia Maryi

³⁴¹ por. M. U. Mazurczak, *Klasyczne i nieklasyczne wyobrażenia ciała w sztuce średniowiecznej – wizualizacja emocji człowieka czy dekonstrukcja ciała*, „Tekstoteka Filozoficzna”, nr 8, s. 6-19.

jedynie przez emocjonalny topos cierpiącej matki w zaskakujący sposób neguje istotę kultu maryjnego. Pisz:

Budzyk nie rozumie, że skoro fizyczna męka była tym, co połączyło Boga z człowiekiem, *compassio* musi nabrać znaczenia współodkupicielstwa i stać się dodatkowym uzasadnieniem dla kultu maryjnego: bez tego nurt „ubóstwiania” Maryi byłby oczywistym bałwochwalstwem.

Zdaniem Dąbrówki więc Maryja, cierpiąc nad ciałem syna i poszukując zrozumienia wśród adresatów jej odezwy, również staje się uczestniczką odkupicielskiej męki. Znany każdemu maturzyście utwór średniowieczny – jak wiele innych – nie daje się zamknąć w ramy jednego toposu czy motywu, zmusza do uważnej lektury i nie przewiduje prostych, odpowiedzi. Krakowski badacz nie zatrzymuje się jedynie na krytyce Budzyka – z przytoczonego przykładu wyprowadza termin „znaków egzystencjalnych”³⁴², które towarzyszą średniowiecznej wyobraźni. Bez owych znaków „niemożliwe jest istnienie jakiegokolwiek wspólnoty ani – w szczególności – żadnego kultu. Należy do nich współuczestnictwo – tzn. obecność w bliskości fizycznej – w najróżniejszych aktach modlitewnych i rytuałach, nabożeństwach, procesjach”³⁴³.

Formuła tematów w omawianych przeze mnie planach wynikowych bliższa jest jednoznacznej prezentacji cierpienia Maryi jako cierpienia ziemskiego – nie chcę definitywnie rozstrzygać, iż jest to interpretacja zupełnie błędna, ponieważ rozumiem wymogi, jakie stawiane są przez nauczycieli względem dostosowania przekazywanej wiedzy do wieku ucznia. Przyznaję jednak za Dąbrówką, że tego rodzaju opracowanie tekstu w pewien sposób zubaża jego kontekst kulturowy, czyniąc z artefaktu literatury prosty i niewymagający uważnej interpretacji utwór.

Mimo trudności związanych z dostosowaniem elementów średniowiecznej wyobraźni do potrzeb i umiejętności młodego człowieka, nie należy podważać roli, jaką ciało odgrywało w refleksjach tej epoki. Bardzo często jego znaczenie ukryte było w rozmaitych brewiarzach skupionych na „pięknym umieraniu”, w różnorodnych remediach na choroby, w sposobie przedstawienia starości, biedy, pracy, dobrobytu czy miłości. Znaczenie ciała w religijnym średniowieczu okazuje się bardzo ważnym kontekstem. Jak pisze Le Goff:

To średniowiecze naszego dzieciństwa, ani czarne, ani złote, koncentruje się wokół umęczonego i uwielbianego ciała Chrystusa. Kreuje ono nowych bohaterów – świętych, najpierw męczenników we

³⁴² A. Dąbrówka, *Średniowiecze: korzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 77.

³⁴³ Tamże, s. 77.

własnych ciałach (...). Dlaczego ciało w średniowieczu? Dlatego że ciało jest kluczowym miejscem jednego z napięć generujących dynamikę Zachodu. Co prawda przyznane ciału miejsce centralne nie jest na Zachodzie nowością; wystarczy przypomnieć kult, jakim otaczano je w antycznej Grecji (...) Niemniej właśnie wówczas, gdy w średniowieczu jesteśmy świadkami załamania się praktyk cielesnych oraz likwidacji bądź degradacji miejsc związanych z ciałem w starożytności, ciało paradoksalnie staje się sercem społeczności średniowiecznej³⁴⁴.

Formy przedstawień i opisów ciała służyły również bardzo często, czego dowodzi Urszula M. Mazurczak, zrealizowaniu potrzeby przedstawienia określonych stanów psychicznych lub roli, jaką prezentowana postać pełniła w ówczesnym sposobie pojmowania rzeczywistości. Mazurczak wskazuje, że niuanse te realizowano najczęściej poprzez precyzyjne przedstawienie fragmentów ciała, takich jak palec, oczy, usta, sposób gestykulacji, a także ogólną postawę, która definiować miała typ opisywanej lub wizualizowanej postaci³⁴⁵. Interpretacja średniowiecznych dzieł kultury nie powinna zatem, nawet na podstawowym poziomie, opierać się jedynie o utrwaloną przez wielu uczniów frazę „Bóg w centrum”. Podręczniki do języka polskiego chętnie korzystają ze średniowiecznych rycin, jednak bogactwo znaczeń w nich zawartych nie służy rozwijaniu świadomości uczniów na temat epoki.

Problemy życia doczesnego realizują się również w wyobrażeniach, zarówno religijnych jak i ludowych, na temat demonów, które czyhają na grzesznego człowieka i dążą do zniszczenia go. Jak wskazuje Anna Magiera, sposób ich przedstawiania różnił się w zależności od czasu, w jakim wyobrażenia te powstawały, a wiele ze szczegółów – wspomaganych szczątkowymi opisami z Biblii – miało wymiar przede wszystkim kulturowy:

Demony najliczniej utożsamiano z gadami, kryjącymi się pod postacią oślizgłych i ziejących ogniem smoków (...) Były także niepozornymi gryzoniami jako szczury oraz nocnymi zwierzętami jak porywcze wilki i latające nietoperze. Z czasem zaczynały przypominać dziwaczne hybrydy (...) nie pełniły jedynie funkcji symbolicznej, ale także były wyrazem treści moralizatorskiej i dydaktyki. Dlatego też w późniejszych wiekach ikonografia upadłych aniołów obfitowała w rozbudowane Sądy Ostateczne oraz sceny Zstąpienia do Piekieł. W okresie reformacji i kontreformacji, chrześcijaństwo wykorzystywało demony do obrony swoich prawd wiary. Złe duchy ukazywano jako innowierców, doczepiając im pejsy i garbate nosy, by przypominały Żydów i Muzułmanów. W połowie XVII wieku, na skutek wzmożonego nurtu ksenofobicznego, szatana ukazywano jako obcokrajowca³⁴⁶

Z wypisu tego łatwo wyodrębnić można te cechy prezentacji demonów i bytów piekielnych, które utożsamiane są z realnym niebezpieczeństwem – ze strony dzikich

³⁴⁴ J. Le Goff, *Historia ciała w średniowieczu*, Wydawnictwo „Czytelnik”, Warszawa 2006, s. 25.

³⁴⁵ por. M.U. Mazurczak, *Dwie starożytne tradycje rozumienia ciała w sztuce średniowiecznej*, „Roczniki Humanistyczne” nr. 3, s.164.

³⁴⁶ A. Magiera, *Ikonografia i funkcja demonów na gotyckich obrazach tablicowych w Małopolsce*, w: *Sanctum et peccatorium. Percepcja ciała w społeczeństwie i kulturze średniowiecza*, red. . Gniadek-Zieliński, G. Garbuza, Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, Warszawa 2020, s. 49-50.

zwierząt, obcych nacji lub grup utożsamianych kulturowo z zagrożeniem. Podobna perspektywa dotyczy innego, bardzo ważnego kontekstu średniowiecznej rzeczywistości – rozumienia i prób zwalczania chorób, które pustoszyły Europę tamtego okresu - ponownie, w rozważaniach na temat moru i zarazy, sfera *sacrum* łączy się z *profanum* i nadaje refleksjom na temat doczesnych zagadnień wymiar sakralny. Przypomina o tym Le Goff, charakteryzując ten precedens w sposób następujący:

Skoro ciało trzeba leczyć ze względu na zbawienie, zasadniczej wagi nabiera możliwość cudu. Prymat ciała, lecz pierwszeństwo duszy, którą trzeba wybawić z grzechu, Toteż „o ile średniowiecze wniosło bardzo niewiele do wypracowania medycznego modelu choroby, o tyle dowartościowało ją jako przeżycie. Wiążąc etiologię choroby z grzechem, uczyniło z niej drogę odkupienia”³⁴⁷

Bliskość i nieuchronność chorób i śmierci przyczyniła się – jak wskazuje Le Goff w dalszej części swoich rozważań – do wykreowania społecznych reguł miłosierdzia w rozumieniu chrześcijańskim (*caritas*), a więc pomocy ciału, na rzecz zbawienia duszy. Prowadziło to, zdaniem badacza, do stopniowo instytucjonalizowania się, pierwotnie głównie przez Kościół, placówek świadczących pomoc. Po raz kolejny więc ciało i idea zbawienia wpłynęły na kształtowanie się kulturowej hierarchii wartości.

Tego rodzaju konteksty, choć mogą wydawać się nazbyt oczywiste, odgrywają sporą rolę w opracowywaniu tematów lekcji poświęconych epokom dawnym. W analizowanych przeze mnie pracach uczniowskich wyraźny podział świata na sferę *sacrum* i *profanum* miał swoje miejsce i bardzo często służył podkreśleniu np. cech istotnych renesansu. Terminy takie jak antropocentryzm i teocentryzm kierowały procesem interpretacji, niejednokrotnie znacznie ją zubażając. Schematyczne i jednostronne ujmowanie „epok rozumu” i „epok emocji/wiary” (czy epok postępowych i wstecznych) to problem, który trzeba mieć na uwadze, przystępując do organizacji uczniowskiej pracy z dziełami literackimi i tekstami kultury.

Podobnie rzecz ma się z usytuowaniem średniowiecznego karnawału w recepcji uczniów. Bachtinowska kultura śmiechu rozpatrywana przez pryzmat antropologii filozoficznej nabiera znaczenia, które bliższe jest ujmowaniu życia doczesnego jako ważnego składnika nadbudowywania się *sacrum*. Jak zaznacza Agata Kłocińska:

³⁴⁷ J. Le Goff, N. Truong, *Historia ciała w średniowieczu*, przeł. I. Kania, Wydawnictwo „Czytelnik”, Warszawa 2006, s. 101.

nie może istnieć karnawał bez postu, ani post bez karnawału – są to dwie części tej samej historii, którą Kościół odtwarza co roku i na której buduje swoją wiarę. Dlatego wydaje się nieprawdziwa teza Bachtina, jakoby karnawał był „świętem nieoficjalnym”. Owszem, był nieoficjalny, w tym sensie, że nie został ustanowiony przez Kościół ani przez państwo, został przez nie jednak przyjęty i zaakceptowany (...) Dzięki temu możemy dostrzec, że „oficjalny” obraz świata nie jest jedyną możliwą interpretacją rzeczywistości, tylko jedną z wielu możliwych interpretacji. „Oficjalny” porządek nie jest porządkiem tożsamym z porządkiem panującym w sferze sacrum, stanowi jedynie próbę przybliżenia człowiekowi tego, co święte. Zdaniem Dudzika ujawnienie tej prawdy jest najważniejszą funkcją karnawału³⁴⁸.

Przytoczone rozpoznania – podobnie jak wskazania Dąbrówki – sygnalizują wyraźnie, iż próby prostego podziału świata odbitego w literaturze i sztuce średniowiecza prowadzą nie tylko do niezrozumienia istoty tej epoki, ale przede wszystkim do przekreślenia najważniejszych wartości, które z niej wypływają. Człowiek, jako kreator i współuczestnik kultury, buduje świat znaczeń i symboli przyjętych przez określoną wspólnotę. Symbole te przenikają kulturę kolejnych epok, stając się znakiem tradycji. Nie zaczynają się i nie kończą zgodnie z chronologicznym rytmem powstania i zanikania kolejnych epok literackich. Świadomość ta pozwala spojrzeć na przeszłość literatury w sposób pełniejszy i wolny od schematycznej siatki terminów i motywów literackich.

Co ważne, rozbudowanie panoramy wyobraźniowej średniowiecza nie wymaga uzupełnienia programu o fragmenty tekstów wykraczających poza uczniowskie kompetencje. Opracowywany materiał nie musi stanowić również odwzorowania kursu akademickiego. Mimo to, za sprawą odniesień kulturowych i nawiązań pomiędzy okresami, które uczniowie już znają, możliwe jest przedstawienie epoki bez konieczności sięgania jedynie ku kontekstowi współczesnemu. Tego rodzaju ogląd tekstów pozwolić może nie tylko na dopełnienie interpretacji o istotne odniesienia, ale – co najważniejsze – na wykorzystanie również informacji, które uczniowie szkół ponadpodstawowych uzyskali w czasie wcześniejszej nauki.

5.5.Podsumowanie

Zaproponowany przeze mnie zbiór rozpoznań znawców kultury średniowiecznej pozwolił przede wszystkim na wyłonienie istotnego komponentu wiedzy o epoce, jako okresie, w którym na pierwszy plan wysuwało się kreowanie wizji rzeczywistości łączącej w sobie różne perspektywy – chrześcijaństwa wschodniego i zachodniego, roli Kościoła, formowania się dogmatów wiary, a wreszcie prób opisu problemów

³⁴⁸ A. Kłocińska, *Karnawał wobec sacrum. O ludyczności kultury współczesnej*, w: „Kultura i Wartości”, nr 3, 2012, s. 124.

człowieka średniowiecznego, jego potrzeb i obaw. Wszystkie te aspekty, choć skatalogowane w trzy odrębne tematy, łączą się ze sobą i przenikają wzajemnie do tego stopnia, iż bardzo trudno jest rozpatrywać je osobno. Choć zaproponowane odwołania do spostrzeżeń znawców z kręgu historii i teorii literatury oraz wiedzy o kulturze i sztuce stanowią jedynie propozycję odniesień, służyły one przede wszystkim nakreśleniu obfitości bezpośrednich, kulturowych źródeł wielu motywów i znaków.

Tę perspektywę średniowiecznej rzeczywistości warto wprowadzić do szkolnej dydaktyki nie tylko dlatego, by odzyskać wiele zapomnianych znaków tradycji, ale również by kształtować w uczniach umiejętność odbioru kultury z perspektywy jej istotnych właściwości. Terminy takie jak kultura symboliczna, znaki transcendentalne, współlegzystowanie sfery sacrum i profanum oraz pojęcie świata wyobraźni średniowiecznej mogą również ożywić trwale obecne i nie zawsze zrozumiałe pojęcia deesis, ars moriendi, ascetyzmu czy w końcu uniwersalizmu średniowiecznego. Charakteryzująca ten okres potrzeba porządkowania znaczeń, jako nadrzędny składnik opracowań dydaktycznych, mogłaby przyczynić się również do zmniejszenia bariery odbioru tekstów dawnych.

Umieszczenie szerokiego pola zagadnień związanych ze Średniowieczem w trzech segmentach tematycznych może ułatwić pierwszy kontakt uczniów z wymagającymi tekstami dawnymi. Zaproponowany układ uwzględnia najistotniejsze komponenty wiedzy na temat epoki – od kontekstów, jakie narzuca tradycja antyczna i judeochrześcijańska, przez doskonalenie umiejętności odbioru tekstu i odczytywania go w procesie interpretacji. Ponadto, zajęcia prowadzone w zaproponowanym ujęciu, mogą przybliżyć uczniom najważniejszy kontekst – kulturowy i antropologiczny wymiar egzystencji człowieka. Dzięki niemu, podczas wspólnej pracy na lekcji, możliwe stanie się także dostrzeżenie mechanizmów ciągłego nadbudowywania znaczeń i stopniowego tworzenia się znaków kulturowych. Tego rodzaju ćwiczenia nie tylko ułatwiają odbiór kolejnych, omawianych w ramach kształcenia ponadpodstawowego tekstów, ale także zapewniają satysfakcjonujące uczestnictwo w kulturze popularnej.

ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzona w niniejszej dysertacji analiza sposobu usytuowania epok przedromantycznych w edukacji ponadpodstawowej pozwoliła ustalić, w jaki sposób epoki dawne funkcjonowały i funkcjonują w przestrzeni szkolnej. Podejmowane przeze mnie badania udowadniają, że ponowny namysł nad sposobami wprowadzania uczniów w świat dziedzictwa kulturowego jest niezbędny. Bliskie badaniom socjologicznym i antropologicznym treści, które stanowiły podstawę metodologiczną moich rozpoznań, pozwoliły zauważyć, że czytanie krytyczne, nastawione na poszukiwanie znaczeń ukrytych w dziele, może stanowić metodę umożliwiającą owocny dialog z tradycją. Praca z kontekstem stanowi bowiem tę część uczniowskich spotkań z literaturą, która najsilniej wpływa na budowanie ich kompetencji odbioru dzieł kultury. Umiejętność dekodowania znaczeń i skupienie na szczególe ułatwić może natomiast stopniowe pokonywanie barier odbioru i niwelowanie obcości tekstu.

Zgodnie z ustaleniami badaczy z kręgu nowego historycyzmu i antropologii interpretatywnej, tekst literacki uczestniczy w procesie kształtowania się kultury. Konteksty w nim przywoływane stanowią specyficzny kod społeczny (Geertz), którego stopniowe odkrywanie gwarantuje satysfakcjonującą lekturę. Jedynie dzięki nabywaniu umiejętności ich rozpoznawania, możliwe staje się podejmowanie innej, niż odtwórcza, interpretacji. W przypadku pracy z tekstem dawnym w szkole średniej, najważniejszą kwestią staje się odrzucenie przekonania, że tekst literacki służy jedynie ilustrowaniu tła historycznego epoki (Greenblatt). Czytanie antropologiczne pozwala na uwolnienie szkolnego materiału od lektury archiwistycznej i umożliwia dialog pomiędzy przeszłością a teraźniejszością kultury. Zachętę do tego rodzaju oglądu tekstu odnaleźć można w pracach wybitnych dydaktyków i literaturoznawców (Chrzastowska, Uryga, Głowiński, Sławiński, Kostkiewiczowa). Prowadzone w niniejszej rozprawie analizy materiałów źródłowych udowadniają, iż włączenie w dydaktykę literatury metodologii kulturowych stanowi szansę na uczynienie literatury staropolskiej i oświeceniowej interesującą i inspirującą dla współczesnych uczniów.

Rozpoznanie badaczy z kręgu poetyki kulturowej mogą okazać się przydatne również w kontekście kształtu szkolnej historii literatury. Historyczność tekstu, jak wskazuje Louis A. Montrose, wynika przede wszystkim z uwidaczniających się w sposobach pisania znaków kulturowych, czytelnych w danym okresie dziejowym dla

konkretnych społeczeństw. W trakcie zajęć poświęconych epokom dawnym najważniejszym składnikiem dialogu powinno być poszukiwanie owych znaczeń, symboli i śladów artystycznej i wspólnotowej refleksji. Ich odnalezienie (a także odrzucenie lub przyjęcie) stanowi istotny składnik budowania tożsamości uczniów. Zagadnienie to jest szczególnie ważne w kontekście współczesnej szkoły, w której naukę pobierają uczniowie z różnych kręgów kulturowych.

Ogląd archiwalnych programów nauczania pozwolił zauważyć, jak niebezpieczne i dydaktycznie nietrafne jest prezentowanie epok dawnych jako zamkniętych, zantagonizowanych, skrajnie różniących się pomiędzy sobą okresów. Podział na epoki wsteczne i postępowe, szeroko opracowywany szczególnie w *Programie nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej*, usuwał całkowicie na bok istotę kulturowej, międzypokoleniowej, wymiany wartości, znaczeń i symboli. Uobecniające się od czasu dokumentu z 1971 roku próby ukierunkowania uwagi młodego czytelnika jedynie na aspekt artystyczny odrzucanych ideologicznie treści utworów (por. twórczość Kochanowskiego) lub epok (Średniowiecze, barok) prowadził do lektury nastawionej na instrumentalne i odtwórcze interpretacje. Choć treść *Instrukcji programowej* z 1981 roku proponowała spojrzenie na literaturę dawną w szerokim, europejskim i aksjologicznym kontekście, program nauczania z roku 1985 w dużej mierze ponownie izolował poszczególne epoki, redukując i zamykając utwory literackie w ramach tego, co scharakteryzowane zostało jako „historyczne konieczności”. Humanistyczna perspektywa lektury tekstów dawnych, zaproponowana w pierwszej wersji *Programu...* z roku 1990, stanowiła próbę ponownego otwarcia spotkań z literaturą ku szerszemu, europejskiemu kontekstowi, jednak zarówno w niej, jak i w drugiej wersji dokumentu, przewagę zyskało bardzo obszerne zaplecze terminologiczne. Ponowna, stopniowa redukcja materiału dotyczącego literatury staropolskiej i oświeceniowej miała miejsce w tworzonych kolejno dokumentach ministerialnych. Obecnie obowiązująca programowa (z roku 2018), przy pozornym skupieniu uwagi na rozległych kontekstach epok (historycznym, historycznoliterackim, filozoficznym, społeczno-politycznym....) utrudnia proces lektury, do którego tak zachęca poetyka kulturowa: skupionej na szczególe, krytycznej.

Analiza treści podręczników do kształcenia literacko-kulturowego stanowiła bardzo ważny element rozprawy. Za materiał źródłowy posłużyły mi tytuły, które funkcjonowały w przestrzeni szkolnej przed reformą z 2018 roku i ich – odpowiadające zawartości obecnie obowiązującego dokumentu – odpowiedniki. Tego rodzaju

zestawienie miało pomóc mi ustalić, jakiego rodzaju zmiany zaszły w sposobie prezentowania epok przedromantycznych na przestrzeni kilkunastu ostatnich lat. Moim rozpoznaniom towarzyszyły refleksje dotyczące mitu historycznego, sformułowana przez Jerzego Topolskiego i opinie znawców literatury Oświeceniowej i formacji sarmatyzmu.

Tym, co zdecydowanie wymaga ponownego, metodycznego rozważenia, są sposoby formułowania przekazywanych na użytek uczniów definicji najważniejszych terminów literackich czy zjawisk kulturowych oraz sposoby opracowywania not biograficznych na temat czołowych twórców. Większość wymienionych segmentów różni się od siebie w zależności od tytułu i decyzji własnych autorów podręczników. Szczególnie w przypadku biografii Ignacego Krasickiego i charakterystyki sarmacji proponowane przez autorów podręczników wartościowanie wpływać może negatywnie na merytoryczne opanowanie przez licealistów trudnych, bo rozbudowanych, zagadnień dotyczących historii i kultury polskiej. Odwołując się do prac Teresy Kostkiewiczowej i Marcina Cieńskiego zwracałam uwagę, na to, jak uogólniający, fundamentalistyczny opis Oświecenia, epoki specyficznej w wymiarze politycznym i ideowym, może wpłynąć na kształtowanie się obrazu tego okresu w refleksjach uczniów. Rozważaniom na temat opracowań podręcznikowych towarzyszył ogląd pytań i poleceń do tekstu. Wiele z formuł proponowanych przez twórców konkretnych tytułów mogłoby, z powodzeniem znaleźć zastosowanie na lekcjach prowadzonych z wykorzystaniem metodologii badań kulturowych; jednak znaczna ich część proponowała spotkanie z tekstem ograniczone do konkretnego terminu literackiego, motywu lub osi tematycznej przypisanej analizowanemu utworowi. Tego rodzaju rozwiązania znacząco utrudniają prezentowanie kultury staropolskiej jako dynamicznego procesu kształtowania się tradycji, czasu bogactwa odniesień do wcześniejszych zdobyczy myśli ludzkiej i stopniowego ugruntowywania się znaczeń.

Proponowane przez podręczniki opracowania dotyczące formacji sarmackiej zdecydowanie zasługują na dodatkowe, pogłębione badania. Choć w rozdziale trzecim poświęciłam temu zagadnieniu niewiele miejsca, jest ono niezwykle istotne w kontekście budowania narracji o przeszłości kultury polskiej w uczniowskiej świadomości. Sposoby prezentowania formacji kulturowych bez wątpienia odwołują się do kręgu aksjologicznych rozważań dotyczących wspólnotowości, rodzimości i swojskości, ale także stosunku do inności i obcości. Na istotę trudności związanych z eksplikacją tego pola zagadnieniowego zwracali uwagę literaturoznawcy, na których

prace się powoływałam (Kostkiewiczowa, Parkitny, Cieński). Forma prezentowania sarmatyzmu w podręcznikach szkolnych – na tle epoki i źródeł literackich – zasługuje na opracowanie umożliwiające kulturowy dialog, wolny od uprzedzeń i różnic tożsamościowych.

Rozpoznania prowadzone w rozdziale drugim i trzecim miały na celu przede wszystkim określenie miejsca literatury przedromantycznej w materiale szkoły średniej na przestrzeni lat. Analiza dokumentów oświatowych pozwoliła dostrzec sposoby, w jakich literatura dawna funkcjonowała w przestrzeni szkoły. Lektura podręczników do kształcenia literacko-kulturowego oraz planów wynikowych umożliwiła wskazanie głównych problemów związanych z omawianiem tekstów staropolskich.

Rozdział czwarty poświęciłam w pełni analizom uczniowskich wypracowań. Ich lektura miała na celu ocenę sprawności interpretacyjnej licealistów oraz zasobu zgromadzonych przez nich, po zajęciach dotyczących literatury staropolskiej i oświeceniowej, informacji kulturowych i teoretycznoliterackich. Chciałam, by wypracowania pochodziły z różnych lat, a ich zawartość prezentowała zróżnicowany poziom. Z tego powodu analizie poddałam dwa rodzaje źródeł. Pierwszym z nich były archiwalne prace olimpijczyków, a więc uczniów, którzy podjęli trud przygotowania się do konkursu i wzięli w nim udział ze względu na swoje humanistyczne zainteresowania. Za drugi materiał analityczny posłużyły mi prace licealistów, którzy poproszeni zostali w trakcie roku szkolnego o przygotowanie krótkiego komentarza do tekstu renesansowego poety. Zadanie wykonać mieli bez przygotowania, wykorzystując jedynie informacje, które wynieśli z zajęć języka polskiego poświęconych epoce.

Analizy prac olimpijskich pozwoliły mi zauważyć, że największą trudność sprawia uczniom sprawne łączenie umiejętności analitycznych z interpretacyjnymi oraz funkcjonalne wykorzystanie wiedzy o epoce w trakcie interpretacji. Kolejnym problemem uwidaczniającym się w wypracowaniach była nieumiejętność zastosowania przyswojonego terminu literackiego w wypracowaniu i niska sprawność w wydobywaniu z tekstu znaczeń niezbędnych do poprawnego odczytania utworu. Większość prac wyróżniała się ogólnymi, luźno związanymi z przesłaniem tekstu, narracyjnymi refleksjami na temat wątków mieszczących się na podstawowym poziomie odbioru,

W przypadku badania dotyczącego samodzielnej pracy z tekstem Jana Kochanowskiego uwidocznił się szczególnie brak wyprowadzanych przez uczniów odniesień do poprzedzających renesans elementów tradycji, takich jak dzieła Horacego,

nawiązania do filozofii antycznej czy nawet – w obrębie epoki – samej twórczości Jana Kochanowskiego. Przeważająca część uczniów nie wybiegała – wbrew sygnałowi umieszczonemu w poleceniu – poza treść utworu literackiego, a terminy i pojęcia, z których korzystała, nie zawsze korespondowały z jego przesłaniem. Prowadzone rozpoznania pozwoliły zauważyć, że uczniowie nie wykorzystują przyswojonych informacji w sposób funkcjonalny, a metody pracy z tekstem uwidocznily, na ile tekst literacki pełni funkcję instrumentalną wobec terminów, które go okalają. Brak tworzenia spójnych połączeń pomiędzy kulturowym tłem epoki a swoistością tekstu literackiego, który stanowi wynik światopoglądowych i artystycznych przemysłów twórczych człowieka, to główny problem uobecniający się w wypracowaniach – zarówno olimpijczyków, jak i licealistów programowo kończących pracę z utworami przedromantycznymi w szkole ponadpodstawowej.

Zarówno w przypadku prac olimpijskich, jak i krótszych, przygotowywanych w czasie zajęć, uczniowskich komentarzy do tekstu, uwidocznily się istotne braki w zakresie umiejętności interpretacji tekstów dawnych, a także – przede wszystkim – sprawności w zakresie katalogowania informacji historycznoliterackiej. Większość uczniów zna podstawowe terminy i motywy literackie przypisane w tradycji szkolnej do konkretnej epoki przedromantycznej, jednak nie potrafi ich funkcjonalnie wykorzystać w momencie samodzielnej pracy z tekstem. Podobnie rzecz ma się z informacją historycznoliteracką – jeżeli uobecniała się w wypowiedziach uczniów, nie dopełniała interpretacji, a stawała się jedynie niezbędnym, skonstruowanym ze względu na wymagania nauczyciela, dodatkiem.

Przedromantyczne epoki literackie w świadomości uczniów nie stanowią tym samym rozległej panoramy kulturowych procesów wymiany, ciągłości tradycji. Są jedynie odrębnymi od siebie, podzielonymi na segmenty, częściami materiału szkolnego, na który składają się poszczególne fragmenty utworów literackich, zbiór odnoszących się do nich terminów i faktografia.

Wnioski zaczerpnięte z analiz uczniowskich prac skłoniły mnie, by ostatni rozdział poświęcić propozycjom ukazywania epok dawnych w szkole przez pryzmat metodologii kulturowych. W celu podkreślenia najważniejszych cech antropologicznej refleksji o literaturze przedromantycznej, zdecydowałam się uczynić materiałem egzemplifikacyjnym Średniowiecze; epokę przez długi czas izolowaną, sztucznie antagonizowaną chociażby z renesansem i antykiem, a niewątpliwie stanowiącą obfite źródło kontekstów, odniesień do tradycji i refleksji nad dorobkiem intelektualnym

człowieka. Dwa pierwsze podrozdziały koncentrowały się na funkcjonujących w obiegu szkolnym formach przedstawienia średniowiecza w podręcznikach i planach wynikowych. Podrozdział ostatni natomiast, stanowił podsumowanie wcześniejszych analiz i wniosków. Posługując się rozpoznaniem zaczerpniętymi ściśle z badań kulturowych, zaproponowałam metodę oglądu epoki, która skupiałaby się na trzech, przenikających się wzajemnie, ważnych z perspektywy specyfiki średniowiecza, osiach tematycznych: kulturze symbolicznej, wyobrażeniach eschatologicznych i życiu doczesnym. W skonstruowanym na potrzeby dysertacji zarysie dowodzę, iż wprowadzenie w tok zajęć zagadnień kulturowych (wraz z niezbędnym instrumentarium pojęciowym) może stać się sposobem na pełniejsze, wolne od hasłowości i odtwórczych interpretacji, zaprezentowanie licealistom najważniejszych informacji o epoce, ale także stanowić zachętę do samodzielnego poszukiwania przez nich znaków kulturowych, które funkcjonują w świadomości człowieka po dziś dzień.

Wykorzystanie metodologii badań kulturowych w perspektywie planowania lekcji poświęconych epokom dawnym to propozycja, która ukazuje, jak ważną rolę w procesie dydaktycznym pełnią kategorię takie jak wymiana lub aktualizacja metod pracy z utworami staropolskimi. Opracowania epok dawnych w szkole średniej niewątpliwie owej aktualizacji wymagają. Szansą na zwiększenie sprawności interpretacyjnej i lekturowej uczniów może stać się czytanie antropologiczne, które za właściwą uznaje lekturę świadomą, krytyczną, włączającą w proces interpretacji nie tylko przyjmowanie przesłania niesionego przez tekst, ale także jego negację lub odrzucenie. Zgodnie z teorią rytuału, każde uczniowskie odczytanie niesie za sobą informację na temat zmian zachodzących w sposobie definiowania siebie jako uczestnika konkretnej kultury. Świadomość tych procesów – zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli — to gwarancja utrzymania wartościowego, międzypokoleniowego dialogu i transmisji tradycji.

BIBLIOGRAFIA

Literatura podmiotu

Horacy, *Wybór poezji*, oprac. J. Krókowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa – Wrocław – Kraków 1967

Kochanowski J., *Dzieła polskie*, red. J. Krzyżanowski, Warszawa 1955

Kochanowski J., *Fraszki*, oprac. J. Pelc, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Kraków 1957

Kochanowski J., *Pieśni i wybór innych wierszy*, oprac. T. Sinko, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1927

Literatura przedmiotu

Abramowska J., *Kochanowskiego lekcja historii*, „Pamiętnik Literacki”, 75/4, 1982

Bakula K., *Literatura i kultura w podstawie programowej języka polskiego z roku 2009*, „Pamiętnik Literacki”, 3/2010

Bakula K., *Wiedza, ideologia, mit. O „najważniejszych wydarzeniach historycznych” starożytności w podręcznikach do kształcenia literacko-kulturowego dla liceów i techników*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia IV”, nr. 140, 2013.

Bochenek K., *Dusza jako zasadniczy punkt odniesienia krakowskiej antropologii średniowiecznej*, „ΣΟΦΙΑ. Pismo Filozofów Krajów Słowiańskich”, nr. 11

Budzyk K., *O syntezę polskiego renesansu [artykuł dyskusyjny]*, „Pamiętnik Literacki” 43/1-2, 1952

Burkot S., *O nową koncepcję programu nauczania języka polskiego w szkole średniej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, 1972

Burszta J., *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004

Burszta W. J., *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998

Burszta W., *Antropologia kultury. Tematy-Teorie-Interpretacje*, Zysk i S-ka, Warszawa 1998

Burzyńska A., Markowski M.P., *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 2006

Bylina S., *Wyobrażenie raju w Polsce średniowiecznej*, w: *Wyobrażenia średniowieczna*, red. T. Michałowska, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich, Warszawa 1996

Chachulski T., *Tradycje biblijne, tradycje staropolskie: „Noc”*, [w:] Czytanie Krasickiego, t. 2, red. T. Kostkiewiczowa, R. Doktor, B. Mazurkova, Warszawa 2014

Chrzastowska B., *Czy i jak uczyć historii literatury w liceum*, „Polonistyka”, 8/1999

Chrzastowska B., *Lektura i poetyka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989

Chrzastowska B., *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987

Chrzastowska B., *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2009

Chrzastowska B., *Rozkład materiału?!*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty 2. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994-1996*, red. B. Chrzastowska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997

Chrzastowska B., *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1979

Chrzastowska B., *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1979

Chymkowski R., *Wprowadzenie – co to jest antropologia literatury*, w: *Pongo. Szkice z antropologii literatury*, red. R. Chymkowski, M. Mostek, W. Pessel, W. Zakrzewski, Instytut Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009

Cieński M., *Historia literatury Pierwszej Rzeczypospolitej jako (nieunikniona?) hybryda. O możliwych nowoczesnych metodach postępowania historyka literatury*, w: *Kulturowa historia literatury*, red. A. Łebkowska, W. Bolecki, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2015.

Cieński M., *Humanizm i oświecenie. Próba wstępnych rozpoznań i uporządkowań*, w: *Humanizm polski. Długie trwanie – tradycje – współczesność (studia i materiały)*, red. A. Nowicka-Jeżowa A, Cieński M., Pawlik A., Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2008-2009

Czapliński P., *Sarmatyzm, uwłaszczenie mas i późna nowoczesność*, w: *Nowoczesność i sarmatyzm*, red. Czapliński P., „Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2011

Dąbrówka A., „*Śmierci z Mistrzem dwojake gadania...*” Nieznany drukowany przekaz „*Rozmowy Mistrza Polikarpa ze Śmiercią*” z 1542 r., „*Odrodzenie i Reformacja w Polsce*”, nr. 1

Dąbrówka A., *Średniowiecze: korzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006

Dąbrówka A., *Teatr i sacrum w średniowieczu. Religia-cywilizacja-estetyka*, Wydawnictwo „Funna”, Wrocław 2001

Dydaktyka dziś – kształcenie dla jutra, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Universitas

Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 2012

Eco U., *Sztuka i piękno w średniowieczu*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków, 2006

Fedorowicz, M., Biedrzycki, K., Karpiński, M., Rycielska, L., Sitek, M., Walczak, D., *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2015

Fulińska A., *Naśladowanie i twórczość. Renesansowe teorie imitacji, emulacji i przekładu*, Wrocław 2000

Geertz C., *Interpretacje kultur. Wybrane eseje*, przeł. M. M. Piechaczek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005

Geertz C., *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, przeł. D. Wolska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005

Głowiński M., A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1972

Głowiński M., *Komunikacja literacka jako sfera napięć*, w: *Problemy odbioru i odbiorcy*, red. T. Bujnicki, J. Sławiński, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1977

Głowiński M., *Lekcja tradycji, lekcja czytania*, w: *Kompetencje nauczyciela polonisty 2*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa

Głowiński M., *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1977

Głowiński M., *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*, w: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*, red. Bożena Chrzastowska, Teresa Kostkiewiczowa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988

Goffman E., *Rytuał interakcyjny*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2006

Greenblatt S., *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, red. K. Kujawińska-Courtney, Universitas, Kraków 2006

Habielski R., *Przeszłość i pamięć historyczna w życiu kulturalnym PRL. Kilka uwag wstępnych*, w: *Polityka czy propaganda PRL wobec historii*, red. P. Skibiński, T. Wiścicki, Muzeum Historii Polski, Warszawa 2000

Hobot J., *Nauczyciel, czyli o roli autorytetu w procesie interpretacji*, w: *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, Universitas, 2005.

Iser W., *Czym jest antropologia literatury? Różnica między fikcjami wyjaśniającymi a odkrywającymi*, w: „Teksty Drugie”, 5-11

Janion M., *Niesamowita Słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Wydawnictwo Literackie, 2007

Jaskólski M., *Sarmata wiecznie żywy? Problem trwałości stereotypów*, w: *Konstytucjonalizm, doktryny, partie polityczne: księga dedykowana profesorowi Andrzejowi Ziębie*, red. Kłosowicz R., Kowalski G, in., Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016

Jaskółowa E., *Uwolnić interpretację*, w: *Nowe odsłony klasyki w szkole: literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013

Jaskulska S., *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*, Wydawnictwo Naukowego UAM, Poznań 2018

Jauss H.R., *Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze (fragmenty)*, w: „Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej”, 63/4, 1972

Kania A., *Historia literatury inaczej. Komparatystyczne – zagadnieniowe kształcenie w szkole ponadpodstawowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia” nr 12/2021

Kania A., *„Polak młody” na lekcjach języka polskiego”. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Universitas, Kraków 2015

Kaniewski J., *Jaki kanon?* „Polonistyka”, 5/2007

Kasperski E., *Koniec historii? Nowy historyzm?*, w „Tekstualia” nr 3 (22) 2010

Kłocińska A., *Karnawał wobec sacrum. O ludyczności kultury współczesnej*, w: „Kultura i Wartości”, nr 3, 2012

Kłoskowska A., *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*, „Wiedza o kulturze”, Wrocław 1991

Kmita J., *O kulturze symbolicznej*, Wydawnictwo COK, Warszawa 1982

Koc K., *Software w szkolnym kształceniu polonistycznym, czyli o znaczeniu aktualizacji teorii dydaktycznych*, w: „Polonistyka: Innowacje”, 7/2017.

- Kosowska E., *Antropologia kultury – antropologia literatury. Wprowadzenie do tematu*, w: *Antropologia kultury- antropologia literatury*, red. E. Kosowska, E. Jaworski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005
- Kostkiewiczowa T., *Krasicki – perspektywy badań twórczości*, w: *Ignacy Krasicki. Nowe spojrzenia*, red. Goliński Z., Kostkiewiczowa T., Stasiewicz K., Wydawnictwo DiG, Warszawa 2001
- Kostkiewiczowa T., *Polski wiek światła. Obrazy swoistości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002
- Koziołek K., *Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury*, w: „Postscriptum Polonistyczne” 2/2012.
- Kraskowska E., *Sarmatyzm, płeć, feminizm*, w: *Nowoczesność i sarmatyzm*, red. P. Czapliński, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2011
- Kur E.M.; „*Tygodnik Powszechny*” wobec problemów edukacji polonistycznej w latach 1945-1989 (na tle polityki oświatowej), Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2013.
- Le Goff J., *Historia ciała w średniowieczu*, Wydawnictwo „Czytelnik”, Warszawa 2006
- Le Goff J., Truong N., *Historia ciała w średniowieczu*, przeł. I. Kania, Wydawnictwo „Czytelnik”, Warszawa 2006
- Leach E., A.J. Greimas, *Rytuał i narracja*, wyd. M. Buchowski, A. Grzegorzczak, E. Umińska-Plisenko, Warszawa 1989
- Lewis C.S., *Odrzucony obraz. Wprowadzenie do literatury średniowiecznej i renesansowej*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2008
- Łebkowska A., *Między antropologią literatury a antropologią literacką*, w: *Jaka antropologia literatury jest dzisiaj możliwa*, red. P. Czapliński, A. Legeżyńska, M. Telicki, Wydawnictwo „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań 2010
- Łojek M., *Biografie pisarzy w nauczaniu literatury*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985
- Maciejewski J., *Sarmacja jako formacja kulturowa: geneza i główne cechy wyodrębniające*, „Teksty Drugie”, 4/1974
- Magiera A., *Ikonoграфия i funkcja demonów na gotyckich obrazach tablicowych w Małopolsce*, w: *Sanctum et peccatorium. Percepcja ciała w społeczeństwie i kulturze średniowiecza*, red. . Gniadek-Zieliński, G. Garbuza, Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, Warszawa 2020

Mazurczak M. U., *Klasyczne i nieklasyczne wyobrażenia ciała w sztuce średniowiecznej – wizualizacja emocji człowieka czy dekonstrukcja ciała*, „Tekstoteka Filozoficzna”, nr 8

Mazurkiewicz R., *Do genezy Hymnu Jana Kochanowskiego „Czego chcesz od nas, Panie”*, „Ruch Literacki”, z.4-5, 1990

Mazurkiewicz R., *Obraz epoki w programach i podręcznikach literackich z lat 1949-1956*, w: *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*, Kraków 1995

McLaren P., *Edukacja jako system kulturowy*, w: *Nieobecne dyskursy cz. IV*, red. Z. Kwieciński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika. Studia kulturowe i edukacyjne, Toruń 1994

Montrose L.A., *Badania nad renesansem: poetyka i polityka kultury*, w: *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia. Tom 2, cz. 2*, oprac. H. Markowski, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1996

Mrowcewicz K., *Czarna Muza z Czarnolasu*, „Nauka” 1/2015

Mruk W., *Homo sanctus. Wzorce świętych w Europie Łacińskiej w średniowieczu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018

Myrdzik B., *Głos nie tylko w sprawie podstawy programowej*, Pamiętnik literacki, 3/2010

Myrdzik B., *Kształtowanie tożsamości narodowej w procesie edukacji polonistycznej*, w: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Studia i szkice z edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie, Lublin 2016

Niedźwiedź J., *Sarmatyzm, czyli tradycja wynaleziona*, „Teksty Drugie”, 1/2015

Nocoń J., *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009

Nocoń J., *Styl(e) wypowiedzi pisemnej licealistów*, w: „Studia Pragmalingwistyczne. Rocznik Instytutu Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki UW”, Warszawa 2010

Nowakowski M., *Czym jest rytuał*, w: „Studia redemptorystowskie, nr 8/2010

Nowicka-Jeżowa A., *„U Boga każdy błazen”*, w: *Jan Kochanowski. 1584-1984. Epoka-Twórczość-Recepcja*, t. 1, red. J. Pelc, P. Buchwald-Pelcowa, B. Otwinowska, Wydawnictwo Lubelskie 1989

Nycz R., *Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy*, „Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej” 81/2

Nycz R., *KTL – wyjaśnienia i propozycje*, w: *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Universitas, Kraków 2012

Nycz R., *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2017

Nycz R., *Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego*, w: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, Universitas, Kraków 2012

Nycz R., *W stronę humanistyki innowacyjnej: tekst jako laboratorium*, w: „Teksty Drugie”, nr 1-2, 2013, za: R. Debray *Wprowadzenie do mediologii*, przeł. A. Kapciak, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010

Nycz R., *Tekstowy świat: poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Warszawa 1993

Okopień-Sławińska A., *Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania*, w: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*, red. Chrzastowska B., Kostkiewiczowa T., Warszawa 1988

Pacukiewicz M., *„Niewątpliwe mniemania”. Literatura wobec rzeczywistości kulturowej*, w: *Antropologia kultury – antropologia literatury*, red. E. Kosowska, E. Jaworski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005

Parkitny M., *Nowoczesność oświecenia. Studia o literaturze i kulturze polskiej drugiej połowy XVIII wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2018

Pelc J., Kochanowski. *Szczyt renesansu w literaturze polskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001

Piechota W., *Informacja a interpretacja w nowych podręcznikach literatury dla szkół średnich*, [w]: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj-dziś-jutro*, red. Bożena Chrzastowska, Wydawnictwo „Nakom”, Poznań 1991

Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy*, 2010

Pokrzywniak J.T., *Ignacy Krasicki. Wśród pisarzy polskiego oświecenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

Rappaport R.A., *Rytuał i religia w rozwoju ludzkości*, tłum. A. Musiał, T. Sikora, A. Szyjewski, Kraków 2007

Roniker J., *Mit i historia. Mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002

Schwarz W. F., *Refleksje nad statusem kulturologii w kontekście nauk humanistycznych*, w: *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, red. R. Cudak, K. Pospiszil, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018

Sienko M., *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944-1989*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002

Sławiński J. *Synchronia i diachronia w procesie historycznoliterackim*, w: *Problemy teorii literatury*, seria 2

Sławiński J., *Dzieło-Język-Tradycja*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974

Sławiński J., *Socjologia literatury i poetyka historyczna*, w: tegoż, *Dzieło-Język-Tradycja*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974

Sobecki M., *Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 2007

Stasiewicz K., *Potępienie czy gloryfikacja? Ignacego Krasickiego stosunek do sarmatyzmu*, w: „Komunikaty Warmińsko-Mazurskie, 2/ 1996

Sybilska K., *Barok odrzucony*, „Teksty Drugie” nr 4, 1997

Szahaj A., *Sila i słabość hermeneutyki*, w: tegoż, *O interpretacji*, Universitas, Kraków 2014

Szczerbicka-Ślęk L., *Liryka religijna*, [w:] *Kochanowski. Z dziejów badań i recepcji twórczości*, red. M. Korolko, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980

Szczypiński G., *Główne nurty pedagogiki niemieckiej*, w: *Nieobecne dyskursy cz. IV*, red. Z. Kwieciński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika. Studia kulturowe i edukacyjne, Toruń 1994.

Sztuka nauczania, T.2, *Szkoła*, red K. Konarzewski

Tazbir J., *Sarmatyzm a barok*, w: „Kwartalnik Historyczny” R. 76 nr 4, 1969

Topolski J., *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*. Warszawa 1996

Topolski J., *Teoretyczne problemy wiedzy historycznej. Antologia tekstów*, Wydawnictwo Nauka i Innowacje, Poznań 2016

Turner V., *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, przeł. Ewa Dżurak, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2010

Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literacko-kulturowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 1996

Uryga Z., *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Kraków 1982

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

Uryga Z., *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, [w:] *Podręczniki w szkole średniej. Wczoraj-dziś-jutro*, red. B. Chrzastowska, Wydawnictwo „Nakom”, Poznań 1991

Walas, T., *Historia literatury w perspektywie kulturowej – dawniej i dziś*, w: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Universitas, Kraków 2010

Walas. T, *Czy jest możliwa inna historia literatury?*, Universitas, Kraków 1993

Waligóra J., *Ani rytuał, ani karnawał...O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej). Warunki-strategie-perspektywy*, Collegium Columbinum, Kraków 2014

Włodarski M., *Wyobrażenia śmierci w polskiej poezji średniowiecznej*, w: *Wyobrażenia średniowieczna*, red. T. Michałowska, Wydawnictwo Instytutu Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1996

Wojtowicz W., *Między literaturą a kulturą: studia o „literaturze mieszczańskiej” przełomu XVI i XVIII wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2012

Wyobrażenia średniowieczna, red. Teresa Michałowska, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich, Warszawa 1996

Wysłouch S., *Dwie propozycje kulturowej historii literatury – „braudelowska” i „jaussowska”*, z: *Kulturowa historia literatury*, red. A. Łebkowska, W. Bolecki, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2015.

Zajac G., *Oświeconych nie trzeba oświecać... Refleksje o szkole, powadze czytania i szaleństwie ideologii*, „Roczniki Humanistyczne”, Tom LXVII, z. 1, 2019

Żukowska K., *Krasicki: reinterpretacja. Filozoficzno-antropologiczna analiza wybranych wątków twórczości Ignacego Krasickiego*, Wydawnictwo Przypis, Łódź 2016

Żukowska K., *Poetyka totalna. O antropologii literatury Northopa Frye’a*, Universitas, Kraków 2018

Podręczniki

Bobiński W., Janus-Sitarz A., Pabisek M., *Lustra świata. Renesans-Oświecenie. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, cz. 2, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012

Budna K., Kapela-Bagińska B., Manthey J., in., *Język polski. Sztuka wyrazu. Podręcznik do liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, cz. 2.* Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2019

Budzyk K., Libera Z., Pietrusiewiczowa J., Szyszkowski W., *Historia literatury polskiej dla klasy IX. Od początków piśmiennictwa do końca XVIII wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964, wyd. XV

Chemperek D., Kalbarczyk A., Trześniowski D., *Oblicza epok 1.2. Podręcznik do liceum i technikum, zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2019

Chmiel M., Cisowska A., Równy A., in., *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, klasa 1, cz. 2*, Nowa Era, Warszawa 2019

Chmiel M., Równy A., *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, klasa 1, cz. 2*, Nowa Era, Warszawa 2013

Mrowcewicz K., *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura, cz.1.*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2013

Dokumenty oświatowe

Program nauki w 11-letniej szkole ogólnokształcącej. Język polski, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1951

Program nauczania w klasach VIII-IX liceum ogólnokształcącego wprowadzony Zarządzeniem Ministerstwa Oświaty z dnia 16 marca 1964 r.

Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski. Klasy I-IV, Warszawa 1971

Instrukcja programowa dla liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego, Warszawa 1981

Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski, Warszawa 1985

Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski. Wersja I. Warszawa 1990

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, s. 624 oraz Rozporządzeni Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia

Programy nauczania i plany wynikowe

Bobiński W., Janus-Sitarz A., Pabisek M., *Program nauczania. Nowe Lustra Świata*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2012

Chmiel M., Cisowska A., Kościerzyńska J., Kusy H., Równy A., Wróblewska A., *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, cz. 2.*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2019

Faron-Radzka R., *Oblicza epok. Plan wynikowy. Klasa 1. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2019

Kalbarczyk A., Olejnik K., *Program nauczania. Oblicza epok. Klasy 1-4 liceum ogólnokształcącego (1-5 technikum). Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2019

Lotterhoff M., A. Wojciechowska, *Rozkład materiału Ponad słowami klasa 1 część*, Wydawnictwo Nowa Era, 2019

Łabęcka B., *Ponad słowami Program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym i technikum od roku szkolnego 2019/2020*, Nowa Era, Warszawa 2019

Łabęcka B., *Ponad słowami Program nauczania przedmiotu język polski w liceum i technikum (zgodny z nową podstawą programową i obowiązujący od roku szkolnego 2012/2013). Zakres podstawowy i rozszerzony*, Nowa Era, Warszawa 2012

Pałasz B., *Sztuka wyrazu. Program nauczania języka polskiego w czteroletnim liceum ogólnokształcącym i pięcioletnim technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2019

Starownik Z., Kopiński J., Łachnik J., Mrowcewicz K.i.in, *Przeszłość to dziś. Program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2012

ANEKS

ŚREDNIOWIECZE

- Bogurodzica
- Żale Matki Boskiej
- Kazania miechowskie
- (świętokrzyskie) – wyjątki
- Legenda o św. Aleksym (wyj.)
- Kroniki – wyjątki (np. z kroniki Galla – o Bolesławie Chrobrym, o Bolesławie Krzywoustym, z kroniki Kadłubka – o Kazimierzu Sprawiedliwym i Mieszku, z kroniki Długosza – o bitwie pod Grunwaldem)
- Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią
- Słota – O chlebowym stole
- Satyra na leniwych chłopów
- Pieśń o zamordowaniu Tęczyńskiego

Literatura powszechna

- Kwiatki św. Franciszka (wyjątki np. o wilku z Gubio)
- Dies Irae
- Pieśń o Rolandzie (wyjątki)
- Słowo o pułku Igora (wyjątki)
- Ludowe pieśni słowiańskie
- Powieść o Sowizdrzale (wyjątki) i Marcholcie (wyjątki)

ODRODZENIE

- Memoriał w sprawie uporządkowania Rzeczypospolitej
- Wybór z literatury sowizdrzalskiej
- Biernat z Lublina – Żywot Ezopa Fryga (wyjątki)
- Andrzej Frycz Modrzewski – Pisma (wybór)
- Klemens Janicki – Elegie (wybór, np. Elegia o sobie samym)
- Łukasz Górnicki – Dworzanin (wyjątki)
- Mikołaj Rej – Krótka rozprawa (wyjątki); Żywot człowieka (wyjątki)
- Jan Kochanowski – Satyr (wyjątki); Muza (wyjątki); Pieśni i psalmy (wyjątki); Odprawa Posłów Greckich, Treny (wybór) Fraszki (wybór)

Literatura powszechna:

- Homer – Iliada (wyjątki)
- Sofokles – Antygona
- Horacy – Pieśni (wybór)
- Petrarka – Sonety (wybór)
- Boccacio – Dekameron (wyjątki)

○ Szekspir – jedna ze sztuk, np. Sen nocy letniej
KONTREFORMACJA I CZASY SASKIE
○ M. Sęp-Sarzyński – Sonety (wybór) ○ S. F. Klonowic – Worek Judaszów (wyjątki); Flis (wyjątki) ○ S. Szymonowicz – Żeńcy ○ P. Skarga – Kazania(wybór II, VI) ○ A. Morsztyn – Wiersze liryczne (wybór) ○ W. Potocki – Wojna chocimska (wyjątki); satyry i liryki społeczne ○ Z. Morsztyn – wybór liryk ○ Antologia poetów ariańskich ○ W. Kochowski – jeden psalm; Wiersze liryczne (wybór) ○ J. Ch. Pasek – Pamiętniki (wyjątki) ○ S. Starowolski – Robak sumienia ○ K. Opaliński – Satyra na ciężary i opresyję chłopską w Polsce ○ Fragmenty z powieści w. XVII ○ Wybór z literatury mieszczańskiej (m.in. Lamenty chłopskie, Szkolna miseria, Walenty Róźnieński – Huta i warsztat z kuźniami) Literatura powszechna ○ T. Tasso – Jerozolima wyzwolona (wyjątki) przekład Piotra Kochanowskiego ○ P. Corneille – Cyd – przekład A. Morsztyna ○ J. Racine – Adromacha – przekład S. Morsztyna ○ Serbskie pieśni ludowe – Królewicz Marko i zbójnik Musa.
OŚWIECENIE
○ Stanisław Leszczyński – Głos wolności ubezpieczający (wyjątki) ○ Stanisław Konarski – O skutecznym rad sposobie (wyjątki), O poprawie wad wymowy (wyjątki); ○ Adam Naruszewicz – Chudy literat ○ Ignacy Krasicki – Satyry (wybór); Bajki (wybór); Monachomachia (wyjątki), Przypadki Mikołaja Doświadczyńskiego (wyjątki) ○ Franciszek Zabłocki – Sarmatyzm; Fircyk w zalotach (wyjątki) ○ Juliusz Niemcewicz – Powrót posła ○ Stanisław Trembecki – Bajki (wybór), Wiersze (wybór) ○ Franciszek Karpiński – Wiersze (wybór) ○ Piotr Kniaźnin – Wiersze (wybór) ○ Franciszek Ksawery Dmochowski – Sztuka rymotwórcza (wyjątki) ○ Wojciech Bogusławski – Cud domniemany czyli Krakowiacy i górale (wyjątki) ○ Stanisław Staszic – Przestrogi dla Polski (wyjątki), Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego (wyjątki) ○ Hugo Kołłątaj – Do prześwietnej deputacji (wyjątki), Prawo polityczne narodu polskiego (wyjątki) ○ Jakub Jasiński – Wiersz w czasie obchodzenia żałoby przez dwór polski po Ludwiku

XVI

- Franciszek Jezierski – Pisma (wyjątki)

Literatura powszechna

- Molier – Świętoszek
- La Fontaine – Bajki (wybór)
- Voltaire – Pisma (wybór)
- Łomonosow – Oda
- Diderot – Pisma (wyjątki)
- Swift – Podróże Guliwera (wyjątki)

<i>Program nauczania w klasach VIII-IX liceum ogólnokształcącego wprowadzony Zarządzeniem Ministerstwa Oświaty z dnia 16 marca 1964 r.</i>	
ŚREDNIOWIECZE	
○ Bogurodzica ○ Satyra na leniwych chłopów ○ Pieśń o Rolandzie	
ODRODZENIE	
○ Andrzej Frycz Modrzewski – O poprawie Rzeczypospolitej (fragmenty) ○ Mikołaj Rej – Krótka rozprawa (fragment) ○ Jan Kochanowski – Fraszki (wybór); Pieśni (wybór) Odprawa posłów greckich; Treny (wybór) ○ Szymon Szymonowicz – Żeńcy (fragmenty)	
Literatura powszechna ○ Sofokles – Antygona ○ Szekspir – Makbet	
LITERATURA POLSKA XVII W.	
○ W. Potocki – Ogród fraszek, Moralia (wybór), Wojna chocimska (fragmenty) ○ Jan Chryzostom Pasek – Pamiętniki (fragmenty) ○ A. Morsztyn – Wiersze (wybór)	
Literatura powszechna ○ Molier – Skąpiec lub Świętoszek	
OŚWIECENIE	
○ Krasicki – Monachomachia (fragmenty), Satyry (wybór); Bajki(wybór) ○ F. Karpiński – Laura i Filon (fragmenty); Pieśń dziada sokalskiego ○ S. Staszic – Przestrogi dla Polski (fragmenty) ○ J. U. Niemcewicz – Powrót Posła ○ Poezja jakobińska ○ Jakub Jasiński – Wiersz w czasie obchodzenia żałoby na dworze polskim po Ludwiku XVI	

Utwory do wyboru (co najmniej sześć pozycji) ○ M. Cervantes – Don Kichot; J. Conrad – Tajfun i inne opowiadania; Dante – Boska komedia (Piekło – fragment); K. Fiedin – Pierwsze porywy; M. Fornalska – Pamiętnik matki; E. Hemingway – Stary człowiek i morze; J. Iwaszkiewicz – Czerwone tarcze; J. London – Martin Eden ;J. Parandowski – Niebo w płomieniach; B. Prus - Faraon; Saint-Exupéry – Nocny lot; H. Sienkiewicz – Ogniem i mieczem; S. Sowińska – Lata nauki M. Twain – Opowiadania (wybór);F. Zabłocki – Fircyk w zalotach ○
<i>Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum. Język polski, Warszawa 1985</i>
ŚREDNIOWIECZE
○ Gall Anonim – Kronika polska (fragment) ○ Bogurodzica ○ Legenda o św. Aleksym (fragmenty) Literatura powszechna ○ Pieśń o Rolandzie (fragment) Lektura uzupełniająca Literatura polska ○ Wybór wierszy średniowiecznych, np. O zachowaniu się przy stole; Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią; Satyra na leniwych chłopów Literatura powszechna: ○ Dante – Boska komedia (fragmenty) ○ Dzieje Tristana i Izoldy (fragment lub całość) ○ O królu Arturze i rycerzach okrągłego stołu (fragment) ○ F. Villon – Wielki testament (fragment)
ODRODZENIE
○ M. Rej – Krótka rozprawa...(fragmenty); Żywot człowieka poczciwego (fragmenty) ○ J. Kochanowski – Fraszki (wybór); Pieśni (wybór); Odprawa posłów greckich; Treny (wybór) ○ A.F. Modrzewski – O poprawie Rzeczypospolitej (fragmenty) ○ P. Skarga – Kazania sejmowe (wybór, np. O miłości ku ojczyźnie) ○ M. Sęp-Sarzyński – sonety (wybór)

Lektura uzupełniająca

Literatura polska

- Biernat z Lublina – bajki (wybór)
- Ł. Górnicki – Dworzanin polski (fragmenty)
- Jan z Koszyczek – Rozmowy, które miał król Salomon Mądry z Marchołem (fragmenty)
- K. Janicki – Elegia o sobie samym (fragmenty)
- J. Kochanowski – Psalmy (wybór), Treny
- M. Rej – Zwierzyniec
- Sz. Szymonowic – Sielanki (wybór)
- Wybór literatury reformacyjnej i publicystyk ariańskiej

Literatura powszechna

- W. Szekspir – Makbet, Romeo i Julia (do wyboru)
- G. Boccaccio – Dekameron (wybór, np. Sokół)
- M. Cervantes - Don Kichot (wydanie skrócone)
- F. Petrarka – Sonety do Laury (wybór)
- F. Rabelais – Gargantua i Pantagruel (fragmenty)

BAROK

- D. Naborowski; J.A. Morsztyn; W. Potocki – wybór wierszy
- J. Ch. Pasek – Pamiętniki (fragmenty)

Lektura uzupełniająca

Literatura polska

- S.H. Lubomirski – Rozmowy Artaxesa i Ewandra (fragmenty)
- Z. Morsztyn, W. Kochowski, S. Zimorowic – wybór wierszy
- W. Potocki – Wojna chocimska (fragmenty)
- J. Sobieski – Listy do Marysieńki (wybór)
- Literatura plebejska – wybór

Literatura powszechna

- Molier – Świętoszek lub Skąpiec
- P. Corneille – Cyd
- T. Tasso – Jerozolima wyzwolona

OŚWIECENIE
○ I. Krasicki – Bajki (wybór), Satyry (wybór), Monachomachia (fragmenty) ○ J.U. Niemcewicz – Powrót posła ○ F. Karpiński – wybór wierszy (np. Laura i Filon, liryki patriotyczne i religijne) ○ J. Wybicki – Pieśń legionów polskich we Włoszech ○ Literatura polityczna Sejmu Wielkiego i powstania kościuszkowskiego, np. J. Jasiński, F.S. Jezierski, H. Kołłątaj, S. Staszic, poezja anonimowa Lektura uzupełniająca Literatura polska ○ W. Bogusławski – Cud domniemany czyli Krakowiacy i Górale ○ I. Krasicki – Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki (fragment) ○ A. Naruszewicz – Chudy literat ○ S. Trembecki – Bajki, wybór wierszy ○ F. Zabłocki – Fircyk w zalotach, Sarmatyzm ○ Świat poprawiać – zuchwałe rzemiosło. Antologia poezji polskiego oświecenia, opr. T. Kostkiewiczowa i Z. Goliński Literatura powszechna ○ Wolter – Kandyd czyli optymizm (fragmenty) ○ D. Diderot – Kubuś fatalista i jego pan (fragment) ○ J.J. Rousseau – Nowa Heloiza (fragment) <i>Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski. Wersja I. Warszawa 1990</i>
ŚREDNIOWIECZE
○ Bogurodzica ○ Legenda o św. Aleksym ○ Lament świętokrzyski ○ Pieśń o Rolandzie (fragmenty) ○ Kwiatki św. Franciszka (wybór) Lektura uzupełniająca ○ Gall Anonim – Kronika polska (fragment)

○ Wybór wierszy średniowiecznych: O zachowaniu się przy stole, Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią ○ Dante – Boska komedia (fragmenty) ○ Dzieje Tristana i Izoldy (fragment lub całość) ○ F. Villon – Wielki testament (wybór)
RENESANS
○ M. Rej – Żywot człowieka poczciwego (fragmenty) ○ J. Kochanowski – Fraszki (wybór), Pieśni (wybór), Treny (wybór), Psalmi (wybór) ○ M. Sęp-Sarzyński – Sonety (wybór) ○ P. Skarga – Kazania sejmowe (wybór) ○ W. Szekspir – Makbet, Romeo i Julia (do wyboru) Lektura uzupełniająca ○ M. Rej – Krótka rozprawa... (fragmenty) ○ J. Kochanowski – Odprawa posłów greckich (fragmenty: Wy, którzy pospolitą rzeczą władacie; O białoskrzydła morska pławaczko) ○ Frycz Modrzewski – O poprawie Rzeczypospolitej (fragmenty – wybór) ○ Ł. Górnicki – Dworzanin polski (fragmenty) ○ S. Szymonowicz – Sielanki (wybór) ○ G. Boccacio – Dekameron (wybór, np. Sokół) ○ M. Cervantes – Don Kichot (wydanie skrócone) ○ F. Petrarca – Sonety do Laury (wybór) ○ F. Rabelais – Gargantua i Pantagruel (fragmenty)
BAROK
○ D. Naborowski – wybór wierszy ○ J. A. Morsztyn – wybór wierszy ○ J. Ch. Pasek – Pamiętniki (fragmenty) ○ P. Corneille – Cyd (w przekładzie J. A. Morsztyna) Lektura uzupełniająca ○ Z. Morsztyn, W. Potocki, S. Zimorowicz – wybór wierszy ○ W. Potocki – Wojna chocimska (fragmenty) ○ J. Sobieski – Listy do Marysieńki (wybór) ○ Molière – Świętoszek, Skąpiec (do wyboru)

○ T. Tasso – Jerozolima wyzwolona (fragment) ○ Wybór angielskiej poezji metafizycznej w przekładzie S. Barańczaka
OŚWIECENIE
○ I. Krasicki – Bajki (wybór), Satyry (wybór), Monachomachia (fragmenty) ○ J.U. Niemcewicz – Powrót posła ○ F. Karpiński – wybór wierszy, np. Laura i Filon, liryki patriotyczne i religijne ○ J. Wybicki – Pieśń legionów polskich we Włoszech ○ Wolter – Kandyd czyli optymizm (fragment) Lektura uzupełniająca ○ Poezja konfederacji barskiej (wybór) ○ Literatura polityczna Sejmu Wielkiego i powstania kościuszkowskiego, np. J. Jasiński, F.S. Jezierski, H. Kołłątaj, S. Staszic, poezja anonimowa ○ W. Bogusławski – Cud domniemany czyli Krakowiacy i Górale ○ I. Krasicki – Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki ○ A. Naruszewicz – Chudy literat ○ S. Trembecki – Bajki, wybór wierszy ○ D. Diderot – Kubuś Fatalista i jego pan (fragmenty) ○ J. J. Rousseau – Nowa Heloiza (fragment)

<i>Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski. Wersja II. Warszawa 1990</i>
ŚREDNIOWIECZE
○ Gall Anonim – Kronika polska (fragment) ○ Bogurodzica ○ Legenda o św. Aleksym (fragmenty) Literatura powszechna ○ Pieśń o Rolandzie (fragment) Lektura uzupełniająca Literatura polska ○ Wybór wierszy średniowiecznych, np. O zachowaniu się przy stole; Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią; Satyra na leniwych chłopów ○ Literatura powszechna: ○ Kwiatki św. Franciszka (wybór) Literatura powszechna ○ Dante – Boska komedia (fragmenty) ○ Dzieje Tristana i Izoldy (fragment lub całość) ○ O królu Arturze i rycierzach okrągłego stołu (fragment) ○ F. Villon – Wielki testament (fragment)
RENEZANS
○ M. Rej – Żywot człowieka poczciwego (fragmenty) ○ J. Kochanowski – Fraszki (wybór), Pieśni (wybór), Treny (wybór), Psalmy (wybór) ○ M. Sęp-Sarzyński – Sonety (wybór) ○ Frycz Modrzewski – O poprawie Rzeczypospolitej (fragmenty – wybór) ○ P. Skarga – Kazania sejmowe (wybór) Literatura powszechna ○ W. Szekspir – Makbet, Romeo i Julia (do wyboru) Lektura uzupełniająca Literatura polska ○ Biernat z Lublina – bajki (wybór) ○ M. Rej – Krótka rozprawa... (fragmenty) ○ J. Janicki – Elegia o sobie samym (fragmenty) ○ J. Kochanowski – Odprawa posłów greckich (fragmenty: Wy, którzy pospolitą rzeczą władacie; O białoskrzydła morska pławaczko) ○ Ł. Górnicki – Dworzanin polski (fragmenty)

○ S. Szymonowicz – Sielanki (wybór) Literatura powszechna ○ G. Boccaccio – Dekameron (wybór, np. Sokół) ○ M. Cervantes – Don Kichot (wydanie skrócone) ○ F. Petrarka – Sonety do Laury (wybór) ○ F. Rabelais – Gargantua i Pantagruel (fragmenty)
BAROK
○ D. Naborowski; J. A. Morsztyn, W. Potocki – wybór wierszy ○ J. Ch. Pasek – Pamiętniki (fragmenty) Literatura powszechna ○ Molier – Świętoszek, Skąpiec (do wyboru) Lektura uzupełniająca Literatura polska ○ S. H. Lubomirski – Rozmowy Artaxesa i Ewandra (fragmenty) ○ Z. Morsztyn, W. Kochowski, S. Zimorowic – wybór wierszy ○ W. Potocki – Wojna chocimska (fragmenty) ○ J. Sobieski – Listy do Marysieńki (wybór) Literatura powszechna ○ P. Corneille – Cyd (w przekładzie J. A. Morsztyna) ○ T. Tasso – Jerozolima wyzwolona (fragment) ○ Wybór angielskiej poezji metafizycznej w przekładzie S. Barańczaka
OŚWIECENIE
○ Krasicki – Bajki (wybór), Satyry (wybór), Monachomachia (fragmenty) ○ Literatura polityczna Sejmu Wielkiego i powstania kościuszkowskiego, np. J. Jasiński, F.S. Jezierski, H. Kołłątaj, S. Staszic, poezja anonimowa ○ F. Karpiński – wybór wierszy, np. Laura i Filon, liryki patriotyczne i religijne i F. Książna Oda do wąsów ○ J. Wybicki – Pieśń legionów polskich we Włoszech Literatura powszechna ○ Wolter – Kandyd czyli optymizm (fragment) Lektura uzupełniająca

Literatura polska ○ J.U. Niemcewicz – Powrót posła ○ W. Bogusławski – Cud domniemany czyli Krakowiacy i Górale ○ Krasicki – Mikołaja Doświadczyńskiego przypadki ○ Naruszewicz – Chudy literat ○ S. Trembecki – Bajki, wybór wierszy ○ F. Zabłocki – Fircyk w zalotach, Sarmatyzm ○ Świat poprawiać – zuchwałe rzemiosło. Antologia poezji polskiego oświecenia, oprac. T. Kostkiewiczowa i Z. Goliński Literatura powszechna ○ D. Diderot – Kubuś Fatalista i jego pan (fragmenty); J. J. Rousseau – Nowa Heloiza (fragment)
<i>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół</i>
Zakres podstawowy
○ Bogurodzica ○ Lament świętokrzyski ○ J. Kochanowski – wybrane pieśni, treny (inne niż w gimnazjum) i psalm; ○ M. Sęp Szarzyński – wybrane sonety; ○ W. Szekspir Makbet lub Hamlet Dzieła poznawane we fragmentach lub w całości: ○ Dzieje Tristana i Izoldy; ○ M. Cervantes Don Kichote; ○ J. Ch. Pasek Pamiętniki; ○ I. Krasicki – wybrana satyra lub Monachomachia;
Zakres rozszerzony
<i>teksty określone dla zakresu podstawowego, a ponadto:</i> ○ J. Kochanowski Treny (jako cykl poetycki); ○ poezja barokowa (np. D. Naborowski, J. A. Morsztyn); ○ Dzieła poznawane we fragmentach lub w całości: Dante Alighieri Boska komedia;

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia

ZAKRES PODSTAWOWY

- Bogurodzica;
- Lament świętokrzyski (fragmenty);
- Legenda o św. Aleksym (fragmenty);
- Rozmowa Mistrza Polikarpa ze Śmiercią (fragmenty);
- Kwiatki świętego Franciszka z Asyżu (fragmenty);
- Pieśń o Rolandzie (fragmenty);
- Gall Anonim, Kronika polska (fragmenty);
- Dante Alighieri, Boska komedia (fragmenty);
- Jan Kochanowski, wybrane pieśni, w tym: Pieśń IX ks. I, Pieśń V ks. II; psalmy, w tym Psalm 13, Psalm 47; tren IX, X, XI, XIX; Odprawa posłów greckich;
- Piotr Skarga, Kazania sejmowe (fragmenty);
- wybrane wiersze następujących poetów: Daniel Naborowski, Jan Andrzej Morsztyn, Mikołaj Sęp-Szarzyński;
- Jan Chryzostom Pasek, Pamiętniki (fragmenty);
- William Szekspir, Makbet, Romeo i Julia;
- Moliere, Skąpiec;
- Ignacy Krasicki, Hymn do miłości ojczyzny, wybrane satyry;
- Franciszek Karpiński, wybór sielanek i liryki religijnej;

Lektura uzupełniająca:

- Mikołaj z Wilkowiecka, Historyja o chwalebnym Zmartwychwstaniu Pańskim (fragmenty);
- Dzieje Tristana i Izoldy (fragmenty);
- Giovanni Boccaccio, Sokół;
- Mikołaj Rej, Żywot człowieka poczciwego (fragmenty);
- Andrzej Frycz Modrzewski, O poprawie Rzeczypospolitej (fragmenty);
- Miguel de Cervantes y Saavedra, Przemysłny szlachcic Don Kichote z Manczy (fragmenty);
- Wespazjan Kochowski, Psalmodia polska (wybór psalmów);
- Wacław Potocki, Transakcja wojny chocimskiej (fragmenty z części I);
- Ignacy Krasicki, Monachomachia (fragmenty);

○ Stanisław Trembecki, Franciszek Kniaźnin,
ZAKRES ROZSZERZONY
○ św. Augustyn, Wyznania (fragmenty); ○ św. Tomasz z Akwinu, Summa teologiczna (fragmenty); ○ François Villon, Wielki testament (fragmenty); ○ François Rabelais, Gargantua i Pantagruel (fragmenty); ○ Michel de Montaigne, Próby (fragmenty); ○ Jan Kochanowski, Treny (jako cykl poetycki); ○ Piotr Skarga, Żywoty świętych (fragmenty); ○ William Szekspir, Hamlet; Lektura uzupełniająca: ○ Erazm z Rotterdamu, Pochwała głupoty (fragmenty); ○ Tomasz Morus, Utopia (fragmenty); ○ Pedro Calderon de la Barca, Życie snem; ○ Wolter, Kandyd (fragmenty); ○ Jean Jacques Rousseau, Nowa Heloiza (fragmenty);

XLIII OLIMPIADA LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO

ZAWODY OKRĘGOWE (II STOPNIA), 2013 ROK

TEMATY

ROZPRAWKI:

- Godność ludzka – wysławiana, respektowana, naruszona, utracona, podeptana... Rozważ to zagadnienie, odwołując się do wybranych przykładów literatury dawnej i współczesnej.
- Toposy baśniowe i ich kontynuacje literackie. Omów to zagadnienie na wybranych przykładach, zastanawiając się nad konsekwencjami zastosowania wzorców baśniowych w sferze wartościowania osób i zjawisk przedstawionych w utworach.
- Wskaż najciekawszy – Twoim zdaniem – utwór literacki opublikowany w ostatnim dziesięcioleciu. Przedstaw swoje kryteria oceny i wyboru oraz scharakteryzuj cechy i walory wyróżnionego przez Ciebie dzieła.

INTERPRETACJE:

- **Jana Kochanowskiego Pieśń 11 Ksiąg wtórych – poetycka lekcja mądrości. Analizując tekst określ, w jaki sposób przekonuje poeta do głoszonego ideału powściągliwości?**
- Dokonaj analizy i interpretacji wiersza Mirona Białoszewskiego Przesłuchy, sytuując go w kontekście innych lirycznych obrazów codzienności.
- Zanalizuj utwór Piotra Mitznera Dziewczyna na blogu, jako refleksję poetycką nad formami komunikacji internetowej

SPECJALIZACJA TEATROLOGICZNA:

- Komedia dell'arte a współczesny teatr improwizacji. Wskaż podobieństwa i różnice.
- Śmiech w teatrze. Ukaż na kilku przykładach rozwiązania sytuacji komicznych w przedstawieniach teatralnych.
- Dlaczego czytamy biografie ludzi teatru?

XLIV OLIMPIADA LITERATURY I JĘZYKA POLSKIEGO

ZAWODY OKRĘGOWE (II STOPNIA), 2014 ROK

TEMATY

ROZPRAWKI:

- Rodzimość czy uniwersalizm? Która z tych cech literatury staropolskiej ma według Ciebie większą wartość? Przedstaw swój pogląd, odwołując się do konkretnych utworów.
- Jakie mity – fabuły miłosne najtrwalej inspirują literaturę? Scharakteryzuj szczegółowo kilka przykładów z różnych epok.
- Jak rekwizyty (przedmioty, rzeczy) „grają” w utworach literackich (narracyjnych)? Wskaż i omów kilka przykładów.
- Portrety kobiet-matek w literaturze polskiej XIX i XX wieku na tle ówczesnej sytuacji społeczno-politycznej i w porównaniu z wizerunkami kobiet znanymi z literatury powszechnej.
- Czy w prozie z ostatniego dwudziestopięciolecia odnajdujesz wyrazistych bohaterów literackich porównywalnych z postaciami powieściowymi wcześniejszych epok?

INTERPRETACJE:

- **Zinterpretuj wiersz Wacława Potockiego Grobowi ze zbioru Nagrobki, zwracając uwagę na wykorzystanie środków językowych.**
- Jakie relacje między rzeczywistością a różnymi formami jej przedstawienia (reprezentacji) ujawniają się w wierszu Wisławy Szymborskiej Fotografia z 11 września? Wskaż inne utwory, w których fotografie ujawniają istotną rolę.
- Piotr Sommer, Piosenka pasterska. Zinterpretuj wiersz w kontekście tradycji poezji sielankowej. Jak autor nawiązuje do konwencji gatunku i jak ją traktuje?

SPECJALIZACJA TEATROLOGICZNA:

- Bohater sztuk Aleksandra Fredry – śmieszny, tragiczny czy żałosny? Na wybranych przykładach omów sceniczne interpretacje aktorów w rolach fredrowskich.
- Teatr początku wieku. Przedstaw tendencje w reżyserii, aktorstwie, scenografii lub dramatopisarstwie na początku XX lub XXI wieku.
- Każda lektura tekstu jest jego interpretacją. Na przykładzie wybranych inscenizacji omów metody scenicznych interpretacji utworu (do wyboru: dramat, proza, tzw. literatura faktu).
- Bohater dramatu – postać sceniczna – rola teatralna. Przedstaw różnice na wybranych przykładach.

Wacław Potocki

Grobowi

*Quoniam ipsis etiam fata data sunt
sepulchris**

Nie ciała tylko ludzkie, ale i ich groby

Srogiej śmierci podległy bez wątpienia. Kto by

Znalazł, kędy Herkules, kędy Samson duży

Albo legł Aleksander Wielki? Tenże służy

Nagrobek ich mogile, który służył ciału:

Był tu grób, ale z czasem i miejsce pomału

Wywietrzało; tak sławne ginęły mauzole:

Gdzie grody - trocha rumu, gdzie groby – tam role.

Gdzież im pisać i jakim nagrobki sposobem?

Ziemia człękowi, a czas wszystkim grobom grobem.

Tu wielkich bohaterów czyny, miasta, zamki,

Bez pamięci na przyszłe zginęły potomki.

Co im jeszcze wiecznego nie da uznać moru?

Papier. Tedy marna rzecz trwalsza od marmoru?

*Gdyż nawet i groby mają swoje losy (z
Juwenalisa)

W. Potocki, *Dzieła*, t. I: *Transakcja wojny chocimskiej i inne utwory z lat 1669-1680*, oprac.
L. Kukulski, Warszawa 1987

w. 7 mauzole – mauzolea, pomniki; w. 8 rum – ruiny; role – pola orne; w. 13 moru – śmierci

Jan Kochanowski

Pieśń 11 Ksiąg wtórych

Stateczny umysł pamiętaj zachować,
Jesli cię pocznie nieszczęście frasować,
Także i góry nie radzęć wylatać,
Kiedy sie Szczęście z tobą imie bratać.
5 Śmierci podległy człowiecze cnotliwy,
Choć wszytek twój wiek będzie frasowliwy,
Chocia też czasem, siedząc z przyjaciół,
Przy dobrym trunku strawisz dzień wesoły,
Tu, przy ciekącym, przezornym strumieniu
10 Każ stół gotować w jaworowym cieniu,
Każ wino nosić, póki beczka leje,
Póki wiek służy, a śmierć nie przyśpieje.
Postąpisz z włości drogo zapłaconych,
Postąpisz z dworu i gmachów złoconych;
15 A co zebrania twego kolwiek będzie,
To wszystko przyszyły namiastek osiędzie.
Bądź sie kto zacnym rodził i bogatym,
Bądź niewolnikiem – u śmierci nic na tym:
Czykolwiek naprzód los wynidzie, wsiadaj,
20 Wieczny wygnańcze, ani więc odkładaj

Jan Kochanowski, *Dzieła polskie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1955, s. 327-328.

w. 3 góry ... wylatać – wzbijać się w pychę i pewność siebie.; w. 6-7 choć [...] chocia – zarówno... jak i.; w. 9 ciekący – płynący; przezorny – przezroczysty.; w. 11 beczka leje – jest pełna, można wytaczać z niej trunek; w. 12 przyśpieć – przybyć, tu: dopaść; w. 15 co [...] kolwiek – tu: wszystko; zebranie – majątek; w. 16 namiastek – następca, potomek; osiędzie – posiędzie; w. 17 zacny – szlachetnego rodu

Jan Kochanowski

Pieśń XXIV Ksiąg Pierwszych

Zegar, słyszę, wybija,
Ustąp, melankolija.
Dosyć na dniu ma statek,
Dobrej myśli - ostatek.

U Boga każdy błazen,
Choć tu przymówki prazen,
A im sie barziej sili,
Tym jeszcze więcej myli.

A kto by chciał na świecie
10 Uważyć, co sie plecie,
Dziwnie to prawdy blisko,
Że człek - Boże igrzysko.

Dygnitarstwa, urzędy,
Wszystko to jawne błędy,
Bo nas równo śmierć sadza,
Ani pomoże władza.

A nad chłopa chciwego
Nie masz nic nędzniejszego,
Bo na drugiego zbiera,
20 A sam głodem umiera.

Więc by tacy synowie

Byli jako ojcowie,
Dawno by z tej przyczyny
Świat się jął zebraniny.

Lecz temu Bóg poradził,
Bo co jeden zgromadził,
To drugi wnet rozciska;
Niech świata głód nie ściska.

Po śmierci trudno rządzić;
30 Tyś mógł, ojcze, nie błądzić,
Syn tylko worki zliczy,
W rozumie nie dziedziczy.

Przeto te troski płone
Szatanowi zlecone;
Niech, uprzątąwszy głowę
Mkną w skrzynię Fokarowę.

A nam wina przynoście,
Z wina dobra myśl roście,
A frasunek podlany
40 Taję by śnieg zagrzany!

Jan Kochanowski, *Dzieła polskie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1955, s. 306-307

w. 3: statek – w tym znaczeniu: powaga, rozważa;; w. 6: przymówki prazen – wolny od piętna; w. 14. błędy – w tym znaczeniu: sprawy mniej ważne; w. 27 rozciska – rzuca, rozrzuca; w. 33. płone – zbyteczne, niepotrzebne; w. 34 szatanowi zlecone – w tym znaczeniu: przeklęte, potępione; w. 36 skrzynię Fokarowę – skrzynię Fokarów, właściwie Fuggerów. Fuggerowie to niemiecki ród kupców, bankierów.