

Maria JĘDRYCHOWSKA

*Szkic do pejzażu aksjologicznego  
Z problemów dydaktyki literatury*

Kraków 2010

Książka, tworząc ważną i spójną całość, gromadzi trzynaście tekstów Marii Jędrzychowskiej. Jak wynika z noty bibliograficznej, dwa teksty autorka drukuje po raz pierwszy, a jedenaście pozostałych ponownie opracowała. Dziewięć tekstów zostało włączonych do trzech rozdziałów: *W podręcznikowej strukturze; W dialogach tekstów kultury — w rozmowach z tekstami kultury* oraz *Wśród od-mian sacrum*. Tekst *Uczeń i wiedza. O rozumieniu istoty i o funkcjach szkolnej wiedzy polonistycznej* pojawił się w tomie zamiast wstępu, a *O godziwych i nie-godziwych sytuacjach obcowania uczniów z literaturą (w szkole i poza szkołą)* — zamiast zakończenia.

Trójdzielność rozprawy wynika, jak wyjaśnia to w przedmowie Maria Jędrzychowska, z trzech przeświadczeń, które składają się na jej światopogląd dydaktyczny, a mianowicie: z przekonania, że niezbędne jest realizowanie w procesie dydaktycznym celów formacyjnych (związanych z jakością życia i osiągnięciem „integralności osoby ludzkiej w wymiarze intelektualnym, moralnym i estetycznym”), z idei budowania świadomości aksjologicznej dzieci i młodzieży w kontaktach z kulturą, a po trzecie — z uznania pomocniczej roli podręczników w tak określonej edukacji polonistycznej.

Pierwsze trzy rozprawy (*Zapis projektu zadań formacyjnych edukacji polonistycznej w strukturze podręcznika gimnazjalnego; Aksjologiczne zadomowienie; Aksjologia podręcznikowych aktów perswazji*) poświęcone są przede wszystkim podręcznikom do gimnazjum i liceum. Autorka książki, a jednocześnie współautorka kilkunastu podręczników z serii „To lubię!”, nie ma wątpliwości, iż książki dla ucznia winny realizować zadania formacyjne. Wyjaśnia, że chodzi o trzy typy formacji, odpowiadające na trzy grupy ludzkich potrzeb, a mianowicie: o formację intelektualną, związaną z dążeniem do poznania Prawdy; o formację moralną, odpowiadającą potrzebie dążenia do ładu moralnego, czyli do Dobra, oraz o formację estetyczną, wynikającą z dążenia do Piękna. Przekonuje, że autorzy podręczników, proponując uczniom lekturę klasyki,

i co za tym idzie: przekaz wartości narodowych, powiązanych z wartościami śródziemnomorskimi, chrześcijańskimi oraz europejskimi, winni dbać o motywowanie młodych czytelników, na przykład przez dobór kontekstów werbalnych i ikonicznych, literackich i nieliterackich, z kultury wysokiej i popularnej „i ich wzajemne, kontekstualne usytuowanie, najlepiej na prawach nieoczekiwanych zderzeń, budzących zdumienie, [...], autentyczne zainteresowanie” — s. 37. Ogólne sądy o konstrukcji i zawartości podręcznikowych antologii wraz z obudową dydaktyczną poparte są przykładami (tytuły rozdziałów w układzie problemowym; dwie sekwencje: *Któż by słyszał o Troi, gdyby nie Homer* oraz *Kiedy historia zamienia się w legendę*; wstępy z elementami perswazji i metaforą nauki jako „wędrowki wśród tekstów” — w kilku podręcznikach). Autorka nie ukrywa, że trudna jest „sztuka dzielenia się posiadaniem kapitałem symboliczno-aksjologicznym, podejmowana przez twórców szkolnych książek” — s. 71, a w procesie dydaktycznym najważniejsze są lekcyjne zdarzenia.

W dwu rozprawach *Topografia dojrzwania* w „*Szyfowych pracach*” Stefana Żeromskiego oraz *Intertekstualne harce Stanisława Lema* w „*Trzech elektrycerzach (i nie tylko)*” autorka proponuje odkrywcze, interesujące i inspirujące polonistów interpretacje tekstów obecnych w szkolnej lekturze. Nawiązując do idei geografii humanistycznej Yi-Fu Tuana, wskazuje w powieści Żeromskiego rozmaite opisy miejsc, w których pojawiają się główni bohaterowie — Marcin Borowicz i Andrzej Radek; koncentruje uwagę na takich „archetypicznych uniwersaliach przestrzennych”, jak Pion, Poziom, Centrum, Dom, Droga, Czeluść, Podziemie, Labirynt. Wyjaśnia także metaforyczne znaczenia tytułu.

Za groteskowe, bawiące czytelników, intelektualne „harce” Lema autorka uznaje przywoływanie w tej „fantastyczno-naukowo-baśniowej” prozie rozmaitych konwencji gatunkowych (baśń, bajka, powieść rycerska, powieść awanturczo-przygodowa, science fiction, mity genezyjskie, parabola) i stylistycznych (język powieści historycznych Sienkiewicza, według Lema — „magika i uwodziciela”). W zakończeniu rozprawy autorka stawia ważne pytania o przesłanie takiej gry literackiej: „Stanisław Lem zatem to homo ludens, łączący kulturę wysoką z niską, czyniący zabawowy użytek ze swej erudycji i talentów czy zaprzątnięty zagadkami bytu, pełen niepokoju o przyszłość świata i ludzi mędzecz?” (s. 109).

Tytuł kolejnego rozdziału *Międzytekstowe zderzenia i dydaktyczne zdarzenia* trafnie i syntetycznie ujmuje istotę edukacji literackiej, kiedy dzięki rozpoznaniu horyzontu oczekiwań młodych czytelników i „wysiłkowi projektującej wyobraźni” nauczyciela (określenie Zenona Urygi) nadaje się takim wyborom tekstów i kontekstów „dydaktyczną moc” motywowania do lektury, przeżycia, wypowiedzania się. Dydaktyczne założenia są zilustrowane omówieniem kilkunastu tekstów kultury zgromadzonych wokół tragedii Szekspira *Romeo i Julia* (wybrane sceny, plakaty, okładka, fragmenty powieści, liryk Norwida).

Wymienione problemy (teksty kultury w pejzażu aksjologiczno-egzystencjalnym obok symbolicznego; formacyjne funkcje kultury; dydaktyczne wybory tekstów kultury) splatają się wyraziście w szkicu „*Ekstraklasa*” Jana Młodożeńca, czyli *młodzież wobec ikonicznej diagnozy kondycji współczesnego społeczeństwa*. Autorka przywołuje sądy teoretyków kultury (komunikacja symboliczno-aksjologiczna) i klasyfikacje wartości (świadomość aksjologiczna i „drabina aksjologiczna”), a także wskazania dydaktyków literatury (wychowanie ku wartościom, czytanie obrazu), aby na tak nakreślonym polu teoretycznym osadzić wyniki badań empirycznych, weryfikujących ogólne zasady wprowadzania przekazów ikonicznych do praktyki polonistycznej. Rysunek Młodożeńca został wnikliwie, dogłębnie opisany i zinterpretowany, a czytelnik dowiaduje się także, jaką pomoc otrzymywali uczniowie, a zwłaszcza studenci, aby taki odbiór stał się ich odkryciem (*Rysunek, cyfry w nim użyte oraz podpisy nie pozostawiają żadnych wątpliwości — artysta posłużył się ikoniczną metaforą życia* — s. 135; rysunek moralitet; relacja „wywyższenie — poniżenie”; uniwersalna diagnoza) i aby potrafili dobrać rozmaite konteksty literackie w projektach lekcji (np. *Biblia*, mitologia, fraszki Kochanowskiego).

Autorka szkiców przywiązuje wielką wagę do pogłębiania świadomości językowej szkolnych użytkowników języka, w tym także rozumienia przez nich sposobów wykorzystania języka jako tworzywa dzieła literackiego. W szkicu *Jak ratować słowo, czyli o możliwościach budowania dziecięcej wrażliwości semantyczno-aksjologicznej* pokazuje przykładowe działania w tym obszarze, zrealizowane na lekcjach o wierszach Kamieńskiej, Carrolla i Havla. Dowodzi: „Przekonanie o możliwościach budowania dziecięcej wrażliwości semantyczno-aksjologicznej wywodzi się z obserwacji procesów edukacyjnych nastawionych na antropologicznie traktowane słowo, w jego kreacyjnej, fonicznej, semantycznej mocy” (s. 155).

Do rozważań Yi-Fu Tuana powróciła autorka w szkicu o literackich świadectwach *genius loci* magicznego Krakowa (*Magia zbiorowej pamięci*), pisząc o takich tekstach, jak *Pieśń o ziemi naszej* Wincentego Pola, *Matejko* Jana Lechonia, *Zaczarowana dorożka* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego oraz konkursowych pracach licealistów (*Wyspiański nasz współczesny...*).

Z wielką subtelnością i głębokim przeświadczeniem o wadze problemu (na co wskazuje też dedykacja książki) autorka omawia *Gałczyńskiego paradygmat ekspresji miłosnej*. Wychodząc z założenia, że w przypadku interpretowania osobistej, „zaczarowanej” liryki Gałczyńskiego kontekst biograficzny należy przywoływać obok na przykład opisu poetyckiego warsztatu, omawia kilkanaście wierszy z różnych etapów narzeczeństwa i małżeństwa poety z Natalią, w których to wierszach dostrzega „zdarzenia miłosne”, różne wersje imion i nazw dla żony („*Nomina sunt omina*” (*imiona są wróżbami, mają treść wróżebną*)) oraz sposoby „portretowania” ukochanej kobiety.

W szkicu zamykającym trzecią część książki *Uczeń wobec fenomenu modlitwy na tle kulturowych relacji: sacrum — literatura, literatura — sacrum* Maria Jędrychowska proponuje, aby w szkolnej edukacji znalazło się miejsce na lekcyjne rozmowy o modlitwach, jakie można przeczytać na przykład w *Powrocie taty, Faraonie* czy fraszce Kochanowskiego *Na dom w Czarnolasie* (i wielu innych — s. 209), aby „modlitwa literacka odkrywana na lekcjach polskiego, ale też prywatna czy liturgiczna, była dostrzegana przez uczniów jako manifestacja realnie istniejącej sakrosfery. Przede wszystkim zaś, by wyzwalała refleksyjność młodzieży, pogłębiała umiejętność rozumienia” (s. 218).

Przegląd zawartości kolejnych szkiców upewnia, że nowa książka Marii Jędrychowskiej okaże się „bliska” odbiorcom z różnych kręgów; dydaktycy literatury odnajdą w niej aksjologiczne rozwinięcie idei dydaktyki podmiotowej, zorientowanej antropologicznie i kulturowo; dla nauczycieli polonistów i dla studentów stanowić to będzie dodatkowo znakomity wzór dogłębnej interpretacji rozmaitych tekstów kultury, a także projektowania sytuacji dydaktycznych (w podręcznikach i na lekcjach). Dobrze, że tak wartościowa publikacja wzbogaciła naukową ofertę dydaktyki języka polskiego w czasie nowych wyzwań edukacyjnych.

*Ewa Ogłóza*