



SANDRA KASZUBOWSKA

 <https://orcid.org/0000-0001-7653-8315>

Uniwersytet Gdański

Balast przeszłości Wokół uczniowskich sugestii

The ballast of the past Around student suggestions

Abstract: The subject of reflection in the article is the reception of classical literature at school. In order to investigate it, the author conducted an anonymous survey in primary and secondary schools in Gdańsk, Wejherowo and Wiślinka. The collected material contradicts the stereotypical belief that young people associate the discourse of the past only with backwardness and limitation. It turns out that they perceive the coexistence of the past with the present and are far from monopolizing their reading with literature embedded solely in the current socio-cultural situation. In this context, the author presents publications that enliven the reading experience and are a counterweight to conventional lesson content, often reducing masterpieces of the past to obvious theses and top-down issues.

Keywords: didactics of classical literature, student reception, survey, tradition

Abstrakt: Przedmiotem refleksji w artykule jest recepcja literatury klasycznej w szkole. Punkt wyjścia omówienia tematu stanowi analiza wyników anonimowej ankiety przeprowadzonej przez autorkę w szkołach podstawowych i średnich w Gdańsku, Wejherowie i Wiślinku. Zebrany materiał przeczy stereotypowemu przekonaniu, zgodnie z którym młodzi ludzie wiążą dyskurs przeszłości wyłącznie z zacofaniem i ograniczeniem. Okazuje się bowiem, że dostrzegają oni współistnienie przeszłości z teraźniejszością oraz są dalecy od monopolizowania swoich wyborów lekturowych literaturą osadzoną wyłącznie w aktualnej sytuacji społeczno-kulturowej. W tym kontekście przedstawiono publikacje, które ożywiają doświadczenie lekturowe oraz są przeciwwagą dla konwencjonalnych treści lekcyjnych często sprowadzających analizę arcydzieł przeszłości do postawienia oczywistych tez i omówienia odgórnie spreprowanych zagadnień.

Słowa kluczowe: dydaktyka literatury klasycznej, recepcja uczniowska, ankieta, tradycja

Klasyka odrzucona

Zgodnie ze stereotypem pokoleniowym młodzi ludzie niechętnie wykraczają poza horyzont teraźniejszości, a tradycja jest dla nich niepotrzebnym anachronizmem. Uproszczony dyskurs współczesności bardzo często łączy przeszłość z zacofaniem i ograniczeniem, nic więc dziwnego, że klasyka literacka w edukacji polonistycznej jest traktowana jako coś niedostępnego, co kryje się przed młodym czytelnikiem za barierą obcości. Mirosław Pęczak na łamach „Polityki” pisał:

Klasyka literacka jest stałym i pojemnym elementem w zestawach lektur. Stanowi kanon niezmienny. Tymczasem stosunek uczniów do owego kanonu oscyluje między obojętnością a fizjologiczną wręcz niechęcią. Młodzi ludzie nie dostrzegają przeważnie jakiegokolwiek związku między twórczością romantycznych wieszczów a współczesnym światem wartości. Poezja od baroku po preromantyzm jest dla nich przekazem z innej planety, w dodatku nudnej jak krajobrazy z Marsa. Czytanie klasyki przypomina zatem kontakt z truchłami albo w najlepszym razie zwiedzanie muzeum. Wszystko to sprawia, że dzisiejszy 16–18-latek praktycznie nie jest w stanie nawiązać intelektualnej dyskusji z ludźmi naszego pokolenia, dla którego, co by nie powiedzieć – wartości obecne w literaturze klasycznej pozostawały żywe i stanowiły w miarę spójny system znaczeń i symboli (cyt. za: Bortnowski, 2005: 162).

W literaturze przedmiotu można spotkać się z opinią, że czytelniczy impas mógłby zostać przezwyciężony, gdyby ograniczyć uczniowską lekturę do współczesności i poświęcić w praktyce polonistycznej więcej uwagi utworom ze świata popkultury:

Być może klasyki w szkole nie da się rzetelnie omawiać w warunkach masowej edukacji – jej pogłębione odczytania pozostaną przywilejem jednostek, nie całych klas. Można jednak starać się o uratowanie w masowej edukacji – a innej na razie nie mamy – rzeczywistego, niepozorowanego spotkania ucznia z tekstem literackim, które będzie możliwe, gdy wprowadzimy w obieg dydaktyczny teksty z zakresu literatury popularnej, choćby przesuwając ich omawianie z czerwca danego roku szkolnego (nagminna praktyka polonistów) na jego początek, a także zwiększając ich liczebność w programach nauczania (Kalwiński, 2011: 236).

Naiwnością jest wierzyć, że literatura przeszłości spodoba się każdemu uczniowi. Wydaje się jednak, że rezygnacja z szansy na przyswojenie przez uczniów inności zawartej w klasycznych utworach byłaby posunięciem równie nierozważnym. Dlatego

zamiast odrzucać tradycję literacką, która przecież nieprzerwanie współtworzy także współczesną kulturę, należałoby przedstawić dzieła klasyczne uczniom w taki sposób, aby wzbudzić ich zainteresowanie. Trudność tego zadania podkreśla Hannah Arendt:

Problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja (Arendt, 1994: 231).

Aby zaprosić młodego czytelnika do dialogu z przeszłością, nie wystarczy więc powielać moralizatorskich i utrwalonych w przestrzeni szkolnej sądów, mówiących o tym, że lektury kanoniczne są arcydziełem przeszłości, gdyż takie dyrektywne twierdzenia nie przekazują żadnej prawdy, a jedynie zwiększają dystans między tekstem a czytelnikiem. Chcąc zmniejszyć ten dystans, należałoby osadzić lekturę w podmiotowości ucznia. W tym celu można by uruchomić między innymi metody aktywizujące, muszą one jednak prowadzić do pogłębionej interpretacji. Nie mogą być ograniczone tylko do instrumentalnych działań, w których tekst główny staje się jedynie pretekstem do aktywizacji mechanicznej, do formy – jak pisze Anna Pilch – „substytutu rzeczywistych interpretacyjnych opcji” (Pilch, 2003: 185). O innym aspekcie pozorowania tak zwanej nowocześnieści za pomocą metod aktywizujących czytamy w monografii *W poszukiwaniu czytelnika* Anny Janus-Sitarz:

Współczesne lekcje literatury, pomimo aktywizujących metod nauczania, odrzucenia werbalizmu i nachalnego dydaktyzmu, tak naprawdę niewiele się różnią od krytykowanych zajęć z lekturą szkolną sprzed lat. Zarówno dawniej, jak i obecnie powieść lub wiersz często są traktowane wyłącznie jako źródła informacji. Uczniowie mają w nich sprawnie znaleźć charakterystyki bohaterów lub środki artystyczne, zapamiętać przebieg wydarzeń, główne problemy (Janus-Sitarz, 2016: 17).

A jeśli taka strategia pracy wyznacza lekcyjny porządek, to nic dziwnego, podkreśla Janus-Sitarz (2016: 17), że uczniowie korzystają głównie z bryków i gotowych streszczeń, bo one do takich lekcji są bardziej przydatne niż znajomość całej lektury. Źródłem tej negatywnej prawidłowości Krystyna Koziołek poszukuje również w oddzielaniu kształcenia literackiego od autentycznego doświadczenia lektury, które staje się konsekwencją „ekonomizacji” procesu nauczania. I to nie tylko w szkole, lecz także na uniwersytecie. Argumentuje:

Szkoła czy uniwersytet skupiają się na swego rodzaju ekonomicznej wymianie wiedzy o literaturze bez czytania samej literatury. I nie tylko jest to możliwe,

ale znacznie efektywniejsze dla osiągnięcia celu, jakim jest egzamin. To nie cynizm czy lenistwo, lecz efekt włączenia kształcenia w procesy ekonomizacji wszystkiego. Lektura to najbardziej czo- i, a zatem kosztochłonny składnik kształcenia, staje się więc ofiarą typowych zabiegów kapitałowych – redukcji zbędnych kosztów lub outsourcingu. Oznacza to w naszej sytuacji oszczędność czasu lektury poprzez czytanie streszczeń i omówień oraz korzystanie z lektury innych (Koziołek, 2017: 33).

Wskazane problemy dotyczą lektury klasycznej w sposób zwielokrotniony.

Jak więc ożywić doświadczenie lekturowe na przekór współczesnym praktykom i tendencjom? Być może w związku z omawianiem literatury przeszłości za mało uwagi poświęca się problemom, z którymi może utożsamiać się młody człowiek, a zbyt kurczowo trzyma się typowych zagadnień do realizacji według porządków, które tak niepokoją Janus-Sitarz czy Koziołek. W ten sposób uśmiercamy książki mające lekturowy potencjał i uniemożliwiamy uczniom zapośredniczone przez literaturę spotkanie z duchami przeszłości, o którego znaczeniu pisze Jeanette Winterson:

Czuję, że szeroka tradycja jest moja; musi, bo tak twierdzą. To dziedzictwo, które jest dane, ale trzeba na nie zasłużyć; trzeba je zdobyć, aby je posiadać i go używać. To jak w przypowieści biblijnej o talentach. Pan rozdaje pieniądze swoim sługom i pyta: „Co masz zamiar z tym zrobić?”, a następnie odchodzi. Dwóch inwestuje, a trzeci zakopuje złoto w ziemi. Dano nam ogromne dziedzictwo literackie [...], ale trzeba sprawić, żeby pracowało na naszą rzecz. Trzeba go używać. Jeśli po prostu zakopie się je w ziemi, jest martwe (Winterson, 2017: 246–247).

Tradycja może więc być „moja”, ale nie jest nią w sposób automatyczny. Jest wartością, ale wartością „do zdobycia”. Trzeba o nią zawalczyć, zasłużyć na nią, aby dla nas „pracowała”. W innym przypadku staje się – na podobieństwo talentu otrzymanego przez trzeciego z bohaterów przypowieści – zakopanym w ziemi złotem, które niczego w rzeczywistości nie zmienia i nikogo nie wzbogaca.

Uczniowskie sugestie

Aby się dowiedzieć, co o obecności klasyki w kanonie lektur szkolnych sądzą uczniowie, przeprowadziłam anonimową ankietę, w której zadałam następujące pytania otwarte:

1. Czy Twoim zdaniem na lekcjach języka polskiego powinno omawiać się utwory z odległej przeszłości? Uzasadnij odpowiedź.
2. Czy Twoim zdaniem na lekcjach języka polskiego powinno omawiać się wyłącznie utwory dotyczące czasów, w których żyjesz? Uzasadnij odpowiedź.

Pytania te towarzyszyły bardziej rozbudowanej ankiecie dotyczącej recepcji *Pana Tadeusza* przez uczniów. Celem ankiety było zbadanie poziomu znajomości utworu oraz zebranie informacji na temat przyczyn niechęci wobec niego. Ankieta zawierała pytania zamknięte i otwarte. Wśród tych ostatnich, pomijając podane wcześniej, były również:

Wyobraź sobie, że za sprawą czarów znalazłeś się nagle w świecie *Pana Tadeusza*:

- a) Co by Ci się w tym świecie podobało, a co budziłoby Twój zdecydowany sprzeciw? Wyjaśnij, dlaczego.
- b) Z którymi bohaterami chciałbyś/chciałabyś porozmawiać i o czym?

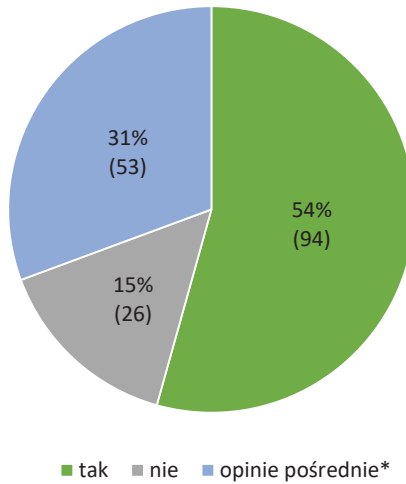
– oraz:

Gdybyś był/była nauczycielem/nauczycielką języka polskiego i mógł/mogła o tym decydować, czy omawiałbyś/omawiałabyś ze swoimi uczniami *Pana Tadeusza*? Odpowiedź uzasadnij.

Zebrałam 173 formularze odpowiedzi ze szkół podstawowych (54) i średnich (119) z Gdańska, Wejherowa i Wiślinki. Odpowiedzi udzieliło 100 dziewcząt oraz 73 chłopców z klas o różnych profilach. Analiza odpowiedzi ankietowych pokazała że poemat nie jest traktowany przez uczniów jednoznacznie negatywnie. Okazuje się, że interpretują oni świat w nim przedstawiony oraz czynią go przedmiotem upodmiotowionego namysłu, a w każdym razie bardzo chcą i starają się to zrobić. Z uwagi na szeroki zakres zebranego przeze mnie materiału w niniejszym artykule omówię głównie wypowiedzi dotyczące stosunku uczniów do tekstów klasycznych, a nie tylko do Mickiewiczowskiego dzieła¹.

Na wykresie 1 przedstawiono odpowiedzi uczniów na pytanie o to, czy teksty z odległej przeszłości powinny być omawiane podczas lekcji języka polskiego.

¹ Szczegółowym omówieniem wyników ankiety zajmuję się w nieopublikowanym artykule: *Wobec „Pana Tadeusza”. Z uczniowskiej recepcji.*



Wykres 1. Odpowiedzi uczniów na pytanie: Czy Twoim zdaniem na lekcjach języka polskiego powinno się omawiać utwory z odległej przeszłości? ($N = 173$).

* Określenie „opinie pośrednie” odnosi się do tych wszystkich uczniowskich odpowiedzi na pytanie otwarte, które nie były jednoznaczne.

Ponad połowa badanych twierdziła jednoznacznie, że omawianie utworów klasycznych jest na lekcjach języka polskiego potrzebne. Zdaniem 30 ankietowanych klasykę należy czytać przede wszystkim dlatego, że jest nośnikiem wiedzy historycznej i kulturowej: „Z takich utworów możemy dużo nauczyć się o naszym języku, tradycjach, obyczajach. Czytanie ich jest sposobem na zaznajomienie się z historią”. Odpowiedzi tego typu, choć z jednej strony pokrzepiające, z drugiej wydają się jedynie bezrefleksyjnym powieleniem sądów konwencjonalnych, będących konsekwencją realizacji tekstów dawnych często w sposób, który skupia się przede wszystkim na odtwarzaniu wiedzy historycznej, a nie prowadzi do kształcenia umiejętności rozumienia i twórczej interpretacji samego utworu. Z tych odpowiedzi wynikałoby, że lektury klasyczne są przede wszystkim źródłem informacji, tak jakby były tekstami historycznymi, co potwierdza opinię Janus-Sitarz (2016: 17), że właśnie w ten sposób są najczęściej traktowane. A w przypadku utworu literackiego chodzi przecież nie tylko o to. W rezultacie uczeń zamiast dostać szansę na uruchomienie pogłębionego i upodmiotowionego kontaktu z tekstem staje wobec gotowych jego wykładni, często uproszczonych i zbanalizowanych, które przymuszony jest tylko przyjąć. Na ten problem zwracał już uwagę Stanisław Bortnowski, który polonistykę XX wieku scharakteryzował następująco:

Tradycyjna polonistyka miała więc ambicje głównie historycznoliterackie i tym samym – zamiast wyznaczać własne pole obserwacji i badań – dokonywała

tylko przekładu ustaleń literaturoznawców na potrzeby lekcji. Postawy uczniów wobec lektury, ich zainteresowania i możliwości intelektualne, ale także metody pracy na lekcji, skuteczność takich lub innych działań nie wchodziły w rachubę (Bortnowski, 2006: 140).

Źródłem tego problemu Michał Głowiński upatruje w ustrukturuwaniu szkolnej edukacji literackiej zgodnie z porządkiem uniwersyteckim. I ostrzega: „szkolna historia literatury pomyślana jako miniaturyzacja historii literatury uniwersyteckiej może stać się tylko jej karykaturą” (Głowiński, 1980: 102). To wcale nie znaczy, że z dydaktyki szkolnej, zwłaszcza w szkole średniej, należy w ogóle usunąć historię literatury. Chodzi raczej o jej ograniczenie i stworzenie możliwości interpretacyjnego dyskursu. Wtedy tylko mamy szansę na to, aby uczeń – przywołam słowa Winterson – mógł powiedzieć: „tradycja jest moja” (Winterson, 2017: 246–247).

Część uczniów (25) twierdzi, że warto czytać literaturę klasyczną z uwagi na jej ponadczasowość i wciąż aktualne przesłanie. W tej grupie podkreśla się konieczność zachowania ciągłości tradycji, argumentując to tym, że prowadzi ona do zrozumienia tożsamości indywidualnej i społeczno-kulturowej: „Teraźniejszość budujemy na tym, co osiągnęliśmy przez wieki i tylko dzięki poznaniu naszej tradycji możemy stać się świadomymi obywatelami i w pełni działać tu i teraz”; „Poprzez lektury dowiadujemy się, skąd pochodzimy i kim jesteśmy”. Te zdania dowodzą, że uczniom autentycznie bliska jest świadomość, że „Przeszłość – to dziś, tylko cokolwiek dalej” (Norwid, 1953: 19), co przeczy stereotypowym twierdzeniom, wedle których tylko starsze pokolenie docenia tradycję, a dla młodzieży szkolnej nie ma ona żadnego znaczenia. Potwierdzają tę obserwację również praktyki badawcze, o których pisze Maria Kwiatkowska-Ratajczak (2021: 69–91), polegające na odkrywaniu przez uczniów lokalnej przeszłości. Okazuje się, że sam proces tego odkrywania jest dla nich fascynujący i emocjonalnie niezwykle potrzebny.

O rozwiniętej wrażliwości młodzieży (22) świadczy fakt, że w literaturze dawnej cenią jej charakter autokreacyjny, który polega między innymi na kształtowaniu empatii. Wyznają, że literatura klasyczna ma realny wpływ na ich postrzeganie świata i siebie samych:

Czytanie utworów z przeszłości rozwija naszą wrażliwość i wyobraźnię, zmienia percepcję, poszerza horyzonty, dostarcza inspiracji i pomaga docenić teraźniejszość. Poprzez poznanie człowieka oraz jego problemów na przestrzeni wielu epok, poznajemy też siebie.

Powinniśmy omawiać dawne lektury i poruszać trudne, kontrowersyjne tematy. Może dzięki temu stalibyśmy się bardziej wyrozumiali i pomocni dla innych.

U podstaw tych dojrzałych refleksji kryją się pokłady wrażliwości, empatii i pokory wobec głosu Innego. Perspektywa ta związana jest z lévinasowską etyką, która zaprasza do odpowiedzialnego spotkania, polegającego na próbie zrozumienia odmiennych przekonań i wzorców postępowania Innego, przy zachowaniu szacunku do tego, co nieznanne i tajemnicze (por. Lévinas, 1998: 303–305). Mieczysław Dąbrowski o tym dialogu etyk pisze:

„Za tekstem, który może być nie wiem jak skomplikowany językowo, logicznie, (inter)tekstualnie, wyczuwa się drugie Ja i z tym Ja pragniemy się porozumiewać. Tekst jest pomostem łączącym dwa podmioty, niechby tylko rozumiane funkcjonalnie, niekoniecznie ontologicznie w mocnym sensie, przestrzenią, w której spotykają się dwa pragnienia: pisarza i czytelnika, „nadawcy” i „odbiorcy” (Dąbrowski, 2005: 15).

Kolejnym powodem, dla którego – zdaniem uczniów (17) – tekstów klasycznych nie należy wykluczać z kanonu lektur szkolnych, jest to, że owe teksty nawiązują dialog z literaturą współczesną, co ułatwia zrozumienie ich obu. Respondenci podkreślają, że żadne dzieło nie żyje w izolacji i kulturowej próżni:

„Czytanie utworów z przeszłości pozwala lepiej zrozumieć literaturę i inne teksty kultury na przestrzeni wszystkich epok. Powinno znać się klasyczne utwory, ponieważ zawierają powszechne toposy i pierwowzory ludzkich postaw.

Należy zauważyć, że odpowiedzi takiej udzielali tylko uczniowie szkół ponadpodstawowych, z czego wynika, że analiza relacji międzytekstowych zaczyna być świadomie obecna dopiero na tym etapie edukacji. Nie powinno to dziwić, w końcu, jak zauważa Wiesława Zaborowska (2002: 337), to właśnie w szkole średniej wprowadza się konteksty, które wymagają od uczniów największych kompetencji badawczych, co ma prowadzić do wykształcenia u młodych ludzi umiejętności całościowego ujęcia dotychczas poznanej twórczości literackiej.

Niespełna jedna trzecia respondentów (31%) uznaje, że warto czytać literaturę klasyczną, choć pod pewnymi warunkami. Po pierwsze – według uczniów (30) – jej ilość w szkole powinna zostać zredukowana i ograniczona do fragmentów: „Można by przytoczyć niektóre utwory, omówić może jeden czy dwa, jednak szczerze wierzę, że da się przedstawić obraz ówczesnego społeczeństwa i życia bez konieczności czytania tych wszystkich lektur”; „Czytać – tak, ale tylko we fragmentach. Mniej, a lepiej”. Zdania ankietowanych potwierdzają słowa Stanisława Bortnowskiego, który w podsumowaniu swoich rozważań sprzed niespełna dziesięciu lat przewidywał, że wskutek szeroko rozumianych przemian cywilizacyjnych nieuniknioną przyszłością edukacji

polonistycznej jest czytanie i omawianie lektur szkolnych przede wszystkim we fragmentach (Bortnowski, 2013: 76). Po drugie, ankietowani (23) wyznają, że chcieliby czytać więcej literatury najnowszej: „Brakuje w kanonie jakichś współczesnych pisarzy, np. Lema”. Z głosem uczniów w tej sprawie zgadza się wielu dydaktyków. Podkreślają oni konieczność uwzględnienia w kanonie lektur szkolnych uczniowskich preferencji czytelniczych. Jednym z podzielających ten pogląd jest Dariusz Szczukowski, który pisze:

Niekończący się spór o kanon w gruncie rzeczy powinien dotyczyć przede wszystkim jego „skuteczności” w sensie komunikacji społecznej i możliwości tworzenia znaczeń, a nie list lektur, uwzględniających preferencje literaturoznawców czy pedagogów. Bez uwzględnienia gustów czytelniczych uczniów będziemy wzmacniać „tradycję” nieczytania, w której to naczelną lekturą staną się bryki (Szczukowski, 2017: 192).

Problem w tym, że aktualna podstawa programowa z 2017 roku (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem...*) na „uwzględnianie gustów czytelniczych uczniów” w zasadzie nie pozwala, bo brakuje na nie miejsca w nadmiernie rozbudowanym kanonie literatury obowiązkowej. Jak podkreśla Sławomir Jacek Żurek (2020: 94), jej ograniczenie w podstawie programowej z 2009 roku miało na celu właśnie taką perspektywę uczniowską otwierać.

Tylko 15% ankietowanych wyraża radykalny sprzeciw wobec omawiania na lekcjach języka polskiego utworów z odległej przeszłości. Wśród problemów z klasyką zwraca się uwagę na stereotypizację treści dzieła w przestrzeni szkolnej i powielanie modelowych wykładni interpretacyjnych. Konsekwencją staje się przekonanie, że literatura klasyczna jest odseparowana od uczniowskiej rzeczywistości, porusza nieaktualne problemy, które nie mają związku z życiem młodzieży. Ankietowani pisali:

Mickiewicza czy Słowackiego nie powinno stawiać się na pierwszym planie. Dlaczego omawiamy tak mało lektur, które są albo ponadczasowe, albo mówią o czasach współczesnych? Przecież *Pan Tadeusz* został napisany w realiach, które są dzisiaj dla większości obce.

Gdybyśmy omawiali więcej utworów z dzisiejszych czasów, lekcje byłyby o wiele ciekawsze, dyskusje bardziej obszerne i więcej uczniów chętnie brało by w nich udział, bo dotyczą ich samych, a nie polskiej szlachty.

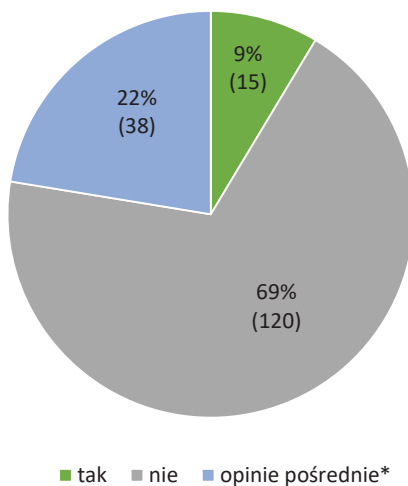
Trzeba pamiętać, że nie każda książka jest dla każdego, a zwykła chęć podtrzymania poczucia wspólnoty narodu poprzez znajomość tych samych utwo-

rów jest złudna i zaślepiająca w dzisiejszym coraz bardziej globalizującym się świecie, w którym bardziej przydatna jest znajomość treści książki *Rok 1984* niż *Pana Tadeusza*.

Przytoczone wypowiedzi wskazują, że Zofia Agnieszka Kłakówna (2003: 135) miała rację, kiedy dowodziła, że lektury z klasyki będą pozostawać w związku z uczniowską rzeczywistością i naprawdę coś znaczyć, gdy będziemy je poddawać nieustannemu procesowi rewaloryzowania i demitologizowania.

Ciekawe, że w ankietach wśród powodów sprzeciwu wobec utworów klasycznych nie wymieniono ich archaicznej leksyki i składni, które w powszechnej opinii stanowią dla młodego czytelnika największą barierę w recepcji².

Przyjrzyjmy się teraz wykresowi, który przedstawia odpowiedzi na drugie pytanie ankietowe: Czy Twoim zdaniem na lekcjach języka polskiego powinno się omawiać wyłącznie utwory dotyczące czasów, w których żyjesz? Respondentów poproszono o uzasadnienie odpowiedzi (zob. wykres 2).



Wykres 2. Odpowiedzi uczniów na pytanie: Czy Twoim zdaniem na lekcjach języka polskiego powinno się omawiać wyłącznie utwory dotyczące czasów, w których żyjesz? (N = 173).

* Określenie „opinie pośrednie” odnosi się do tych wszystkich uczniowskich odpowiedzi na pytanie otwarte, które nie były jednoznaczne.

² Pomocne w pokonaniu tych trudności uczniów może być wydanie *Pana Tadeusza* uwspółcześnione językowo. Piszę o tym więcej w: *Mylne ścieżki ułatwień. O edycji „Pan Tadeusz» w XXI wieku” Joanny Pawłowskiej* (Kaszubowska, 2021).

Zdecydowana większość respondentów (120) nie chciałaby omawiać utworów dotyczących wyłącznie współczesności. Uznała, że byłoby to ograniczające: „Czytanie tylko współczesnych lektur zawęży horyzonty”. Takie wypowiedzi stoją w opozycji do stereotypowego przekonania, że dyskurs przeszłości młodzi ludzie wiążą jedynie ze stagnacją i z zacofaniem. Okazuje się, że uczniowie dalecy są od monopolizowania swoich wyborów czytelniczych wyłącznie lekturami osadzonymi w aktualnej sytuacji społeczno-kulturowej. Ponadto sprzeciwiają się czytaniu książek, które prezentują dychotomiczny podział wartości, mają nierozgałęzioną fabułę opartą na prostym schemacie kompozycyjnym. Argumentują: „Różnorodność jest nam potrzebna. Czytanie tylko współczesnych książek zamyka przed nami możliwość obiektywnego spojrzenia na świat, ponieważ większość z nich jest bardziej oczywista i jednoznaczna”.

Analiza opinii ankietowanych pokazuje, że trudno w pełni zgodzić się ze słowami Bortnowskiego, który pisał dwie dekady temu, że „Mamy do czynienia z jakością nowym pokoleniem. Myśli ono pragmatycznie, zmierza najkrócej do celu, rezygnuje z wysiłku umysłowego na rzecz środków zastępczych” (Bortnowski, 2005: 151). Okazuje się bowiem, że uczniowie chcą czytać i takie książki, które nie dostarczają natychmiastowych i prostych odpowiedzi. Domagają się, aby literatura pozostawała w związku z ich rzeczywistością, a ponieważ widzą, że rzeczywistość ta jest złożona i niejednoznaczna, sprzeciwiają się oczywistym rozwiązaniom interpretacyjnym.

Trzydzieścioro dziewięćoro ankietowanych nie chciałoby wprawdzie omawiać wyłącznie lektur dotyczących współczesności, mają jednak zastrzeżenia dotyczące sposobu, w jaki literatura klasyczna funkcjonuje w szkole. Zwracają uwagę na to, że omawianie lektur w sposób, który sprowadza dzieło literackie do źródła historycznego oraz wyklucza z przebiegu lekcji uczniowskie postawy, zainteresowania i przemyślenia, zniechęca do czytania. Piszą: „Zamienienie lekcji języka polskiego w lekcję historii jest ogromnym błędem, bo niszczy w młodych ludziach jakiegokolwiek zainteresowanie nie tylko *Panem Tadeuszem*, lecz czytelnictwem w ogóle”.

Tylko 15 ankietowanych twierdzi, że na lekcjach polskiego powinno się omawiać wyłącznie utwory dotyczące współczesności. Uczniowie uznają, że są one ciekawsze i zachęcają do czytania. Zwracają uwagę na pragmatyczny wymiar lektury oraz na to, aby przynosiła „korzyści”, zupełnie tak, jakby była przedmiotem transakcji handlowej: „Stare książki są nudne i nieprzydatne. Nie wnoszą praktycznie nic do zasobu umiejętności ludzi funkcjonujących w naszym społeczeństwie”. U podstaw takiego myślenia leży przekonanie, że każda podejmowana aktywność ma w sposób mierzalny przyczyniać się do przyrostu zasobów wiedzy i umiejętności, a tym samym zwiększać wartość jednostki na rynku pracy. Marek Tomaszewski o podporządkowaniu profilu humanistycznego mechanizmom rządzącym gospodarką pisał:

Wydaje mi się, że mamy obowiązek określić dokładnie nasz obszar oddziaływań na młode umysły, wyrażając sprzeciw wobec łatwych i redukcyjnych amalgamatów, które wystawiają nasze nauczanie na sprzedaż niczym towar na bazarze, wymyślając wciąż nowe dyscypliny, które choć opatrzone są uwdzielielskimi nazwami – nierzadko usuwają treści literackie i zastępują je handlowo-medialnym dyktatem, poświęcając to nasze, jakże istotne i szlachetne, dziedzictwo kulturowe złotemu cielcowi rzekomej konieczności ekonomicznej (Tomaszewski, 2018: 173–174).

Z wypowiedzi Tomaszewskiego wynika, że uczniowskie uwagi dotyczące podporządkowania kształcenia celom wyłącznie pragmatycznym mogą być konsekwencją przeważającej współcześnie retoryki, która dostosowuje wszystkie formy ludzkiej aktywności do neoliberalnych celów gospodarki rynkowej. Na liczne niebezpieczeństwa takich form rynkowej „kolonizacji” kształcenia zwracają uwagę między innymi współcześni pedagodzy, podkreślając konieczność tworzenia alternatywnej polityki oświatowej (por. Potulicka, 2011: 255).

Przełamać schematyzm

Pomimo zapisanych w ankietach głosów kwestionujących sens czytania utworów klasycznych w szkole z odpowiedzi większości uczniów wynika, że ich kontakt z klasyką nie zawsze przypomina „kontakt z truchłami”, a często prowadzi do pogłębionego i żywego rozumienia tekstu. Nie należy jednak lekceważyć zrozumiałej potrzeby ankietowanych, aby ożywić klasykę literacką i uczynić ją bardziej aktualną, pozostającą w związku z ich rzeczywistością. W tym celu można by wykorzystać podczas lekcji propozycje innego podejścia do utworów klasycznych. Należą do nich praktyki czytania, z którymi łączą się przede wszystkim różne strategie interpretacyjne, wykorzystujące między innymi współczesną myśl humanistyczną. Wśród nich należałoby wyróżnić pomysły zawarte w publikacji *Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury*, w której znaleźć można na przykład propozycję omówienia *Balladyny* przez pryzmat krytyki feministycznej (Antuszewicz, 2018: 19–48). Impulsem do otwarcia na nowe metodologie mogą stać się także publikacje z serii *Edukacja Nauczycielska Polonisty* pod redakcją Anny Janus-Sitarz, w których poświęca się wiele uwagi współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. W książkach z tej serii można znaleźć liczne propozycje łączące uczniowskie doświadczenie z różnymi tekstami kultury, w których lektury klasyczne mają swój udział. Taki też charakter ma opubli-

kowana w tej serii monografia Janus-Sitarz *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze* (Janus-Sitarz, 2009).

Do twórczej pracy interpretacyjnej z klasyką literatury przyczynić się mogą pomysły zawarte w *Nowych odsłonach klasyki w szkole* pod redakcją Ewy Jaskółowej i Karoliny Jędrych (red., 2013) czy w monografii Grażyny Tomaszewskiej (2021) *Przeciw gotowym odpowiedziom*, w której ożywia się arcydzieła przeszłości oraz ukazuje się możliwości nowych odczytań skostniałych już wartości i znaczeń. Ważną rolę edukacyjną mogą również pełnić praktyki, które wykorzystują strategie obejmujące różne działania okołolekturowe. Maria Kwiatkowska-Ratajczak jako formę przełamывania bariery obcości *Lalki* Bolesława Prusa proponuje powiązanie losów Wokulskiego z jego rodzimą miejscowością (Kwiatkowska-Ratajczak, 2021: 151–162). Źródłem inwencji mogą się stać także elementy nauk matematyczno-fizycznych, na przykład teoria chaosu. Sposoby wykorzystania tej wiedzy w edukacji ukazane są w publikacjach pod redakcją Kordiana Bakuły i Doroty Heck (Bakuła, Heck, red., 2006, 2017; Heck, Bakuła, red., 2012) pod wspólnym tytułem *Efekt motyla*. Ponadto propozycję „literatury w dialogu” zaprezentowano w podręczniku *To lubię!* pod redakcją Zofii Agnieszki Kłakówny, Piotra Kołodzieja i Janusza Waligóry (2004), w którym z założenia próbuje się zintegrować zjawiska kulturowe i literackie oraz przeszłość z terażniejszością.

Różnorodność wymienionych przykładowych propozycji nieszablonowego omawiania klasyki literatury w szkole wskazuje, jak szeroki jest wachlarz możliwości, z których może korzystać nauczyciel, by stworzyć przeciwwagę dla zbanalizowanych i typowych treści lekcyjnych. Twórcze, poddane własnemu namysłowi zastosowanie tej wiedzy przez nauczycieli otwiera możliwość autentycznej dyskusji z tradycją w sytuacji lekcyjnej, a także zmniejsza dystans pomiędzy tym, co było, a tym, co jest. W efekcie przeszłość przestaje być balastem, a proces ciągłego jej redefiniowania sprawia, że staje się ona wartością i – zgodnie z ideą Winterson (2017: 246–247) – naprawdę zaczyna dla nas „pracować”.

Bibliografia

- Antuszewicz M., 2018, *Klasyka w ponowoczesnej odsłonie*. „Balladyna” pod lupą krytyki feministycznej, w: *Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury*, red. G. Tomaszewska, D. Szczukowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 19–48.
- Arendt H., 1994, *Kryzys edukacji*, w: *Eadem, Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa, s. 209–232.

- Bakuła K., Heck D., red., 2006, *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Bakuła K., Heck D., red., 2017, *Efekt motyla. 3. Od teorii chaosu deterministycznego do indeterminizmu praktyki literackiej i artystycznej. Studia*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Bortnowski S., 2005, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Stentor, Warszawa.
- Bortnowski S., 2006, *Lektury w stanie podejrzenia*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków, s. 139–157.
- Bortnowski S., 2013, *Nie ma szans dla historii literatury w szkole XXI wieku*, w: *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 67–76.
- Dąbrowski M., 2005, *Projekt krytyki etycznej. Studia i szkice literackie*, Universitas, Kraków.
- Głowiński M., 1980, *Szkolna historia literatury. Wprowadzenie w tradycję*, w: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty. Praca zbiorowa*, red. B. Chrzęstowska, T. Kostkiewiczowa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 103–111.
- Heck D., Bakuła K., red., 2012, *Efekt motyla. 2. Humanisci wobec metaforyki teorii chaosu. Studia*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2016, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Universitas, Kraków.
- Jaskółowa E., Jędrych K., red., 2013, *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kalwiński P., 2011, *Nauczyciele poloniści wobec (nie)możliwości czytelniczych gimnazjalistów*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki et al., T. 2, Universitas, Kraków, s. 226–236.
- Kaszubowska S., 2021, *Mylne ścieżki ułatwień. O edycji „Pan Tadeusz» w XXI wieku” Joanny Pawłowskiej*, „Sztuka Edycji. Studia Tekstologiczne i Edytorskie”, nr 1, s. 98–104, <https://doi.org/10.12775/SE.2021.0010>.
- Kłakówna Z.A., 2003, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Waligóra J., 2004, *To lubię!. Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik do języka polskiego. Klasa III liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Przeczytać, przeżyć, zrozumieć, skomentować, uporządkować wiedzę. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Koziołek K., 2017, *Czas lektury*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2021, *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Lévinas E., 1998, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Norwid C.K., 1953, *Vade-mecum*, Oficyna Poetów i Malarzy, Londyn.

- Pilch A., 2003, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, pobrano z: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [12.08.2022].
- Potulicka E., 2011, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 234–257, <https://doi.org/10.34767/pp.2011.01.22>.
- Szczukowski D., 2017, *Po co i jak czytać literaturę popularną w szkole*, „Jednak Książki”, nr 8, s. 187–200.
- Tomaszewska G., 2021, *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelniczych spotkaniach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Tomaszewski M., 2018, *Jak uczyć literatury polskiej we Francji w XXI wieku*, w: *W kręgu (glotto)-dydaktyki*, red. A. Achtelek, K. Graboń, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 168–176.
- Winterson J., 2017, *The Art of Fiction* [„The Paris Review”, no. 150, rozmawiała A. Bilger], w: *Sztuka powieści. Wywiady z pisarkami z „The Paris Review”*, tłum. A. Pluszka, Ł. Buchalski, wybór tekstów K. Cieślík, G. Krzymianowski, T. 2, Wrocław, s. 205–257.
- Zaborowska W., 2002, *Kontekstualność w nauczaniu literatury*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica”, nr 5, s. 307–338.
- Żurek S.J., 2020, *Jak reanimować klasykę w szkole, czyli o medycynie i czytelnictwie*, w: Idem, *Polonistyczny autoportret dydaktyczny. Studia – rozprawy – szkice*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, s. 87–96.

Sandra Kaszubowska – absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Gdańskim. Specjalizuje się w zagadnieniach związanych z nauczaniem języka polskiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą literatury XIX wieku, edukacji medialnej, strategii interpretacyjnych tekstów poetyckich, sposobów integracji kształcenia literackiego, językowego i kulturowego oraz metodyki nauczania języka polskiego jako obcego.

Sandra Kaszubowska is a graduate of Polish philology at the University of Gdańsk. She specializes in issues related to teaching Polish. Her research interests concern 19th-century literature, media education, interpretation strategies of poetic texts, ways of integrating literary, linguistic and cultural education, and the methodology of teaching Polish as a foreign language.