

Powrót do lektury literackiej Konteksty jako droga do tekstu

Czy wiedza o kulturze jest dziedziną na tyle obszerną, że nauka o literaturze zyska w jej ramach nowe perspektywy i świeżość spojrzenia? A może wiedza o kulturze zawłaszczy studia literaturoznawcze, niszcząc tym samym literaturę?¹

Miejsce kontekstów kulturowych w szkolnej dydaktyce literatury od dawna jest przedmiotem studiów teoretycznych. Co ważniejsze, konteksty stały się elementem praktyki kształcenia. Potwierdzają to standardy wymagań egzaminacyjnych oraz treści podręczników do „kształcenia kulturowego”. Wyrażenie „kształcenie kulturowe” coraz częściej zastępuje „kształcenie literackie”. Mammy dzięki temu podręczniki bogato ilustrowane, niekonwencjonalnie „łamane” i... coraz częściej spychające indywidualną lekturę tekstu literackiego na margines dydaktyki literatury w szkole. Nie podręczniki jednak będą stanowiły przedmiot moich rozważań. Refleksja ta wyrasta z niepokoju o szkolne czytanie literatury.

Nasi uczniowie oddychają obrazami, dźwiękami oraz wszelakiego rodzaju internetowymi hipertekstami. Z dużo większym od nas — nauczycieli — znanstwem poruszają się w medialnym i wirtualnym świecie. W wielu wypadkach to uczniowie dysponują większą wiedzą na temat współczesnego filmu czy muzyki niż nauczyciel. To ich naturalne środowisko, przyroda ponowoczesnego ucznia. Naturalność odbioru filmu, utworu muzycznego czy widowiska telewizyjnego wiąże się z ich codziennym nawykiem kulturowym. Co istotne, uczeń przebywa w świecie przekazów medialnych w czasie wolnym, nie obciążonym przymusem edukacyjnym. Inaczej literatura — związana z edukacją

¹ J. Culler: *Teoria literatury*. Przeł. M. Bassaj. Warszawa 1998, s. 55.

— zyskuje często ponurą aurę opresji dydaktycznej, zwłaszcza zaś teksty będące już częścią historii literatury. To, co wcześniej stanowiło ewentualny kontekst lektury szkolnej, dziś czyni ją w oczach ucznia zbędną lub, co najwyżej, pretekstową dla bliższych młodzieży form przekazu: łatwiejszych, szybszych w odbiorze.

Sądzę, że nauczyciel może wyzyskać to naturalne środowisko uczniów, by ułatwić lub uatrakcyjnić uczniom drogę do poznania tekstu literackiego. Proponuję rodzaj gry dydaktycznej, polegającej na zgodzie nauczyciela, aby literatura na wybranych lekcjach stanowiła kontekst dla komunikatów nie-literackich. Utwór literacki potraktujemy jako zewnętrzną otulinę filmu, muzyki, fotografii, programu telewizyjnego. Proza lub poezja w takiej propozycji kształcenia chwilowo staje się kontekstem, zagadkowym dla ucznia tłem, na którym będą lepiej widoczne sensy omawianych obrazów i zjawisk kulturowych.

Podstęp, bo jest to w istocie podstęp dydaktyczny, może mieć jeszcze dodatkowy walor, polegający na wzmocnieniu atrakcyjności dydaktycznej nauczyciela. Kiedy odkrywamy, że uroda samego tekstu oraz nasz podziw dla niego są niewystarczające, by skłonić ucznia do refleksji nad utworem, wtedy uświadamiamy sobie konieczność wciągnięcia ucznia w grę, w której kontekst stanie się naszą wspólną drogą do tekstu. Ważność utworu dla mnie samej pobudza moją inwencję komentowania, podpowiada mi też, jakich użyć sztuczek, by utwór literacki stał się dla ucznia bardziej przystępny, czytelny, atrakcyjny. Nie mam złudzeń, że tekst zawsze przychodzi do nas spleciony ze swoim wyjaśnieniem, które często ma w naszej pamięci konkretny kształt zapamiętanej osoby i sytuacji spotkania z utworem. Studiując historię własnego czytania, wiem, że przy pewnych tekstach komentarz wydawał mi się niepotrzebny, nachalny i stręczycielski, przy innych zaś niezbędny i tak ważny, że utwór był tylko pretekstem do interpretacji. Czasem chodzi jedynie o rozbudzenie ciekawości i skupienie się na omawianych słowach. Trudno uzyskać taki typ odbioru zwłaszcza w rozmowach o tekstach silnie skonwencjonalizowanych, np. realizujących określone przesłanie ideologiczne bądź religijne.

Rozpatrując przykład *Lamentu świętokrzyskiego*, opieramy się zwykle, idąc za radą podręczników, na analizie porównawczej z *Bogurodnicą* w celu wyeksponowania motywu *Mater Dolorosa*. Punktem wyjścia jest analiza symboliki przestrzeni w obu utworach. Można się jednak uciec do bardziej przewrotnych działań, np. rozszerzyć pole przywołań kontekstowych i wskazać podobne „pary” w malarskiej i muzycznej motywie pasyjnej. I tak, zestawiając *Ukrzyżowanie* Masaccia (1426) z *Ukrzyżowaniem Chrystusa* (środkowa część ołtarza z Isenheim) Matthiasa Grünewalda (1512—1515), wytwarzamy wstrząs estetyczny. Chrystus Masaccia, wzniosły i już triumfujący na złotym tle ściany za krzyżem, długimi ramionami zdaje się obejmować wszystkich od-

kupionych grzeszników. U Grünewalda żółtozielonkawe ciało Chrystusa, poranione i uginające swoim ciężarem ramiona krzyża, tworzy skandal cierpienia, niemal przeczący zmartwychwstaniu. Podobnie jak u Masaccia nieproporcjonalnie długie są ramiona Ukrzyżowanego, ale tutaj jakby próbowały wyrwać gwoździe w rozpaczliwej konwulsji. Splendor ofiary Mesjasza i przerażające cierpienie Człowieka z trudem współlistnieją w obrębie jednego motywu. Jeszcze silniejszy efekt możemy uzyskać dzięki muzyce. Prezentując uczniom fragmenty *Mesjasza* Haendla i *Stabat Mater* Pergolesiego, eksponujemy omawianą różnicę, wykorzystując zmysłowość muzyki, jej zdolność do szybkiego, nieintelektualnego zagarnięcia uwagi odbiorcy. Zestawiając dwie arie sopranowe — Haendla: *But who may abide the day of his coming?* („Ale któż zniesie dzień jego przyścia?”), i Pergolesiego: *Vidit suum dulcem Natum* („I ujrzała swoje słodkie Dziecię”), eksponujemy podobną różnicę. Jest ona tym wyraźniejsza, że spokojne tony smyczków i kołyszący rytm arii Haendla kontrastują ze smutnymi frazami *Stabat Mater*, opadającymi bezsilnie tonami głosu i smyczków aż do bezgłośnego cierpienia kontynuowanego już tylko przez skrzypce.

Po takiej prezentacji możemy wrócić do *Lamentu...*, ale wracamy „ob-juczeni” dźwiękami, obrazami, znaczeniami, które stawiają wiersz w kręgu wielkiej rodziny dzieł pasyjnych, uwydatniając niewypowiedziane i nieprzedstawione w wierszu tajemnice męki. Obcość brzmieniowa i znaczeniowa średniowiecznej polszczyzny (stanowiąca często dla ucznia przeszkodę, której nie chce pokonać) zostaje przełamana sugestywnością obrazu i zmysłowością muzyki. Fascynacja pięknem muzyki i przerażenie obrazem pozwalają pełniej, mądrzej powrócić do tekstu, ale przede wszystkim powinny rozbudzić pragnienie uczestnictwa w tym dialogu, wykształcić umiejętność podsłuchiwania, jak teksty ze sobą „rozmawiają”, a w konsekwencji uświadomić uczniowi, że to jego wiedza i wrażliwość konstytuują te rozmowy.

Trzeba podkreślić, że wprowadzenie malarstwa i muzyki nie miało na celu wykorzystania dydaktycznej metody przekładu intersemiotycznego, ale wzmocnienie atrakcyjności analizowanego utworu przez wykorzystanie kontekstu w funkcji budzącego fascynację „pośrednika”. To jak postawienie na drodze do obiektu pożądania innych obiektów wyjątkowej urody, by ten, który jest uwodzony, doznał swego rodzaju odurzenia na drodze do odkrycia przedmiotu swojej fascynacji. Nie obawiałabym się tu nawet pewnej powierzchowności, pretensjonalności intelektualnej czy niewinnego snobizmu, którymi mogą być podszyte takie działania i zrodzone z nich fascynacje. Kontekst umożliwia mi zainteresowanie ucznia *Lamentem...* i skupienie uwagi na tym utworze. Staram się „przymusić” utwory kontekstowe do wzmocnienia mojej funkcji pośrednika. To moje ręce przynoszą i trzymają album lub płytę, z pewnością wskazującą na wielokrotne ich użycie, są zadowolone w ich materialności, a nie tylko w ich znaczeniu. Mimo przekazania uczniom obrazu

i okładki płyty do obejrzenia, zmysłowość tych przedmiotów udzieliła się jedynie mnie, gdyż przez ich używanie starałam z nich „piętno towaru” — jak pisze Walter Benjamin. Zatem to nie przywilej posiadania wzbudza tu potencjalną zazdrość, ale przejaw mojego oswojenia z przedmiotem oraz jego zadowolenie w mojej prywatności, która kusząco prześwituje, częściowo ujawniona przeze mnie na lekcji.

Innym wielkim i ciągle niewykorzystanym sprzymierzeńcem nauczyciela literatury jest film. Nie można ukryć faktu, że ruchomy obraz, jeśli idzie o skuteczność i atrakcyjność przedstawienia, zepchnął słowo na drugi plan, a już na pewno w oczach większości uczniów. Przebadanie przemian w psychologii odbioru literatury w kontekście dominacji ruchomego obrazu to jeden z podstawowych elementów refleksji nad społeczną funkcją literatury w najbliższych dekadach. Póki co takiej refleksji nie widać². Budzi nawet pewną irytację fakt swoistego „wdzięczenia się” dydaktyki literatury do filmu, jakby stare medium chciało przystroić się we wdzięki „nowych mediów”. To naiwne przekonanie. Film nie jest niewinnym, „młodszym bratem literatury”³, ale rywalem książki. Jest szybki, sugestywny, zmysłowy, ograniczony w czasie (ok. 2 godzin), a więc łatwy „do zaliczenia”. Totalizuje odbiór. Kiedy oglądam film, nie czytam; inaczej słuchanie muzyki, które nie eliminuje lektury. Bardzo trudno film analizować wspólnie, gdyż nie sposób przy ograniczonych środkach technicznych skoncentrować się na szczególe. Ujawnia się swoisty paradoks: film zakłada społeczny, bierny odbiór, natomiast opornie poddaje się grupowej analizie. Literatura z kolei zakłada indywidualny, intymny odbiór, a zarazem niezwykle łatwo zbudować wspólnotę komentowania tekstu. Nie mówiąc już o tym, że większość filmowej produkcji nastawiona jest na wywołanie bardzo intensywnego, aktualnego, zmysłowego, ale też niedyskursywnego przeżycia. Film bowiem nie stanowi znaczenia czy opowieści, ale bodziec, wywołujący fizjologiczną reakcję. Jeśli brzmi to nazbyt staroświecko i zachowawczo, posłuchajmy postmodernisty:

Kino, jak mi się wydaje, popadło w rodzaj resentymentu związanego z własną kulturą i własną historią, stało się sportem wyczynowym, który

² Wyjawszy może wstępne rozpoznanie problemu, które prezentuje praca A. Książek-Szczepanikowej: *Ekranowy czytelnik — wyzwanie dla polonisty*. Szczecin 1990. Powstało wiele publikacji omawiających wielostronne możliwości wykorzystania filmu w szkole jako ilustracji oraz sposobu poszerzenia wiedzy historycznoliterackiej, a także wprowadzających w podstawy interpretacji dzieła filmowego, np.: *Poloniści o filmie*. Red. M. Hedrykowski. Poznań 1997; „Polonistyka” 1996, nr 5; E. Nurczyńska-Fidelska, B. Parniewska, E. Popiel-Popiołek, H. Ulińska: *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*. Warszawa—Łódź 1992; *Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole*. Red. H. Depta. Warszawa 1980.

³ S. Wysłouch: *Filmowe konteksty polonistycznej edukacji*. W: *Konteksty polonistycznej edukacji*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak i S. Wysłouch. Poznań 1998, s. 92.

ociera się o śmieszność. Nie wierzy już w siebie, choć dysponuje nieograniczonymi możliwościami technicznymi i estetycznymi — może właśnie z tego powodu. [...] W większości współczesnych filmów poprzez kłębowisko ociekających krwią treści przeziera w istocie nędza fabuł i mistrzowska technologia, nadzwyczajna pogarda reżysera wobec własnego narzędzia i zawodu, najwyższa pogarda dla samego obrazu, który prostytuuje się dla byle jakiego efektu specjalnego, a w konsekwencji i dla widza, wezwanego by jak impotent podglądał to przemieszanie wszystkich form, ukryte pod alibi przemocy⁴.

Przerwijmy tę anatemię. Baudrillard nie zapomina wyodrębnić Warhola, Altmana, Godarda, Antonioniego — tych, którzy za pośrednictwem obrazu usiłowali ukazać „obojętność świata”⁵. My także dorzucilibyśmy kilka nazwisk wielkich magów kina, problem jednak w tym, że to nie ich dzieła budują powszechny standard wiedzy filmowej i kompetencji pozwalających rozumieć także niefilmowe narracje. Mógłby ktoś powiedzieć, że czytanie złych książek nie jest wcale lepsze niż oglądanie złych filmów. I miałby rację. Tyle że podobny dylemat nie istnieje, ponieważ masowy odbiorca filmu to fakt, a masowy czytelnik literatury popularnej nie. Wróćmy jednak do szkoły. Film od dawna się tam zadomowił, jednak wbrew postulatam zwolenników wykorzystywania go w roli dodatkowego kontekstu bądź narzędzia syntez historycznoliterackich, jest to ze wszech miar „zła obecność”. Przejawia się to, moim zdaniem, na trzy sposoby:

- film postrzega się jako wroga czytania albo w ogóle uczenia się, utożsamiany bywa wówczas z telewizją lub przeciętną produkcją wideo, DVD, VCD;
- funkcja filmu na lekcji to wstydlivy problem „ekranizacji lektur”; wobec postępującego upadku kultury czytania na lekcji próbuje się przemycić literaturę „na plecach” filmu — dzieło filmowe odgrywa tu jedynie rolę ruchomej i łatwo przyswajalnej ilustracji treści książki;
- film bywa wykorzystywany do wypełnienia szkolnych świąt — to okazjonalne wyjścia do kina, często na wartościowe filmy, jednak przypadkowość ich wyboru pozbawia je waloru edukacyjnego.

Nie chodzi mi o formułowanie jakichkolwiek postulatów naprawy tego stanu rzeczy. Wydaje się, że jedynym sposobem byłoby powstanie nowego przedmiotu powszechnego nauczania w rodzaju „wiedzy o mediach”. Poruszam ten problem, aby wskazać na te szkolne funkcje filmu, które nie nadają się do wykorzystania w omawianych przeze mnie strategiach uczenia literatury. Interesuje mnie natomiast nowy rodzaj kompetencji odbiorczej, którą

⁴ J. Baudrillard: *Rozmowy przed końcem. Rozmawia Philippe Petit*. Przeł. R. Lis. Warszawa 2001, s. 143—144.

⁵ Ibidem, s. 143.

mimowolnie nabywają uczniowie dorastający w świecie dominacji mediów elektronicznych. I właśnie ta powszechna dostępność i atrakcyjność ruchomego obrazu pozwalają nauczycielowi na posłużenie się filmem w funkcji sprzymierzeńca w grze o literaturę.

Skutecznym sposobem użycia filmu w roli pośrednika podnoszącego atrakcyjność tekstu literackiego jest prezentacja różnych technik narracyjnych stosowanych w opowieści filmowej, z perspektywy ich tradycji literackiej. Taki zabieg pozwala też uzyskać efekt „ukrycia daty”, tj. oderwania utworu od warunków historycznych, dzięki którym powstał, a które oddzielają go od aktualnej sytuacji czytania. Szczególne usługi oddać może film podczas analiz dziewiętnastowiecznego realizmu. Anonimowość kamery, plany, widoki, zacieśnianie perspektywy narracyjnej od planu ogólnego do szczegółu wnętrza, przedmiotu czy postaci — wszystkie te znane widzowi kinowemu sposoby przedstawiania w dziele filmowym wykorzystać można np. przy omawianiu *Ojca Goriot* Balzaca. Obraz zna tylko czas teraźniejszy, jest uwięziony w aktualności pokazywania. Taki tryb narracji przyjmuje też Balzac:

Pani Vauquer, z domu de Conflans, jest to starsza dama, która od czterdziestu lat prowadzi w Paryżu gospodę przy ulicy Neuve-Sainte-Geneviève, między Dzielnicą Łacińską a przedmieściem St. Marcel⁶.

Autor lokuje dzielnicę w ogólnym planie Paryża, stopniowo zacieśniając perspektywę i płynnie przechodząc od brzydoty dzielnicy do brzydoty typowych dla niej pensjonatów, aż zatrzymuje się, niczym najeżdżająca kamera, na tabliczce z nazwiskiem właścicielki, „fotografując” napisane dużymi literami słowa: PANI VAUQUER, pod spodem zaś:

PENSJONAT DOMOWY DLA OBOJGA PŁCI I INNYCH⁷

Następnie wślizguje się do środka i drobiazgowo opisuje wnętrze tchnące „odorem pensjonatu”, harmonijnie współgrające z osobą właścicielki. Wskazując analogię techniki narracyjnej, stosowanej w filmie i powieści, odwracamy chronologię wpływu. Dla nas to narracja filmowa pozwala lepiej rozumieć sposób prowadzenia narracji w powieści realistycznej czy też w obrazku pozytywistycznym.

Z kolei zagadnienia techniki montażu można uczynić chwytem wprowadzającym kwestie kompozycji i fabuły, wskazując dla przykładu, jak „szybki”

⁶ H. Balzac: *Ojciec Goriot*. Przeł. T. Żeleński (Boy). Warszawa 2000, s. 5.

⁷ Ibidem, s. 8.

montaż literacki dynamizuje fabułę bądź daje efekt zaskoczenia nawet w tak „literackiej” twórczości, jak pisarstwo Prousta. Oto fragment pierwszego tomu *W poszukiwaniu straconego czasu*:

Samotne, wyrastające z równiny i jakby zgubione w pustce, wznosiły się ku niebu dwie kościelne wieże w Martinville. Niebawem ujrzelśmy ich trzy: stając naprzeciw nich śmiałym zwrotem, przyłączyła się do nich zapóźniona wieża Vieuxvicq. Chwile mijały, jechaliśmy szybko, mimo to trzy wieże były wciąż daleko przed nami, niby trzy ptaki siedzące na równinie, nieruchome i widoczne w słońcu. Potem wieża z Vieuxvicq odsunęła się i cofnęła; wieże w Martinville zostały same, oświetlone blaskiem zachodu. [...] Tak wolno zbliżaliśmy się do nich, że obliczałem, ile czasu upłynie, zanim je osiągniemy, kiedy nagle powóz skręcił i złożył nas u ich stóp; rzuciły się tak gwałtownie naprzeciw nam, że stangret ledwie miał czas zatrzymać, aby nie uderzyć o kruchte⁸.

Ten zapierający dech opis „ruchomego” krajobrazu musi u współczesnego czytelnika budzić skojarzenia z ruchem filmowej kamery. Proust stosuje tu prosty zabieg przeniesienia efektów poruszającego się powozu na statyczny świat rzeczy. Dopiero w końcowej sekwencji narrator „sposstrzega”, że to on sam pędzi w powozie, ryzykując uderzenie w mur wieży. Filmowość nie obniża w żaden sposób rangi literatury, przeciwnie, ta ostatnia objawia czytelnikowi swój silny wpływ na narrację filmową. Analiza takich technicznych środków obrazowania, właściwych każdej ze sztuk, staje się podstawą do dyskusji o przewadze jednej nad drugą w zakresie możliwości przedstawiania określonych sfer rzeczywistości. Można to uczynić podczas lekcji poświęconych *Trylogii*. Jeśli za punkt wyjścia wybierzemy zdanie Stanisława Brzozowskiego, że „Henryka Sienkiewicza ze światem łączy tylko oko”⁹, wówczas możemy zapytać, czy zarzuty autora *Legandy Młodej Polski* nie są również w jakiejś części adekwatne do batalistyki filmowej?

Dla ucznia niewątpliwie film jest „mocnym” pośrednikiem, którego łatwo wyzyskać w funkcji modelu określonych zjawisk literackich. Te, analizowane same w sobie, wymagałyby szerszego, a niedostępnego zwykle uczniowi, kontekstu historycznoliterackiego. Okazuje się, że odwołanie się do instynktownie znanej uczniom filmowej narracji dowartościowuje urodę tekstu. Możliwości dydaktyczne użycia filmu w celu lepszego rozumienia literatury są niezmierzzone. Z pomocą *Matrix* możemy wzbudzić zainteresowanie *Życie snem*, a na

⁸ M. Proust: *W poszukiwaniu straconego czasu*. T. 1: *W stronę Swanna*. Przeł. T. Żeleński (Boy). Warszawa 1974, s. 207.

⁹ S. Brzozowski: *Henryk Sienkiewicz i jego stanowisko w literaturze współczesnej*. W: Idem: *Eseje i studia o literaturze*. Wybór, wstęp i oprac. H. Markiewicz. T. 1. Wrocław 1990, s. 37.

„plecach” *Truman Show* wnieść *Proces*. Dzięki *Szóstemu zmysłowi* przenikniemy do „trzeciego oka” romantyków, a do panoramy społecznej *Lalki* zaciągniemy ucznia opłotkami społecznych fresków Altmana itd., itd. Czasem nie trzeba odwoływać się do wielotworzywowej struktury dzieła filmowego, aby wyjaśnić określoną technikę pisarską. Aby lepiej pojąć symultaniczność językowego „patchworku”, zastosowaną w *Pamiętniku z Powstania Warszawskiego* Mirona Białoszewskiego, wystarczy odwołać się do prostej, mechanicznej rejestracji dźwięków za pomocą dyktafonu. Mam na myśli fragment, w którym narrator podąża piwnicami, niczym reporter radiowy, „nagrywając” wszystkie dobiegające do urządzenia rejestrującego słowa i dźwięki:

Wychodziło się z piwnicy —
o Pani
Do drugiej piwnicy
Orędowniczko nasza
Pośredniczko nasza
Pocieszycielko nasza
Przechodzi się dalej —
O Paani
— bo to już inni — ci dopiero zaczęli.
Za zakrętem już są przy
Z synem Twoim nas pojednaj...¹⁰

Na podobieństwo reportera radiowego pisarz konstruuje z zebranego materiału zamierzoną całość, wzbogacając zarejestrowane głosy i dźwięki własną narracją.

Na innej lekcji zestawiałam trzy fragmenty dialogów: bohaterów widowiska „reality-show”, popularnej telenoweli oraz *Moralności pani Dulskiej*. Banalny, schematyczny, niewydolny poznawczo i komunikacyjnie język bohaterów dwóch pierwszych dialogów pozwala mi lepiej wyeksponować banał myślowy i konwencjonalność przedstawioną w sztuce Zapolskiej, a także scharakteryzować cechy dramatu naturalistycznego.

Jest jeszcze jedna korzyść opisywanej tu praktyki wykorzystywania pośrednictwa mediów do wywoływania pragnienia tekstu. Otwiera się możliwość korzystnej tym razem zmiany w hierarchii ról dydaktycznych. Nietrudno sobie wyobrazić, że filmowa erudycja osiemnastolatka przewyższa tę, którą dysponuje nauczyciel literatury. Teraz on może zająć miejsce pośrednika, a ja podmiotu pragnącego (lub odgrywającego pragnienie) naśladować jego wiedzę. Nie ma tu ryzyka utraty autorytetu profesjonalisty; nauczyciel może podziwiać ucznia poza systemem kary i nagrody, poza ekonomią oceny. Oto

¹⁰ M. Białoszewski: *Pamiętnik z Powstania Warszawskiego*. Warszawa 1984, s. 69—70.

szansa nieekonomicznej wymiany pragnień. Konieczność zmiany miejsca i roli wymusza na mnie nie tylko chęć wniknięcia w przedmiot literackiej fascynacji. Chcę uczyć się od swojego ucznia sposobu czytania, przez jego czas, jego historię. Wydaje się to koniecznym warunkiem stworzenia płaszczyzny porozumienia, którą trzeba budować nie tylko wedle zasad nauczyciela-hegemonia. Żaden grupowy kontrakt, tak modny w ostatnich latach w edukacji szkolnej, nie zastąpi rozmowy, w której ciągła wymiana rolami jest niezbywalnym składnikiem. W rozmowie nie chcę cię odpytać, ale zapytać i wysłuchać. Dzięki przemieszczeniu przedmiotu na terytorium niestrzeżone przez instytucję dydaktyki szkolnej mogę sobie pozwolić na bycie nauczonym przez ucznia. Antoni Libera w powieści *Madame* wkłada swojemu bohaterowi pod pióro pochwałę takiej — modelowej dla nas — fascynacji Goethego młodziutkim Mendelssohnem:

Mendelssohn w życiu Goethego zjawiał się dosyć późno, gdy boski Olimpijczyk miał siedemdziesiąt dwa lata. Muzyk zaś — jednaście, niewiele więcej niż Mozart. I oto co się dzieje. Mały, zuchwały kobold dosłownie w ciągu godziny podbija serce Jowisza. Goethe po prostu szaleje, chłonie go wzrokiem i słuchem, rozplywa się w zachwycie. Lecz na czym właściwie polega rola młodego Felixa? Cóż on w istocie robi, występując przed Mistrzem? Ależ tak! On go uczy! Otwiera mu oczy i uszy: gra Beethovena i Bacha, których ten nigdy nie słyszał. Wprowadza go w różne techniki, wtajemnicza w harmonię. Słowem, udziela lekcji, uświadamia, oświeca. Dziecko naucza starca! Zdumiewające! Niezwykłe!¹¹

¹¹ A. Libera: *Madame*. Kraków 1999, s. 88.

Крыстына Козёлек

ВОЗВРАЩЕНИЕ К ОБЯЗАТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ КОНТЕКСТЫ КАК ПУТЬ К ТЕКСТУ

Резюме

В статье рассматривается новая концепция активизации культурных контекстов в школьной дидактике литературы. Отправной точкой является представление новых контекстов, связанных с культурными и технологическими изменениями. Школьники постоянно общаются с разнообразной информацией в медиа и гипертекстах в Интернете.

Автор предлагает вид дидактической игры, в которой литература на отдельных уроках составляет контекст для нехудожественных сообщений, таких как фильм, музыка, фотография, телевизионная программа. Целью введения живописи и музыки является усиление привлекательности анализируемого художественного произведения благодаря использованию контекста в функции вызывающего восхищение «посредника». Контекст становится таким образом активным (близким ученикам) катализатором обязательного чтения.

Krystyna Koziółek

A RETURN TO THE LITERARY READING CONTEXTS AS A PATH TO THE TEXT

Summary

The subject of the article constitutes a new conception of the activation of cultural contexts in the school didactics of literature. The starting point is a discussion of new contexts connected with cultural and technological changes. Learners invariably deal with different media transmissions and Internet hypertexts.

The author proposes a type of didactic game, in which the literature during selected lessons constitutes the context for non-literary communicators, such as film, music, photography, TV programmes. The introduction of painting and music serves the purpose of enhancing the attractiveness of a literary work analysed by means of the use of the context in the function arousing "mediator's" fascination. In this way, the context becomes an active (and well-known to learners) catalyst of a literary reading.