

Elżbieta Misiakiewicz

Czy literatura rzeczywiście „źle obecna w szkole”?

Z doświadczeń praktyka

Dr Jekyll i pan Hyde

Thomas Gordon¹, ujmując istotę pracy nauczyciela metaforycznie, stwierdził, iż po pewnym czasie staje się on kimś w rodzaju istoty o rozdwojonej osobowości dr. Jekylla i pana Hyde'a². Z wyjątkową intensywnością parabola ta konkretyzuje się na lekcjach języka polskiego w trzyletniej (rzetelniejsze byłoby określenie: dwuipółletniej) szkole ponadgimnazjalnej. Ta lepsza część (nazwijmy ją humanistyczną) każe nauczycielowi emanować literacką pasją, realizować zawodowe ambicje, nie trzymając się sztywno programu nauczania. Druga, gorsza – „biurokratyczna”, ustawicznie besztać go będzie za nieliczące się z deficytem czasu „gadulstwo”, skłonność do dygresji, poszerzanie horyzontów uczniowskich, odkrywanie i wspieranie rozwoju indywidualności itp., słowem za działania w gruncie rzeczy nieprzydatne do tego, aby osiągnąć sukces na obecnie obowiązującej maturze, która promuje przede wszystkim umiejętność interpretacji i przetwarzania wiedzy, a nie owej wiedzy prezentację. Jekyll



Elżbieta Misiakiewicz
nauczycielka języka
polskiego w XXXIII LO
im. Armii Krajowej w Łodzi;
współorganizatorka
Międzyszkolnego Forum
Interpretacji Polskiej
Literatury Współczesnej

¹ Ten współczesny pisarz angielski znany jest polskiemu czytelnikowi przede wszystkim jako autor książek z serii *Wychowanie bez porażek*.

² Por. W. Komar, *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?*, Warszawa 2000, s.150.

Emigracja w klasie maturnej

będzie chciał widzieć swoje szkolne usiłowania w kategoriach tworzenia prawdziwej paidei, postrzegając wykonywany przez siebie zawód jako teren twórczych eksploracji, fundamentalnych dla powierzonego mu ufnie *homo educandus* (i mających moc sprawczą). Hyde zaś jest świadom, że teraz w ocenie nauczyciela nie bada się jego wiedzy i skutków wychowywania do życia w kulturze, ale analizuje dokumenty, sprawozdania, szczególnie wnikliwie przyglądając się „przystawalności” rezultatów egzaminu zewnętrznego abiturientów do matematycznych wyliczeń ekspertów. Eksploatując za Stanisławem Bortnowskim Gombrowiczowski obraz z *Ferdydurke*³, można śmiało stwierdzić, że wizytator Pimko nadal straszy polonistę, tym razem procesem „upupiania” bezceremonialnie obejmując właśnie jego, żądając jak najlepszych wyników matur. Wtórują mu „matki i ciotki chłopców w wieku szkolnym”⁴ tym razem już nie „dobrze ulokowane za płotem”⁵, ale świadome słowych rodzicielskich praw rażno maszerujące w asyście swych pociech ze „słusznymi” żądaniem do gabinetu dyrektora. To właśnie formuła matury spowodowała redukcję pewnych treści, szczególnie w zakresie wiedzy zapamiętywanej. Strategia nauczania pod kątem umiejętności diagnozowanych przez egzamin dojrzałości, pogłębiła pozornie (bo przecież od zawsze zauważany) niedosyt obecności literatury współczesnej w nauczaniu języka polskiego.

Teksty kojarzone z drugą emigracją traktowane są pobieżnie, podobnie jak inne wytwory piśmiennictwa współczesnego, z powodu specyfiki pracy w ostatnim roku nauki szkolnej. To przecież właśnie na ten rok większość programów skonstruowanych w porządku chronologicznym, mających walor porządkujący wiedzę przewiduje, moim zdaniem słusznie, problematykę emigracyjną. Poza tym w uszczuplonej, dość lakonicznej i ogólnikowej (w porównaniu do wcześniejszych), czy jak chcą autorzy, zostawiającej znaczną swobodę nauczycielowi podstawie programowej⁶ – twórcy związani z emigracją reprezentowani są dość licznie i to na poziomie podstawowym (przyjmując metodę statystyczną, stanowią 23% ogółu obligatoryjnych wskazań lekturowych, podczas gdy na rozszerzonym – 28%). Oczywiście konkluzja ta okaże się słuszna przy założeniu, że o „emigracyjnym statusie” dokonań piśmienniczych decydować będzie nie tylko tematyka podejmująca wprost kwestie wychodźstwa, ale i sama postać autora – emigranta. Gdy zastosujemy szeroką definicję tego terminu, stanowiącą kryterium doboru haseł zarówno w *Małym słowniku pisarzy polskich na obczyźnie 1939–1980* (pod red. Bolesława Klimaszewskiego)⁷, jak i w *Leksykonie polskiej literatury emigracyjnej* (Jana Zielińskiego)⁸, i obejmującą

³ Por. S. Bortnowski, *Ferdydurkizm, czyli Gombrowicz w szkole*, Warszawa 1994.

⁴ W. Gombrowicz, *Ferdydurke*, Kraków 1986, s. 24.

⁵ Tamże.

⁶ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 26 lutego 2002 r. („Dziennik Ustaw” 2002, nr 51).

⁷ Por. *Mały słownik pisarzy polskich na obczyźnie 1939–1980*, red. B. Klimaszewski, Warszawa 1992.

⁸ Por. J. Zieliński (J. Kowalski), *Leksykon polskiej literatury emigracyjnej*, Lublin 1989.

zarówno autorów, których przymusowo bądź dobrowolny rozbrat z ojczyzną był ostateczny, jak i tych, którzy z różnych względów wrócili do ojczyzny, okaże się, że na poziomie podstawowym obligatoryjne jest zapoznanie młodzieży z twórczością poetycką Juliana Tuwima⁹, Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, Czesława Miłosza, Stanisława Barańczaka (dobór tekstów pozostawiony został nauczycielowi, nie konkretyzuje go również *Informator maturalny*). Twórczość prozatorską autorów drugiej emigracji reprezentuje Witold Gombrowicz (duże szanse ma *Ferdydurke*, bo jej obecność na egzaminie dojrzałości sugeruje *Informator*) oraz Gustaw Herling-Grudziński i jego *Inny Świat*. Mimo iż podstawa programowa nie uściśla, który z dramatów XX wieku powinno się omówić, nauczyciel sięgnie z pewnością po *Tango* Sławomira Mrożka, bo ten właśnie utwór ujęto w *Informatorze*. Sugerowana w dokumencie autonomia przy wyborze tekstu reprezentującego prozę dokumentalną otwiera furtkę jakiemuś dziełu stricto emigracyjnemu, ale nie do końca, bowiem *Informator* jako reprezentanta literatury faktu wskazuje na *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall, co z kolei wręcz narzuca przywołanie *Campo di Fiori* Miłosza, jakkolwiek by było – emigranta. Poziom rozszerzony wzbogacono o *Trans-Atlantyk* Gombrowicza. Założmy, iż nauczyciel zwróci uwagę na emigracyjny epizod biografii Marii Kuncewiczowej, może się więc zdarzyć, że dołączy jeszcze *Cudzoziemkę*, na podobnych zasadach jak twórczość Paw-

likowskiej-Jasnorzewskiej. Wymieniony wykaz autorów i tekstów emigracji wojennej i powojennej nie jest imponujący, ale generalnie trudno powiedzieć, aby dobór materiału rzeczowego w jakimkolwiek miejscu podstawy satysfakcjonował humanistę (np. Wielka Emigracja co prawda jest reprezentowana przez uznaną czwórkę polskich romantyków, ale narzucone teksty obejmują jedynie *Pana Tadeusza* i *Dziady* cz. III, a obecność dwóch innych dramatów romantycznych – *Kordiana* i *Nie-Boskiej komedii* reguluje dopiero *Informator maturalny*).

Przeszłość to dziś

Program nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum *Przeszłość to dziś*, operując pojęciem tradycji kulturalnej (a nie historii kultury), skupia się na wyposażaniu ucznia w szereg narzędzi interpretacji świata kultury, narzędzi, które stanowią przedmiotowe i ponadprzedmiotowe umiejętności kluczowe. Próbuje pogodzić porządek chronologiczny z układem problemowym, a równocześnie podkreśla paralelizm współczesnych i przeszłych zjawisk kulturowych. W interesującej nas problematyce drugiej emigracji w znaczny sposób nawet wykracza ponad wskazane dyrektywy podstawy programowej. Przewiduje w tym względzie w trzeciej klasie cały blok zajęć. Wśród zagadnień kształcenia literackiego i kulturowego sytuuje hasło „literatura na emigracji”, a w grupie pojęć,

⁹ Mimo iż Maria Danilewicz-Zielińska radzi raczej mówić o „brazylijskim czy amerykańskim okresie twórczości Tuwima” niż „uważać go za pisarza emigracyjnego” (też, *Szkice o literaturze emigracyjnej*, Wrocław 1992, s. 160), na dyskusyjną jego obecność w gronie poetów emigracyjnych wskazuje m.in. *Mały słownik pisarzy polskich na obczyźnie 1939–1980* (s. 325–326) i *Literatura emigracyjna 1939–1989*, pod red. J. Garlińskiego, t. 1, Katowice 1994, s. 66–73.

wokół których mają się koncentrować działania, umieszcza takie jak: literatura krajowa, literatura emigracyjna, mała ojczyzna, cenzura, drugi obieg. Według założeń tego programu maturzyści nie tylko powinni znać wymienione wyżej terminy, ale i mieć świadomość stosownego kontekstu historycznego zjawisk kulturowych związanych z emigracją.

Pomocą w realizacji tych założeń jest podręcznik Jacka Kopcińskiego¹⁰ (trzecia część stentorowskiej serii „Przeszłość to dziś”), a w nim cały rozdział zatytułowany „Literatura utraconych ojczyzn” oraz w dużej części rozdział: „Literatura i komunizm”. Poza tym utwory pisarzy-emigrantów znalazły się we wszystkich dwunastu pozostałych rozdziałach podręcznika, pojawiając się w sumie 43 razy, w tym dziewiętnastokrotnie ze wskazaniem, iż jest to tekst przewidziany zarówno dla uczniów realizujących poziom podstawowy, jak i rozszerzony. W zamieszczonych w podręczniku wiadomościach znajdują się informacje strictly historyczne, stanowiące faktograficzne tło dla emigracyjnych decyzji pisarzy. Obszernie podjęto również kwestie cenzury oraz propagandy komunistycznej wymierzonej w działaczy i twórców emigracyjnych. Noty informacyjne definiują pewną konwencję pisania o ojczyźnie poza ojczyzną, nie ograniczając się tylko do wskazania paradygmatycznego rekwizytorium i powracających wciąż motywów, czy to idyllicznych, czy też prezentujących sceptycyzm wobec rzeczywistości i historii kraju z całym nawarstwieniem w niej różnych mitów i archetypów, ale także badając aspekt językowy, stylistyczny tych tekstów. W części adresow-

wanej do uczniów szczególnie zainteresowanych zagadnieniami polonistycznymi zajęto się problemem utraty Kresów Wschodnich i kulturą kresową, termin „emigracja” odnosząc do tych twórców, którzy musieli opuścić te tereny, a nawet (co może się wydać pomysłem dość dyskusyjnym) reprezentantów tzw. nurtu wiejskiego powieści polskiej – określając ich mianem wygnańców wydziedziczonych z rodzinnej, tradycyjnej wspólnoty. Eksponując dylematy moralne emigrantów, dramatyzm ich losów i decyzji, autor podręcznika próbuje zwrócić uwagę ucznia z jednej strony na ich nostalgię, a z drugiej – dystans i krytycyzm wobec pewnych mitów, stereotypów i uprzedzeń pokutujących w zbiorowej świadomości Polaków.

Kopciński przywołuje autorytety Miłosza, Gombrowicza, Stempowskiego i Vincenza, wskazując na to, że właśnie w tekstach tych autorów uobecnia się konterfekt człowieka nowoczesnego, współczesnego humanisty, obywatela Europy i świata. Wspomina też prowadzony na emigracji „sąsiedzki” międzynarodowy dialog o Europie Środkowej i Wschodniej oraz zainicjowaną przez Vincenza ideę europejskiego regionalizmu, tym samym zwracając uwagę na znaczenie polskiej emigracji, wykraczające poza wkład w dorobek kultury ojczystej, a twórczość pisarzy na wychodźstwie osadzając w szerokim kontekście utworów Günтера Grassa, Bohumila Hrabala, Josepha Conrada Korzeniowskiego, Aleksandra Solżenicyna, Wałłama Szalamowa, Marcela Prousta, Milana Kundery, Tomasa Venclovy, Bohdana Osadczuka, Jurija Andruchowycza czy prac historycznych Normana Daviesa i Pierre’a Nory.

¹⁰ Por. J. Kopciński, *Przeszłość to dziś. Literatura, język, kultura. III klasa liceum i technikum*, Wydawnictwo STENTOR, Warszawa 2004.

Materiał źródłowy

Reprezentacja utworów w rozdziale „Literatura utraconych ojczyzn” jest imponująca (w znacznej mierze oczywiście adresowana do uczniów klas o profilu humanistycznym). Znajdziemy tam kolejno fragmenty książek: Stanisława Vincenza (*Na wysokiej północy*), Czesława Miłosza (*Dolina Issy*), Andrzeja Chciuka (*Atlantyda. Opowieść o Wielkim Księstwie Bałaku*), Juliana Strykowskiego (*Głosy w ciemności*), Melchiora Wańkowicza (*Ziele na kraterze*), Witolda Gombrowicza (*Trans-Atlantyk i Dziennik 1953–1956*), Tadeusza Konwickiego (*Sennik współczesny*), Pawła Huelle (*Opowiadania na czas przeprowadzki*). Jeśli dodamy, że w rozdziale tym (skorelowanym, jak cały podręcznik, z programem) w różnych miejscach komentarza autorskiego przywołuje się teksty: Tadeusza Nowaka, Włodzimierza Odojewskiego, Edwarda Redlińskiego, Wiesława Myśliwskiego, a w całym podręczniku również Józefa Czapskiego, Kazimierza Wierzyńskiego, Jana Lechonia, Teodora Parnickiego, Leo Lipskiego, Beaty Obertyńskiej, Anotyła Krakowieckiego, Herminy Naglerowej, Józefa Mackiewicza, Andrzeja Bobkowskiego, Marka Hłaski, Leopolda Tyrmanda, Aleksandra Wata, Gustawa Herlinga-Grudzińskiego, Leszka Kołakowskiego, Adama Zagajewskiego i Sławomira Mrożka, a także wspomina o działalności paryskiej „Kultury” Jerzego Giedroycia i londyńskich „Wiadomości” Mieczysława Grydzewskiego, z pewnością utyskiwania na temat miserii i pomijania tematyki emigracyjnej w programach i podręcznikach szkolnych okazała się nie do końca uprawniona.

Nie wspomniałam jeszcze o istnieniu w omawianej serii wydawniczej pomocniczych pakietów edukacyjnych,

które wzbogacają merytorycznie warsztat nauczyciela i ucznia (myślę tu o antologii tekstów, programach multimedialnych, podręczniku dla nauczyciela czy zestawie testów dla ucznia) – przegląd tych materiałów pod kątem interesującego nas zagadnienia zweryfikowałaby z pewnością poglądy najzagorzalszych sceptyków.

Próby realizacji

Ambitne założenie Kopcińskiego, by na tematykę emigracyjną był przeznaczony osobny blok zajęć, w sytuacji, gdy poloniści wrzuceni są między Scyllę teorii a Charybdę praktyki, upada z powodu prozaicznego – braku czasu. Choć krzepiące jest, iż uczeń ambitny, któremu zasygnalizuje się istnienie treści istotnych, wartych poznania, będzie miał do nich dostęp bezpośrednio lub przez adresy bibliograficzne zawarte w omawianym podręczniku. Moje dotychczasowe doświadczenie w pracy z maturzystami (jak już podkreślałam, w przytłaczającej większości zdecydowanymi na poziom podstawowy) wykazuje, iż na realizację treści zawartych w rozdziale: „Literatura utraconych ojczyzn” mogą przeznaczyć maksymalnie dwie jednostki dydaktyczne, obie podporządkowując przede wszystkim umiejętnościom sprawdzanym egzaminem dojrzałości i powtórkom. W ramach tych zajęć uczniowie poznają fragment *Doliny Issy* Miłosza oraz okoliczności powstania tego tekstu. Pracując w czterech grupach (każda robi co innego), redagują konspekty esejów porównawczych, zestawiają świat Miłoszowej powieści z Mickiewiczowskim *Soplicowem*, Nawłocią z *Przedwiośnia* i Bolimowem z *Ferdydurke*. Analizują i interpretują tekst w kontekście toposu mitologicznej Arkadii i biblijnego raju utraconego. Natomiast w ramach pracy

domowej zapoznają się z materiałem rzeczowym umieszczonym w ósmym rozdziale podręcznika i konstruują (według dziesięciu podanych poleceń) test sprawdzający znajomość zamieszczonych w rozdziale treści. Na następnych zajęciach w parach wymiennie rozwiązują skonstruowane przez siebie testy, dokonują korekty i oceny. Finalnym działaniem jest wspólne wykonanie ćwiczenia (czytanie ze zrozumieniem) zamieszczonego w tej części podręcznika (na podstawie fragmentu tekstu *Podglądanie Gombrowicza* pióra Jerzego Jarzębskiego), a zadanie domowe to praca ze zredagowanym przeze mnie testem do Miłoszowskich *Not o wygnaniu*. Oczywiście oprócz tego, a może przede wszystkim, w klasie trzeciej przywołuję kontekst biograficzny i twórczość poetycką: Tuwima, Wierzyńskiego, Lechonia i Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej (przy okazji prezentacji grupy Skamander i „satelitów Skamandra”) – przeznaczając na to 3 godziny lekcyjne; Miłosza (jako „Proteusza literatury”, katastrofisty, moralisty wierzącego w „ocalającą moc poezji”, występującego przeciw „zniewoleniu umysłu”, twórcy, któremu bliska jest problematyka humanistyczna i teologiczna) – 4 godziny; Barańczaka (poezja lingwistyczna, krytyka komunizmu, refleksja egzystencjalna zawarta w wierszach najnowszych) – 2 godziny. Zaznajamiając uczniów z przejawami postmodernizmu w literaturze polskiej, wskazuję na fragment tekstu Manueli Gretkowskiej *My zdies' emigranty* (1 godzina). Około 15 godzin (w sumie) poświęcam na pracę z tekstami: Gombrowicza (*Ferdydurke*), Herlinga-Grudzińskiego (*Inny Świat*) i Mrożka (*Tango*). Utwory te, po-

dobnie jak twórczość wymienionych powyżej poetów, w podręczniku *Przeszłość to dziś* zostały uzupełnione szeroką obudową metodyczną (proponowane rozwiązania dydaktyczne są już na tyle rozpowszechnione, że nie wydaje się konieczne przywoływanie ich w tym miejscu). W ramach prac domowych i ćwiczeń czytania ze zrozumieniem w klasie trzeciej zalecam zapoznanie się z umieszczonymi w podręczniku fragmentami tekstów: *Chimera jako zwierzę pociągowe* Jerzego Stempowskiego (przy okazji omawiania futuryzmu), *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań* Leszka Kołakowskiego (przy poezji wiary¹¹), *Lustro „Innego Świata”* Wojciecha Karpińskiego (przy pracy z powieścią Herlinga-Grudzińskiego), oraz wykorzystuję zredagowane przez siebie arkusze pracy z fragmentami tekstów Barańczaka o tłumaczeniu Symborskiej, a także Stanisława Burkota o emigracyjnych dramatach Sławomira Mrożka.

Podbudowa

Mając świadomość niedostatków czasu w ostatniej klasie, staram się już na wcześniejszych etapach edukacji jak najczęściej odwoływać do literatury emigracyjnej (podobnie jak do innych zjawisk kultury współczesnej). Nawiązania takie przybierają formę aluzji biograficznych, literackiej ilustracji diskutowanego problemu czy też kilkuminutowych wzmianek stanowiących kontekst rozważań. Przy wprowadzaniu treści „źle obecnych w szkole” najczęściej stosuję test czytania ze zrozumieniem oraz analizę i interpretację porównawczą utworów – jako formy najwygodniejsze i najbardziej

¹¹ Por. tamże, s. 237.

funkcjonalne z punktu widzenia umiejętności kluczowych egzaminu maturalnego. Wreszcie, dają możliwość prób prezentacji uczniowskich. Podręczniki z serii „Przeszłość to dziś” do klasy pierwszej i drugiej przygotowują grunt do wprowadzania treści emigracyjnych poprzez stwarzanie nauczycielowi okazji do rozlicznych wzmianek na te tematy (aż dwadzieścia cztery razy umieszczone są w nich jako kontekst różnych kulturowych zjawisk z przeszłości fragmenty bądź całe utwory pisarzy emigracyjnych wskazanych w podstawie programowej).

Dialog z młodzieżą na temat interesujących nas kwestii można zacząć już na pierwszych lekcjach nauki w liceum, prezentując zakorzeniony w Biblii i mitologii topos *homo viator*, precyzując różnice znaczeniowe terminów: podróżnik, pielgrzym, wygnaniec, by później świadomie i refleksyjnie śledzić przyczyny i konsekwencje peregrynacji polskich pisarzy. Obecność tradycji literackiej bądź jej przewrotna negacja w twórczości drugiej emigracji pozostawia ogromne pole dla nauczycielskiej inwencji w zestawianiu tekstów współczesnych ze szkolną klasyką kanoniczną. Przy okazji – nie wyobrażam sobie wykazywania obecności toposu *exegi monumentum* („spizowego pomnika”, jakim jest trwałość działań twórczych) bez kontekstu *Oskarżyciela* Miłosza, a *Wielkiej Improwizacji* bez porównania z *Widokówką z tego świata* Barańczaka. *Wierzyby w Atma-Acie* Wata nasuwają się wręcz automatycznie, gdy omawiany jest *Hymn* [*** *Smutno mi, Boże!*] Słowackiego, zaś twórczość Henryka Grynberga przy tematyce antysemityzmu polskiego. Wskazanie na kontekst i paralelę literacką już od dawna we współczesnej szkolnej polonis-

tyce wykracza poza prezentowanie uczniom Gombrowiczowych albo Mrożkowych komentarzy na temat rodzimej tradycji. Poza tym nauczyciel skwapliwie korzysta z możliwości, jaką daje ćwiczenie umiejętności czytania ze zrozumieniem traktowane jako praca domowa, metoda podania, ugruntowania lub też weryfikowania wiadomości i wreszcie forma sprawdzianów kompetencji polonistycznych. Nic zatem nie stoi na przeszkodzie, żeby uczeń, poznając emigracyjną twórczość romantycznych wieszczów, w ramach pracy domowej otrzymał arkusz poleceń do tekstu Marii Danilewicz-Zielińskiej „*Tamta*” i „*nasza*” emigracja ze *Szkieł o literaturze emigracyjnej*¹², a poznając konteksty biblijne, rozwiązał test do któregoś z esejów z tomu *Klucz niebieski* Leszka Kołakowskiego.

Inne sposoby

W ramach przygotowania uczniów do czekającego ich maturalnego egzaminu wewnętrznego polonista często stosuje także metodę projektu. Piętnastominutowe prezentacje zazwyczaj łączą treści z różnych epok, umożliwiając w ten sposób realizowanie materiału, na który w klasie maturalnej brakuje czasu. I tak można np.: programowe czasopisma *Młodej Polski* zestawić z demonstracją czasopism emigracyjnych czy znaczących tytułów czasopiśmienniczych w ogóle; konstruowania logicznego streszczenia (przewidywanego w przyszłości na egzamin maturalny), tworzenia funkcjonalnego przypisu, bibliografii i opisu bibliograficznego uczyć na przykładzie tekstów emigracyjnych bądź emigracji dotyczących; w celu

¹² Por. M. Danilewicz-Zielińska, *Szkice o literaturze emigracyjnej*, s. 9–17.

promowania literatury emigracyjnej wykorzystać lekcje biblioteczne i pracę z katalogiem lub też wycieczki edukacyjne. Okazją do upowszechniania powojennych i najnowszych dzieł emigracyjnych staje się również edukacja teatralna i filmowa (w oczywisty sposób wynikająca z obowiązków polonisty). Jednym z celów organizowanego przeze mnie wspólnie z koleżanką ogólnopolskiego Międzyszkolnego Forum Interpretacji Polskiej Literatury Współczesnej¹³ jest właśnie promocja najnowszych wytworów piśmiennictwa, w tym również tych, które powstały poza krajem.

Ewolucja

Podsumowując, obecność literatury drugiej emigracji w szkole, zależna dotąd od ideologicznych wahań, poprzez dyrektywy ministerialne, a co za tym idzie programy i podręczniki szkolne – stała się faktem. Problemem pozostają wymiar i forma, w jakich tematyka ta będzie realizowana. Po latach nacisków cenzury (co było widoczne w książce Ryszarda Matuszевского *Literatura współczesna dla klasy IV lub V szkoły średniej*¹⁴, z którym to polska szkoła wchodziła w okres przemian politycznych 1989 r.) i po czasie entuzjazmu, który wynikał z możliwości realizowania merytorycznych treści dotąd zakazanych (myślę tu o programie nauczania języka polskiego z roku 1990¹⁵ i podręcznikach wydanych w latach dziewięć-

dziesiątych: faktograficznej *Literatury polskiej 1939–1991* Ryszarda Matuszевского¹⁶; stawiającej na tekst literacki *Literaturze współczesnej* autorstwa Bożeny Chrząstowskiej, Ewy Wiegandtowej i Sewryny Wysłouch¹⁷, *Literaturze polskiej po 1939 roku* Tomasza Wroczyńskiego¹⁸, promującej godziwą – jak to określa autor – edukację humanistyczną oraz o licznych pomocniczych antologiach, glosariuszach, almanachach literatury „źle obecnej w szkole”) emocje opadły, nastał czas, kiedy przestała ona być owocem zakazanym literatura emigracyjna. Dwie wskazane przeze mnie skrajne postawy (pomijanie tej literatury i nadmierne jej eksponowanie) zostały poddane rygorom rzeczywistości szkolnej i zweryfikowane przez wymogi reformy oświaty, zmianę optyki nauczania, przewartościowania priorytetów edukacji. Odnalezienie złotego środka wymogła sama obszerność materiału rzeczowego, której szkolna dydaktyka nie jest w stanie podołać bez rozsądnej selekcji. Bronić ma się literatura dobra, a epitet „krajowa”, „emigracyjna” nie powinien być kryterium wartościującym. Kluczem do sukcesu w przybliżeniu młodzieży zagadnień związanych z drugą emigracją wydaje się uświadomienie sobie przez nauczyciela, iż o literaturze współczesnej (w tym emigracyjnej) trzeba mówić już od pierwszej klasy liceum, a także dostrzeżenie faktu, że nowoczesne programy nauczania taką możliwość stwarzają.

¹³ Informacje na temat bieżących edycji konkursu można szukać na stronie internetowej www.lo33.toya.net.pl.

¹⁴ Por. R. Matuszowski, *Literatura współczesna dla kl. IV lub V szkoły średniej*, Warszawa 1988.

¹⁵ *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*, red. B. Chrząstowska, wersja I Nr DKO2-4015-19/90, wersja II DKO2-4015-18/90, Warszawa 1990.

¹⁶ Por. R. Matuszowski, *Literatura polska 1939–1991*, Warszawa 1992.

¹⁷ Por. B. Chrząstowska i in., *Literatura współczesna. Podręcznik dla klas maturalnych*, Poznań 1992.

¹⁸ Por. T. Wroczyński, *Literatura polska po 1939 roku. Podręcznik dla klas maturalnych*, Warszawa 1993.

Maciej Rataj

Dobór lektur emigracyjnych w gimnazjum

Po co zmiany?

Jak wiadomo, w podstawie programowej języka polskiego dla gimnazjum kategoria procesu historycznoliterackiego nie istnieje. Natomiast jeśli chodzi o wybór lektur obowiązkowych, podaje ona listę utworów zalecanych do omówienia w całości bądź we fragmentach, która liczy jedenaście punktów. Literatury drugiej połowy XX w. dotyczą trzy spośród nich: „wybór liryki XIX oraz wybór poezji XX wieku”, „wybrane utwory współczesnej prozy polskiej i dramatu”; „przykłady pamiętnika, dziennika, korespondencji literackich, reportażu”.

W moim przekonaniu trzeba rozszerzyć listę lektur między innymi po to, by umożliwić młodzieży kontakt z autorami dotąd im nieznanymi. To prawda, że program nauczania w gimnazjum jest napięty, a widmo egzaminu końcowego wszystkie wysiłki kieruje nie w stronę popularyzacji literatury, lecz ku rozwiązywaniu testów humanistycznych. Rzeczywistość jest brutalna – odpowiedzialność za ewentualne kiepskie wyniki oczywiście spadnie na polonistów, a przy okazji pojawią się frustracje i zniechęcenie. Mimo wszystko warto rozważyć propozycję wzbogacenia kanonu o dzieła powstałe po 1945 r. poza Polską. Odnoszę wrażenie, że od kilkunastu lat tworzy się lekturowa próżnia spowodowana tym, że nie omawia się, zwłaszcza w klasach trzecich, utworów zainspirowanych ważnymi wydarzeniami historycznymi i politycznymi, będących świadectwami burzliwych, powikłanych i tragicznych losów Polaków. Czterdzieści pięć lat zniewolenia i kolejne lata zaniechania zrobiły swoje. Piekło sowieckich łagrów, powstanie warszawskie, Polska w dobie stalinizmu czy rzeczywistość stanu wojennego to w podręcznikach dla gimnazjalistów wciąż albo świat nieprzedstawiony, albo potraktowany marginalnie. Pora zmienić ten stan rzeczy. Pozwolę sobie zatem wskazać kilka propozycji utworów z kręgu literatury emigracyjnej, które mogą przyczynić się do zmniejszenia owego deficytu, i od razu dodam, że nie musimy zalecać czytania



Maciej Rataj
nauczyciel języka polskiego
w Publicznym Gimnazjum
we Wróblewie (woj. łódzkie)

ich wszystkich w całości, lecz możemy wykorzystywać fragmenty.

Odkrywanie nieodkrytych

Zacznę od jednej z najwybitniejszych książek XX w., która wciąż czeka na szkolny debiut – *Szkiców piórkiem* Andrzeja Bobkowskiego. Nie ukrywam, że jestem admiratorem tej prozy. Ucząc w klasie trzeciej, zawsze staram się znaleźć dwie jednostki lekcyjne na omówienie fragmentów tej książki: łączę treści teoretycznoliterackie (dziennik podróży, dziennik intymny) z prezentacją fascynującej sylwetki emigranta miłującego nade wszystko wolność, „zachłannego na życie”, potrafiącego dostrzec zmysłową urodę świata.

Licealiści o sowieckich łągrach dowiedzą się zapewne z lektury *Innego Świata* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego. A gimnazjaliści? Dlaczego mają nie obcować chociaż z fragmentem tego dzieła (na przykład z pierwszym rozdziałem)? Można też sięgnąć po wspomnienia Józefa Czapskiego *Na nieludzkiej ziemi*.

Kolejny wybitny twórca nieodkryty dla potrzeb szkoły to Zygmunt Haupt. W tomie *Pierścień z papieru* znajdują się dwa jego znakomite opowiadania *Jeździec bez głowy* oraz *Pejzaż ze wschodem słońca i obiektami ze stali* – które mogą posłużyć nie tylko jako świadectwo kłęski polskiego Września, ale też irracjonalności wojny.

Nieobecność w gimnazjum *Rodzinnej Europy* Czesława Miłosza to jakieś karygodne niedopatrzenie. Zwłaszcza rozdział *Miejsce urodzenia*, napisany (jak zresztą cała książka) piękną polszczyzną, pozbawiony patosu i ckliwego sentymentalizmu, stanowiący niezwykle sugestywne spojrzenie na małą ojczyznę.

O tym, jakich spustoszeń dokonał w Polsce stalinizm i jak szalenie trud-

nym zadaniem było ocalenie duchowej niezależności, mówi *Dziennik 1954* Leopolda Tyrmanda. Uczniom może przyspaść do gustu nonkonformistyczna postawa autora połączona z dandyzmem oraz sporą dozą złośliwości w opisywaniu znamienitych postaci tamtych czasów. W tym wypadku należy jednak zachować czujność – Tyrmand nierzadko używa wulgaryzmów, szczególnie pisząc o relacjach damsko-męskich.

Licealiści, zanim pochylą się nad *Pierwszym krokiem w chmurach* Marka Hłaski, jeszcze jako uczniowie gimnazjum powinni zaznajomić się z sylwetką tego nietuzinkowego twórcy. W podręcznikach często wykorzystuje się opowiadanie *Okno*, warto także przedstawić niewielki fragment *Pięknych dwudziestoletnich*, traktujący o pokoleniu odwilży.

Współczesna młodzież niewiele wie o polskich bohaterach drugiej wojny światowej. Nazwiska Skalskiego, Karckiego, Pileckiego nic nie mówią nastolatkom. Dlaczego zatem nie poświęcić uwagi fragmentom *Kuriera z Warszawy* Jana Nowaka-Jeziorańskiego?

Podstawa programowa zaleca omawianie przykładów dziennika, pamiętnika i korespondencji literackiej, nie wymieniając konkretnych tytułów. O Bobkowskim już była tu mowa, lecz warto także zastanowić się nad *Dziennikiem pisanym nocą* Herlinga-Grudzińskiego oraz chociażby jednym listem Witolda Gombrowicza (np. do Sandauera lub Giedroycia).

Inicjatywy oddolne

To tylko kilka subiektywnych propozycji nauczyciela zaniepokojonego nieobecnością w programach szkolnych znaczących utworów literatury polskiej. Być może te sugestie wydadzą się zbyt ambitne, niepasujące do realiów polskiej szkoły. Jednak gimnazjum to nie tylko

patologiczne zjawiska nagłaśniane przez media, niechęć do czytania czegokolwiek, nihilizm i pasywność. Jest jeszcze grupa młodzieży o wybitnie humanistycznych zdolnościach, dla której książka stanowi ważne i cenne źródło wiedzy o świecie i człowieku. Tę uczniowską enklawę należy wspierać i troszczyć się o nią.

Kilka miesięcy temu, podczas jednej z konferencji prasowych, wiceminister edukacji oznajmił, iż w zakresie lektur szkolnych konieczna jest „rozumna aktualizacja”. I właściwie do dziś nie wiadomo, co kryje się za tym stwierdzeniem, bo nie poczyniono żadnych kroków w tej materii. Jeszcze tylko minister Giertych zwierył się publicznie, że czyta córce *Opo-*

wieści z Narnii i chętnie widziałby tę książkę w spisie lektur. I tyle. Cisza. Jeśli jednak żadne decyzje w formie rozporządzeń nie zapadną, nie należy załamywać rąk. Sami sięgajmy po utwory wartościowe, ważne, aczkolwiek pomijane przez twórców podręczników. To jest dla nas wyzwanie – rozbudzić motywację czytelniczną, wprowadzić w tradycję kultury europejskiej i narodowej oraz przybliżyć historię najnowszą. Etap gimnazjalny to ostatni dzwonek, aby osiągnąć te cele. To w gimnazjum właśnie musimy przygotować grunt przed spotkaniem licealistów z ambitniejszymi dziełami. Od nas zależy, czy te spotkania staną się początkiem fascynującej podróży czy też niemiłosierną udręki.

Magdalena Marzec

aniotach Czesława Miłosza

Projekt działań analityczno-interpretacyjnych dla klas ponadgimnazjalnych

Jak sprawić, by literatura drugiej emigracji zagościła w szkole? By nazwiska takie jak Herling-Grudziński, Miłosz, Wat czy Czapski zajęły w świadomości polskich licealistów podobne miejsce jak nasi wielcy romantycy? Realizacja zawartych w tych pytaniach postulatów wymagałaby reorganizacji materiału lekturowego na ponadpodstawowym poziomie edukacyjnym: poświęcenie jednakowej liczby jednostek lekcyjnych utworom Mickiewicza i Miłosza być może ugruntowałoby pozycję tego ostatniego w świadomości uczniów. Przede wszystkim jednak należy w ciekawy sposób organizować pracę polonistyczno-dydaktyczną nad utworami poetów drugiej emigracji, dbając o rozwój takich umiejętności uczniów, jak odbiór dzieł sztuki w trzech zasadniczych wymiarach:

■ 1. analityczno-interpretacyjnym – opis elementów zwerbalizowanych w danym utworze, dostrzegalnych, znajdujących się na powierzchni znaczeń dosłownych oraz stawianie hipotez interpretacyjnych niejako zmuszających dzieło do wyznania tajemnicy swego szyfru¹; stosowanie podstawowych pojęć teoretycznoliterackich; rozumienie tekstów o różnym stopniu komplikacji oraz rozpoznawanie ukrytych w dziełach aluzji literackich i znaków kulturowych, w tym biblijnych;

■ 2. historycznym – porównywanie utworów literackich pochodzących z różnych epok, jednak podobnych pod względem zawartych w nich motywów;



Magdalena Marzec
asystentka w Katedrze
Dydaktyki Literatury
i Języka Polskiego
Katolickiego Uniwersytetu
Lubelskiego
Jana Pawła II

¹ Por. J. Sławiński, *O problemach „sztuki interpretacji”*, [w:] *Liryka polska. Interpretacje*, red. J. Prokop, J. Sławiński, Gdańsk 2001, s. 12.

■ 3. aksjologiczno-egzystencjalnym – rozpoznawanie wartości i ich hierarchii w dziełach².

Do zadań nauczycieli należy dbałość o to, by metodyka nauczania literatury nie była – jak stwierdziła Bożena Chrzęstowska – „ciągle akademicka i usytuowana na wyżynach teorii i metodologii, skąd z wyższością spogląda na «wąskopraktyczne działania»”³. Odwieczny dysonans pomiędzy teorią literaturoznawczą a praktyką metodyczną utrudnia organizowanie działań na tekście na wszystkich poziomach nauczania.

Obszar i kontekst

Czym zatem się kierować przy układaniu zadań do tekstów poetyckich? Przede wszystkim należy uświadomić sobie, że w szkolnej pracy z tekstem ważne są dwie płaszczyzny. Pierwsza to obszar dzieła. „Poruszając się w jego obrębie, interpretator objaśnia funkcje i znaczenie [jego] poszczególnych elementów [...] wyodrębnionych podczas analizy”⁴. Nie można pominąć zestawu podstawowych kategorii analitycznych, skłaniających do podjęcia „niewdzięcznej czynności wyróżniania, nazywania i klasyfikowania w tekście składników kompozycyjnych, stylistycznych czy wersyfikacyjnych”⁵. Właściwie pojęta praca nad tekstem nakazuje odrzucenie linearnego porządku analizy na korzyść całościowego oglądu dzieła. On zaś oznacza „oprowadzanie niewprawnego czytelnika po całym tekście i w nim wybiórczo, ale z przyjętym z góry zamysłem interpretacyjnym, wskazywanie istotnych ujęć językowych, stylistycznych, kompozycyjnych, realiów i elementów świata przedstawionego [...] Postępowanie to zmierza do odkrywania [...] artystycznej konsekwencji utworu literackiego i różnorodnych prawd, jakie on niesie i jakich uczy”⁶ oraz zapewnia docieranie do „aksjologicznych źródeł literatury”⁷.

Druga płaszczyzna to kontekst dzieła. Utworu nie powinno się analizować w izolacji, ale wiązać z innymi utworami tego okresu lub wcześniejszymi, z obyczajowością epoki, w której powstał, jej klimatem, osobowością autora, wskazując przy tym na korelację sztuk. W tym szerszym znaczeniu interpretacja nakreśla konteksty, w których istnieje utwór, wiąże go z określonymi warunkami zewnętrznymi. Wszak każde dzieło literackie w jakiś sposób nawiązuje do zastanej tradycji, a tym samym „ujawnia swą literacką genezę i projektuje swój własny kontekst, najbliższy punkt odniesienia, tło, na którym należy je analizować i oceniać”⁸.

² Por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceum*, (punkt *Zadania szkoły*), www.men.gov.pl/oswiata/biezace/ar-2001-2/dok-ref-gimn/podst1.htm.

³ B. Chrzęstowska, *O czytaniu*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa 1995, s. 105.

⁴ K. Staszewska, *Analiza a interpretacja dzieła literackiego*, „*Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII*” 1990/91, z. VI, s. 4.

⁵ Tamże, s. 3.

⁶ G. Wichary, *Zadania do lektury w pracy polonisty*, [w:] *Zadania do lektury dla klas IV–VI*, red. T. Patrzalek, G. Wichary, Warszawa 1990, s. 19.

⁷ Tamże, s. 21.

⁸ H. Kurczab, *O czytaniu i rozumieniu poezji współczesnej*, „*Język Polski w Szkole dla Klas IV–VIII*” 1990/91, z. VI, s. 17.

Anioły Miłosza

Dwie powyższe wskazówki dydaktyczne stanowią pomoc dla nauczycieli projektujących lekcje poświęcone tekstom kultury oraz wyznaczają tok rozważań literaturoznawczo-dydaktycznych nad wierszem Miłosza *O aniołach* (załącznik nr 1).

Praktyczne rozwinięcie pierwszej z nich niemal natychmiast obliguje do zwrócenia uwagi na przemyślaną kompozycję liryku, w którym można wyróżnić pewne zagadnienia:

■ a) przedstawienie postaci aniołów wraz z analizą polisemantyczności tytułu i konwencjonalnego, spotykanego w sztuce wizerunku aniołów jako istot „lekkich, skrzydlatych, przepasanych błyskawicą”, w ludzkiej postaci, ubranych w białe szaty;

■ b) potwierdzenie przez podmiot liryczny wiary w nie, mimo braku racjonalnych argumentów potwierdzających ich istnienie – wszak jedynym na to dowodem jest głos słyszany we śnie; zauważyć tu można obecność niezwykłych poetyckich pierwiastków: magii (domniemane stwierdzenie „to musi być trochę niezrozumiałe”), cudu („nie pojmuję, a jednak przyjmuję”), a także nienormalności („to nie jest z mojego świata”)⁹;

■ c) określony czas przebywania aniołów na ziemi oraz przestrzeń, w której egzystują – czas ograniczony zaledwie do kilku godzin, przestrzeń jest reprezentowana przez typowy letni obrazek rustykalny: krwawoczerwone słońce kryjące się za horyzontem, oblewające swym blaskiem uginające się pod ciężarem dojrzających owoców jabłonie; obrazy realne przeplatają się z baśniowymi;

■ d) relacje między człowiekiem a aniołem – podmiot liryczny wiersza sugeruje, że wiele decyzji ludzkiego życia nie zostało podjętych samodzielnie, warto zatem postawić pytanie: czy przypadkiem nie zostały one wprowadzone w życie „w symbiozie pomiędzy [...] [człowiekiem] a aniołem”?

Taki sposób pracy, oparty na obserwacji i wydzieleniu zagadnień, ułatwi uczniom wyodrębnienie strukturalnych związków między poszczególnymi elementami utworu i wykształci umiejętność odczytania ich znaczeń w kontekstach. Miłosz jako poeta trudny „domaga się [...] wysiłku interpretacyjnego na poziomie wyższych całości znaczących”¹⁰. Takie podejście badawcze umożliwi ponadto skupienie się na treści wiersza, na zawartych w nim obrazach poetyckich, pomyśle konstrukcyjnym, uczuciu, jakie zostało w nim wyrażone. Ten rodzaj refleksji Władysław Tatarkiewicz nazwał „skupieniem literackim”¹¹.

Opis i refleksja

Warto poświęcić także uwagę dwudzielnej budowie liryku Miłosza z podziałem na część opisową oraz refleksyjną. W pierwszej (trzy początkowe strofy) przed oczyma odbiorcy ukazuje się przestrzeń „na lewą stronę odwróconego

⁹ Por. S. Bortnowski, *Na tropach szkolnej polonistyki*, Warszawa 1969, s. 120.

¹⁰ Stwierdzenie Jana Błońskiego za: B. Chrząstowska, *Poezje Czesława Miłosza*, Warszawa 1998, s. 196.

¹¹ W. Tatarkiewicz, *Droga przez estetykę*, Warszawa 1972, s. 71.

świata”, miejsca utożsamianego przez Jana Błońskiego z przestrzenią przebywania prawdy poetyckiej, bowiem „[...] istnieje na pewno – gdzieś na horyzoncie – punkt, w którym odsłania się ona w całym blasku. Może ona jest tam, gdzie «na lewą stronę odwrócony świat» i gdzie spacerują aniołowie, «ogłądając prawdopodobne ściegi»¹². Trudno odnaleźć to wyrażone za pomocą metafor miejsce. Jest ono ukryte, zagadkowe, dalekie... Cześć refleksyjna wiersza jest zaś poświęcona osobistym przemyśleniom nad problemem istnienia aniołów i manifestacji wiary w ich zbawienną moc, wyrażonej w słowach: „Ja jednak wierzę wam/ Wysłańcy”.

Jerzy Kwiatkowski zauważył, że Miłoszowi, poecie, który „konwencje traktuje z respektem i sympatią”¹³, udało się w omawianym liryku „przebić przez umowność, literackość, konwencjonalność sposobów przedstawiających przeżycia człowieka wierzącego. Pozwala on niejako czytelnikowi dotknąć swej wiary”¹⁴. Zdumiewa przy tym „niekonwencjonalność, wielkie naiwne serio, czasem jak gdyby dziecięcość w traktowaniu przez Miłosza sfery nadprzyrodzonej”¹⁵. Elżbieta Kiślak w publikacji *Walka Jakuba z aniołem. Czesław Miłosz wobec romantyczności* wysunęła tezę, że omawiany wiersz świadczy o pogodzeniu się poety z aniołami, o daniu im „zadośćuczynienia”¹⁶ w postaci utworu dla nich i o nich. Należy jednak pamiętać, że podobnie jak rozważania o Bogu, osiągając granice zakresu treści słów i pojęć, uwidaczniają ograniczoność ludzkiej mowy, tak i wypowiedzanie się w piśmie i mowie na temat aniołów powinno cechować się „szacunkiem i powściągliwością”¹⁷.

Nawiązania – Słowacki

Przejdźmy do ukazania na przykładzie liryku *O aniołach* praktycznej realizacji drugiej płaszczyzny-wskazówki, nakazującej, przypomnijmy, odpowiednie oświetlenie kontekstualne. Poszukując nawiązań historycznoliterackich i kulturowych w liryku Miłosza, nie sposób pominąć zamieszczonej na kartach Pisma św. refleksji o tematyce angelologicznej. Mottem pracy interpretacyjnej mogłyby zatem być słowa Psalmu 91 (w. 11): „bo swoim aniołom dał rozkaz o tobie, / aby cię strzegli na wszystkich twych drogach”¹⁸, tym bardziej, że rola aniołów w tym fragmencie Biblii współgra z tą powierzoną boskim posłańcom, o której pisze poeta.

Otoczka kontekstualna utworu sytuować go może w kontynuacji romantycznej koncepcji przeanielenia. Dlatego celowym zabiegiem podczas interpretacji

¹² J. Błoński, *Miłosz jak świat*, Kraków 1998, s. 115.

¹³ J. Kwiatkowski, *Miejsce Miłosza w poezji polskiej*, [w:] *Poznanie Miłosza. Studia i szkice o twórczości poety*, red. J. Kwiatkowski, Kraków–Wrocław 1985, s. 92.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ J. Kwiatkowski, *Notatki o Miłoszu*, [w:] *Poznanie Miłosza*, t. 2, cz. 1, 1980–1998, red. A. Fiut, Kraków 2000, s. 33–39.

¹⁶ E. Kiślak, *Walka Jakuba z aniołem. Czesław Miłosz wobec romantyczności*, Warszawa 2000, s. 47.

¹⁷ A. Lapple, *Aniołowie*, przeł. J. Jurczyński, Kraków 2004, s. 95.

¹⁸ Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych, red. o. A. Jankowski OSB, Poznań 1990, s. 655.

byłoby przywołanie znanego uczniom z gimnazjum wiersza *Testament mój* innego poety emigracyjnego, Juliusza Słowackiego. Tego typu działania są o tyle cenne, że – jak pisał Bohdan Czaykowski w *Przedmowie do Antologii poezji polskiej na obczyźnie* – próba spojrzenia porównawczego na obie literatury emigracyjne jak dotąd nie powstała, a ponadto wspólnym mianownikiem obu tych literatur jest właśnie poezja¹⁹. Słowacki, określany mianem „poety aniołów” (przypomnijmy, że bohaterowie jego wierszy to np.: anioł Pana z *Odpowiedzi na „Psalmy przyszłości” Spirydionowi Prawdzickiemu*, „anioł ognisty” z tego samego wiersza, „anioł krwi” z *Przypowieści i epigramatów* II, „anioł jak ogień czerwony” z *Niedawno jeszcze – kiedyś spoczywał uśpiony...*, „aniołowie betleemscy” z *Odpowiedzi na „Psalmy przyszłości”*. *Ujęcie wcześniejsze*, anioł-strażnik z wiersza *Baranki moje*), jest przekonany o swej ponadludzkiej wyjątkowości, o sytuującej go wśród aniołów „przenikliwości geniuszu”²⁰. W wierszu *Testament mój* wyraził „cierpienie ducha, który pragnie uwolnić się od ciała, a nade wszystko cierpienie anioła, który został uwięziony w drobnym, chorowitym ciele. Ten gigantyczny wysiłek ducha, owo przejście od cierpiącego człowieka do bytu anielskiego, owa martyrologia anielska, dźwignie całe pokolenia i przeanieli nieprzebrane rzesze ludzkie”²¹. Czy poeta drugiej emigracji czuje się spadkobiercą daru natchnienia poety emigracji pierwszej, skoro pozostaje w kontakcie z aniołami? Czyżby Miłosz kontynuował romantyczne pojmowanie anioła? Kim są aniołowie z jego wiersza? *Testament mój* Słowackiego wyraża poglądy na „rolę, jaką poezja [i dodajmy – poeta] odgrywa w dziejach narodu”²². Liryk *O aniołach* możemy uznać za jego współczesną kontynuację, jednakże traktując anioły nie w sensie teologicznym, ale jako istoty obdarzone siłą geniuszu. Dodatkowym walorem takiego zabiegu, prócz wskazania na ponadczasowość tematyki angelologicznej, jest uświadomienie uczniom dostrzegalnej w polskiej poezji polisemityczności terminu „anioł”.

Konfrontacja utworów Miłosza i Słowackiego ukaże ponadto ich – jak to określił Błoński – „wyjątkową słowną energię i bujność”²³. Twierdził on także, że tylko Słowacki – podobnie jak Miłosz – „tak spontanicznie zamieniał w poezję wszystko, co spostrzegł, przecztał, przemyślał...”²⁴.

Twardowski i Herbert

Współczesne utwory, których tematyka koresponduje z lirykiem *O aniołach*, to wiersze księdza Jana Twardowskiego *zmieniły się czasy* (załącznik nr 2) oraz Zbigniewa Herberta *Siódmy anioł* (załącznik nr 3) – choć niewątpliwie nie jest to

¹⁹ *Antologia poezji polskiej na obczyźnie 1939–1999*, wyboru dokonał, opracował i napisał przedmowę B. Czaykowski, Warszawa 2002, s. 6.

²⁰ M. Mochnacki, *O krytyce i sielstwie*, [w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. J. Ba-chórz, A. Kowalczykowa, Wrocław 2002, s. 26.

²¹ Wypowiedź Tomusza Dariusza Lebiody, [w:] *Klejnoty polskiej poezji. Od Mickiewicza do Herberta*, red. T. D. Lebioda, Poznań 2001, s. 160.

²² M. Bizan, nota do liryku *Testament mój*, [w:] J. Słowacki, *Liryki*, wybór i oprac. M. Bizan, P. Hertz, Warszawa 1959, s. 378.

²³ J. Błoński, dz. cyt., s. 5.

²⁴ Tamże.

jedyny liryk autora *Przesłania Pana Cogito* poświęcony aniołom (warto wspomnieć np. *Żeby tylko nie anioł, Przesłuchanie anioła, U wrót doliny, Siedmiu aniołów*). Twardowski odwraca role, ukazując anioła jako zmęczonego, słabego, bezbronny i oczekującego pomocy ze strony człowieka. W niczym nie przypomina on tych z liryku Miłosza. Zaś tytułowy bohater utworu Herberta, jako w pełni niedoskonały, „czarny”, „nerwowy”, brudny, zapracowany, jest obiektem drwin innych aniołów. Jednocześnie pozostaje najbliższy ludziom, pomagając im dostać się do raju. Choć jest inny niż anioły Miłoszowe, pełni jednak podobną do nich rolę: jest opiekunem, stróżem, „między otchłanią / a niebem [słychać] / jego tupot nieustanny”. Metoda interpretacji porównawczej powyższych tekstów z lirykiem *O aniołach* stworzy korzystną sytuację dydaktyczną, o której pisała Chrzóstowska. Właściwie zestawione wzajemnie się interpretują, uwypuklając wspólne dla nich problemy, „przywołują bowiem albo podobne, albo przeciwnie [jak w wypadku liryków Twardowskiego i Herberta – M. M.] – mimo podobieństwa znaków literackich czy kulturowych – podkreślają ich odrębne znaczenie poprzez kontrastowe użycia”²⁵. Programy zajęć z języka polskiego są tak przepełnione zagadnieniami do opracowywania, że nierzadko nauczyciele nie mogą pozwolić sobie na poświęcenie całej lekcji tylko jednemu wierszowi – stąd propozycja łączenia utworów.

W niniejszym artykule wskazano jedynie pewne przykłady kontekstów historycznoliterackich, które mogą zostać wykorzystane w celu oświetlenia liryku Miłosza. Ich zadaniem jest przybliżenie uczniom szkół ponadgimnazjalnych elementów kultury literackiej okresu, w którym tworzył Miłosz, zarówno w perspektywie synchronicznej (Herbert, Twardowski), jak i diachronicznej (dziedzictwo romantycznego „poety aniołów”). Zwracanie uwagi na sens i potrzebę związku z tradycją sprzyja – jak to określił Henryk Kurczab – „ukazywaniu żywotności pewnych tradycji literackich, mitów i toposów, uświadamia, że nasza kultura narodowa [i europejska – M. M.] prezentuje ciągłość nie tylko przez chronologiczne następstwo epok, lecz także przez trwanie pewnych podstawowych problemów”²⁶. Z kolei Chrzóstowska stwierdziła, że „proces nauczania pojmować trzeba jako nastawiony na interpretację uwzględniającą historycznoliterackie konteksty. Przygotowanie do tej najwyższej i najtrudniejszej formy odbioru rozumieć trzeba jako stopniowe poszerzanie kontekstów wyjaśniających dzieło”²⁷. Taka forma pracy z tekstem przyczynia się do pokonywania barier, które „wyrastają z trudności w rozpoznawaniu i identyfikacji treści kulturowych przywołanych w wypowiedzi poetyckiej”²⁸.

Działania dydaktyka

Kilka przedstawionych tu myśli nie ogarnia całości problemu organizacji pracy nad wierszem Miłosza na poziomie edukacji ponadgimnazjalnej. Powyższe

²⁵ B. Chrzóstowska, *Szukanie sposobu na poezję*, s. 187.

²⁶ H. Kurczab, art. cyt., s. 17.

²⁷ B. Chrzóstowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987, s. 70.

²⁸ H. Kurczab, art. cyt., s. 7.

wytyczne wyznaczają jedynie pewne kierunki działań we współczesnej metodzie polonistycznej, w której obowiązuje zasada pluralizmu metodologicznego, łączącego składniki różnych strategii interpretacyjnych i szkół analitycznych: strukturalizmu, hermeneutyki, intertekstualności, dekonstrukcjonizmu. Dydaktyka nigdy nie uwolni się od stawianych pod jej adresem zarzutów banalizowania pracy z tekstem. Dzieje się tak, ponieważ inne cele przyświecają literaturoznawcom – interpretującym teksty kulturowe, a inne nauczycielom – dydaktykom. Ci pierwsi wyrażają swobodny, czysty zachwyt nad utworem; jego strukturalnym pięknem, zadaniem drugich zaś jest wyposażanie uczniów w narzędzia ułatwiające rozumienie i analizę przeczytanego tekstu. W pracy nad każdym utworem, również tym z kręgu literatury emigracyjnej, nauczyciele muszą pamiętać o realizacji zarówno celów poznawczych i kształcących, jak i wychowawczych, wywierających pozytywny wpływ na dojrzewającą osobowość i postawy uczniów. W odróżnieniu od literaturoznawców, których literacko-filozoficzne wywody skierowane są do poważnych i świadomych odbiorców literatury, szkolna analiza ma na celu przybliżenie ukazanego w utworze świata uczniowi, istocie w zasadzie niedoroślej, z niewielkim bagażem czytelniczego doświadczenia i poważnymi nierzadko trudnościami percepcyjnymi. Nauczyciele nieustannie próbują schodzić na poziom rozumienia świata wychowanka, mając na uwadze, że tak naprawdę tekst literacki zaistnieje w jego świadomości i wyobraźni dopiero w momencie konkretyzacji. Nie należy zapominać, że przysługuje mu prawo do własnej rekonstrukcji obrazów, postaci, wrażeń, odczuć i znaczeń. Pomóc mogą w tym nieustannie doskonalone umiejętności analityczne i interpretacyjne, wsparte wiedzą historyczno- i teoretycznoliteracką. „W ten sposób traktowane kształcenie literackie stanie się elementem edukacji duszy i intelektu młodego człowieka”²⁹. W swojej pracy poloniści winni kierować się zawartym w omawianym wierszu Miłosza przesłaniem: „zaraz dzień / jeszcze jeden / zrób co możesz”.

Załącznik nr 1

Czesław Miłosz *O aniołach*

Odjęto wam szaty białe,
Skrzydła i nawet istnienie,
Ja jednak wierzę wam,
Wysłańcy.

Tam gdzie na lewą stronę odwrócony świat,
Ciężka tkanina haftowana w gwiazdy i zwierzęta,
Spacerujecie oglądając prawdopodobne ściegi.

²⁹ K. Staszewska, dz. cyt., s. 5.

Krótki wasz postój tutaj,
Chyba o czasie jutrzennym, jeżeli niebo jest czyste,
W melodii powtarzanej przez ptaka,
Albo w zapachu jabłek pod wieczór
Kiedy światło zaczaruje sady.

Mówią, że ktoś was wymyślił
Ale nie przekonuje mnie to.
Bo ludzie wymyślili także samych siebie.

Głos – ten chyba jest dowodem,
Bo przynależy do istot niewątpliwie jasnych,
Lekkich, skrzydlatych (dlaczegóż by nie),
Przepasanych błyskawicą.

Słyszałem ten głos nieraz we śnie
I, co dziwniejsze, rozumiałem mniej więcej
Nakaz albo wezwanie w nadziemskim języku:

zaraz dzień
jeszcze jeden
zrób co możesz

Berkeley, 1969

Z tomu *Gdzie wschodzi słońce i kędy zapada* (1974), [w:] *Antologia poezji polskiej na obczyźnie 1939–1999*, wyboru dokonał, opracował i napisał przedmowę B. Czaykowski, Warszawa 2002, s. 347–348.

Załącznik nr 2

Jan Twardowski *zmieniły się czasy*

nazywamy go brzydko stróżem
każemy mu nas pilnować
używamy jak chłopca na posyłki
kto z nas mu rękę poda
pożałuje że ma skrzydła za duże
sumienie tak czyste że niewygodne
kolor biały raczej niepraktyczny
życie obce bo bez pomyłek
miłość niecała – bo bez umierania

kto z nas obejmie go za szyję
słuchaj – powie – zmieniły się czasy
teraz ja cię przed światem ukryję

Z tomu *miłości wystarczy że jest*, Katowice 1999, s. 179.

Załącznik nr 3

Zbigniew Herbert *Siódmy anioł*

Siódmy anioł
jest zupełnie inny
nazywa się nawet inaczej
Szemkel

to nie co Gabriel
złocisty
podpora tronu
i baldachim

ani to co Rafael
stroiciel chórów

ani także
Azrael
kierowca planet
geometra nieskończoności
doskonały znawca fizyki teoretycznej

Szemkel
jest czarny i nerwowy
i był wielokrotnie karany
za przemyt grzeszników

między otchłanią
a niebem
jego tupot nieustanny

nic nie ceni swojej godności
i utrzymują go w zastępie
tylko ze względu na liczbę siedem

ale nie jest taki jak inni
nie to co hetman zastępów
Michał
cały w łuskach i pióropuszach

ani to co Azrafael
dekorator świata
opiekun bujnej roślinności
ze skrzydłami jak dwa dęby szumiące

ani nawet to co
Dedrael
apologeta i kabalista

Szemkel Szemkel
– sarkają aniołowie
dlaczego nie jesteś doskonały

malarze bizantyńscy
kiedy malują siedmiu
odtworzą Szemkela
podobnego do tamtych

sądzą bowiem
że popadliby w herezję
gdyby wymalowali go
takim jak jest
czarny nerwowy
w starej wyleniającej aureoli

Z tomu *Hermes, pies i gwiazda* (1957), Wrocław 1997, s. 61–63.