

EWA JASKÓŁOWA
(Uniwersytet Śląski w Katowicach)

DZIADY. CZĘŚĆ III ADAMA MICKIEWICZA Z WARSZTATU DYDAKTYKA LITERATURY



JAKIEKOLWIEK PROWADZILIBYŚMY dyskusje na temat szkolnego i nie tylko szkolnego kanonu literatury, trzeba się zgodzić, że dwie tradycje literackie – antyczna i romantyczna – muszą znaleźć dla siebie ważne miejsce w szkolnym dyskursie. Antyczna – w swej wersji grecko-rzymskiej oraz judeochrześcijańskiej jako punkt wyjścia do refleksji o źródłach kultury europejskiej oraz ich różnorodnych przewartościowaniach w świecie współczesnym. Romantyczna – jako źródło myślenia i budowania świadomości narodowej oraz skomplikowanej dyskusji, jaka toczy się w literaturze (i nie tylko) wokół romantycznych mitów od drugiej połowy XIX wieku aż po dziś. Bez obu tych tradycji świadomość społeczeństwa stanie się uboga, odcięta od najważniejszych zjawisk humanistycznych. Maria Janion w ostatniej dekadzie XX wieku odkrywa zupełnie nowe zjawiska w literaturze i kulturze romantycznej i dostrzega nowe możliwości jej odbioru, sugerując jednocześnie, że utrwalony przez dziesięciolecia sposób mówienia, myślenia i pisania o epoce przestaje być atrakcyjny. Pisząc o zmierzchu paradygmatu romantycznego, przestrzegała jednak u progu XXI wieku przed zupełną dezynwolturą wobec kanonu lektur szkolnych¹. Szeroko rozumiane myślenie humanistyczne ma swe źródło w szkol-

1 M. Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Gdańsk 2000. Na szczególną uwagę zasługuje przywołanie przez autorkę zdania ówczesnego dyrektora Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych (chodzi prawdopodobnie o Andrzeja Chrzanowskiego, który w latach 1990–1999 był prezesem zarządu, ale tego nazwiska Janion nie wymienia), który proponuje wyrzucenie ze spisu szkolnych lektur utworów Jana Kochanowskiego i Adama Mickiewicza: „Szkoła – twierdzi ów dyrektor – ma dać umiejętność rozum-

nej edukacji polonistycznej. Określana tak ze względu na nazwę przedmiotu – język polski – jest przecież edukacją ogólnokulturową, humanistyczną w najszerszym znaczeniu tego słowa, bo łączy w sobie kształcenie literackie, językowe i kulturowe, a wykorzystuje jako konteksty: historię, psychologię, socjologię, politykę. Ważność nauczania tego przedmiotu szkolnego, jego formacyjny charakter uznają wszyscy krytycy i „entuzjaści edukacji”. Spór dotyczy kwestii, w jakim stopniu zadania formacyjne są spełniane przez szkołę. Od razu chcę podkreślić, należę do „entuzjastów”, choć widzę mankamenty edukacji. Dostrzegam je jednak w człowieku, bo jest on twórcą i realizatorem systemu. Krytycy widzą problem w systemie egzaminów oraz w zapisach dokumentów ministerialnych, takich jak podstawa programowa, często także w hierarchicznej strukturze kontroli oświaty. Entuzjaści podkreślają, że najważniejsza jest organizacja procesu dydaktycznego, który zależy wyłącznie od nauczyciela. Jest on odpowiedzialny za planowanie i realizację treści nauczania w ramach oczywiście wyznaczonych przez podstawę programową, która wszakże nie jest ani nadmiernie sztywna, ani opresyjna. Jeśli coś ogranicza nauczycielskie działania to chyba tylko wyobraźnia i może w jakimś stopniu chęci oraz zainteresowania uczniów. Choć te ostatnie – warto podkreślić tę kwestię – w dużej mierze zależą także od nauczyciela i jego pasji. Nie podejmuję tu kwestii sprawozdawczości, która jest zmorą całego systemu oświaty oraz nauki i szkolnictwa wyższego.

Wracając do nauczyciela – jest ogniwem w „systemie” najważniejszym. I powiedzmy sobie od razu nie jest to ogniwo, ani jednorodne, ani spójne. Znam nauczycieli świetnych, otwartych, pomysłowych z ogromnym potencjałem intelektualnym. Są w różnym wieku, praca z młodzieżą jest ich pasją i powołaniem, zapalają młodych ludzi swoim zaangażowaniem i sposobem myślenia. Spotkałam jednak i takich, którzy prezentują utrwalony od lat, negatywny sposób myślenia o własnym zawodzie. Żadne propozycje otwarcia na nowe metody postępowania z uczniami, prowadzenia niesztampowych lekcji, kreowania nowych zagadnień na lekcjach języka polskiego ich nie przekonują. Nie dostrzegają nowych sposobów czytania literatury, powtarzają od lat utarte interpretacje i każą je przyswajać uczniom. Na nowe sposoby diagnozowania umiejętności uczniów reagują gwałtownie i agresywnie. W ich przekonaniu „system” jest zły, a oni tylko na ten zły system reagują buntem, który głównie polega na tym, że odmawiają wszelkich działań, które ich zdaniem wykraczają poza „wytyczne systemu”. A tymczasem ów złowieszczy system daje nauczy-

nego obcowania z literaturą, a nie wiedzę historycznoliteracką, zaś jeśli młodzi ludzie czytają dziś Folleta, a nie poetów romantycznych, to może na współczesnych przykładach trzeba tę umiejętność wyrabiać” (por. tamże, s. 7).

cielowi ogromną swobodę działania. Nie narzuca niezliczonej liczby tekstów do przeczytania i omówienia, pozwala na wybory, które mogą zadowolić i nauczyciela, i uczniów, przestaje być opresyjny, bo nie przymusza do jednolitego, określonego, zadekretowanego sposobu tworzenia lekcji. Pozwala na budowanie własnych programów autorskich, pozostawia swobodę myślenia, zachęca do działań niestandardowych. Nauczyciel więc jako najważniejsze ogniwo tego systemu może wraz z uczniami budować ciekawe projekty, może pokazywać drogę do zrozumienia najtrudniejszych szkolnych lektur i przełamywać niechęć do nich, wymyślając różne sposoby motywacji i działania, zmierzające do „przyjemności lektury”.

„Przyjemność lektury”² tak bardzo postulowana w wypowiedziach naukowych oraz badaniach czytelnictwa w Polsce dotyczy w przeważającej mierze doświadczeń związanych z literaturą współczesną i najczęściej popularną. Chciałabym jednak z całą mocą podkreślić, że rolę współczesnego nauczyciela polonisty w szkole ponadgimnazjalnej jest taka organizacja pracy, która pozwoli obudzić tę przyjemność także w trakcie omawiania utworów dziewiętnastowiecznych i wcześniejszych. Zadbanie o taką lekturę pozwoli zachować kulturową ciągłość oraz międzypokoleniowe więzi. Z faktu bowiem, że uczniowie czytają pod ławką wielotomowe opowieści amerykańskiej pisarki Stephenie Meyer z cyklu zatytułowanego *Zmierzch* nie powinno nikomu przychodzić do głowy, by wyrzucić z lektur szkolnych dzieła Adama Mickiewicza i zastąpić tą współcześnie napisaną historią miłości do wampira. Można wszakże, wykorzystując te uczniowskie fascynacje, próbować zainteresować młodzież utworami Mickiewicza, zachęcając do znalezienia tychże wampirów właśnie w twórczości tego pisarza. I nie chodzi tu wcale o odsyłanie do uczonych (jakże interesujących) rozważań Janion³, a raczej o stymulowanie samodzielnych odkryć uczniów. Warto ośmielić wychowanków do samodzielnego myślenia. Uczniowie otwarci na nowe odczytania tekstów mogą proponować niezwykle inspirujące interpretacje, które choć nie tak erudycyjne, jak rozważania nestorki polonistyki, to przecież w wielu miejscach mogą zbliżyć się do jej ustaleń. A to w konsekwencji będzie stanowiło dodatkową motywację do podejmowania trudu interpretacji wielu tekstów, nie tylko dziewiętnastowiecznych⁴.

2 Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Kraków 2009; K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka, lektura, dydaktyka*, Katowice 2006.

3 M. Janion, *Wampir. Biografia symboliczna*, Gdańsk 2008.

4 Do nowego spojrzenia na literaturę romantyczną w szkole powinna mobilizować nauczyciela nie tylko krytyka złych wzorców postępowania dydaktycznego, ale przede

Do utworów, które nie cieszą się dobrą sławą wśród uczniów, należą między innymi teksty Mickiewicza. Myślę, że problem stanowią nie tylko same utwory, czytane najczęściej w „trybie nakazowym”. Ważniejsza od samej lektury jest rozmowa o niej. Ciekawie przygotowana rozmowa, dobra motywacja do odbioru tekstu może spowodować zadziwiające zmiany w podejściu do niego.

Jednym z trudniejszych utworów romantycznych jest III część *Dziadów*. Z faktu, że jest to utwór trudny, nie należy jednak wyciągać wniosku o konieczności wyrzucenia go ze spisu lektur szkolnych. Można natomiast poszukiwać różnych rozwiązań dydaktycznych, które zaangażują młodzież w lekturę. Jedną z takich propozycji może być próba wyczytania z tego utworu konwencji romantycznej przy jednoczesnym odkrywaniu aktualności problemów wpisanych w ten dramat.

Na pytanie, jaki jest cel czytania utworów literackich w szkole, odpowiadamy zgodnie z hermeneutycznym modelem odbioru. Czytanie jest więc poszukiwaniem własnego człowieczeństwa i poszukiwaniem refleksji o historii oraz doświadczeniu człowieka różnych czasów. Cele te mogą być realizowane wyłącznie poprzez analizę i interpretację w procesie odbioru tekstu literackiego i w konsekwencji przez tworzenie tekstu własnego ucznia (pisemnego lub

wszystkim stan badań nad romantyzmem. Jedną z pierwszych badaczek, które pokazały nowe oblicze Konrada *Dziadów* części III była Alina Witkowska (*Mickiewicz. Słowo i czyn*, Warszawa 1975, s. 154–156). Jeśli uświadomimy sobie rok wydania książki i określenie Konrada jako tego, który „przypomina współczesnych nam autokratów” (s. 155), to widzimy wyraźny sygnał nawiązania do kwestii politycznych, których szczęśliwie cenzura z tej książki nie wykreśliła. Z nowszych publikacji podejmujących interpretacje twórczości romantyków z różnych perspektywy badań współczesnych, a wśród nich także postkolonialnych, genderowych czy feministycznych por. m.in.: M. Bąk, *Twórczy lęk Słowackiego. Antagonizm wieszczów po latach*, Katowice 2013; A. Bielik-Robson, *Duch powierzchni. Rewizje romantyczne i filozofia*, Kraków 2004; B. Dopart, *Poemat profetyczny. O „Dziadach” drezdeńskich Adama Mickiewicza*, Kraków 2002; M. Kalinowska, *Los. Miłość. Sacrum. Studia o dramacie romantycznym i jego dwudziestowiecznej recepcji*, Toruń 2003; J. Lyszczyna, *Natura, historia, egzystencja. W poszukiwaniu romantycznego uniwersum*, Katowice 2011; Z. Majchrowski, *Mickiewicz i wiek XX*, Gdańsk 2006; A. Nawarecki, *Mały Mickiewicz*, Katowice 2003; A. Opacka, *O improwizacjach Mickiewicza – inaczej*, w: *Czterdzieści i cztery studia ofiarowane profesorowi Marianowi Maciejewskiemu*, pod red. D. Seweryna, W. Kaczmarka i A. Seweryn, Lublin 2008; M. Piechota, „Słowo to cały człowiek”. *Studia i szkice o twórczości Mickiewicza*, Katowice 2011; M. Piwińska, *Wolny myśliwy. Osiem prób czytania Mickiewicza*, Gdańsk 2003; Z. Przychodniak, *Walka o rząd dusz. Studia o literaturze i polityce Wielkiej Emigracji*, Poznań 2001; G. Tomaszewska, *Mickiewicz – Krasiński. O wyobraźni utopijnej i katastroficznej*, Gdańsk 2000; taż, *Oko i ucho sprawiedliwego (Mickiewicz)*, w: *tejże, Zagubiona przestrzeń i co dalej*, Gdańsk 2013.

ustnego). Cele te zostały określone także w podstawie programowej, a zatem w dokumencie, który stanowi fundament systemu polskiej edukacji. Czytamy w nim, że na czwartym etapie kształcenia zaleca się: stymulowanie i rozwijanie zainteresowań humanistycznych ucznia; wprowadzanie go w świat różnych kręgów tradycji – polskiej, europejskiej, światowej; zapoznanie z najważniejszymi tendencjami w kulturze współczesnej; nauczenie kompetentnej, wnikliwej lektury tekstu; inspirowanie refleksji o szczególnie istotnych problemach świata, człowieka, cywilizacji, kultury; rozwijanie jego sprawności wypowiedzania się w złożonych formach; stymulowanie umiejętności samokształcenia ucznia⁵.

Zwykle przygotowanie do odbioru III części *Dziadów* polega na przedstawieniu biografii Mickiewicza, jego doświadczeń emigranta, który na wieść o wybuchu powstania listopadowego zmierza do kraju i nie dociera do walczących. Co bardziej dociekliwi uczniowie zadają pytanie: dlaczego? Nauczyciel albo odsyła do książki Aliny Witkowskiej *Mickiewicz. Słowo i czyn*, albo sam próbuje wyjaśniać, a czasami inspirowanie dyskusję, która dzieli uczniów na zwolenników i przeciwników poety. Uczniowie dostrzegają bowiem rodzaj pęknięcia w postawie pisarza, który nakazując narodowi czyn, sam w nim nie uczestniczył. Takie przygotowanie do odbioru utworu Mickiewicza może wzbudzić zaciekawienie przede wszystkim życiem poety, zainteresować plotkami, które nie muszą kierować uwagi na sam tekst literacki, bo przedmiotem rozważań będzie przede wszystkim życie. Nie twierdzę, że nie jest to jakaś droga do zainteresowania najbardziej opornych wobec literatury uczniów. Jeśli refleksja o doświadczeniu egzystencjalnym pisarza doprowadzi do równie głębokiej refleksji o jego dziele, to cel, jakim jest przeżycie związane z odbiorem samego utworu, zostanie osiągnięty.

Mam wszakże inną jeszcze propozycję przygotowania do odbioru dramatu Mickiewicza. Proponuję odejście od tradycji opracowania zagadnień biograficznych i historycznych. W to miejsce zachęcam do pracy, która zgodnie z zapisami podstawy programowej, pomoże uczniom zrozumieć utwór, zachęci ich do lektury i pokaże aktualność problemów, ale także odsłoni historię zapisaną w utworze oraz jej interpretację, która może stanowić podstawę do dalszej, uczniowskiej refleksji o historii.

Przygotowując się do odbioru ważnego tekstu kultury, jakim jest III część *Dziadów*, uczniowie mogą uczestniczyć w realizacji projektu *Polityka i politycy w oczach współczesnego człowieka*. Czteroosobowe grupy otrzymują zadania

5 Por. E. Jaskółowa: *Język polski w liceum – wskazówki metodyczne*, w: *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa [2009], s. 82.

polegające na prezentacji różnych opinii i obrazów współczesnego życia politycznego. Zadaniem młodzieży jest zebranie materiału, który uświadomi jej, że w zależności od tego, kto interpretuje obraz świata, odkrywa jego nieco inne oblicze. A zatem, korzystając z różnych źródeł: wywiadów, wiadomości telewizyjnych, zasobów internetu, własnych obserwacji, uczniowie mogą stworzyć obraz współczesnej rzeczywistości politycznej, na który złożą się opinie polityków z różnych ugrupowań, opinie prezentowane na stronach internetowych, opinie ludzi z najbliższego otoczenia młodzieży oraz opinie samych młodych ludzi. Zebrane materiały i przygotowane prezentacje mogą posłużyć do wykonania polecenia, które zaadresować może nauczyciel do wszystkich lub tylko chętnych uczniów: „Zostań autorem pracy, która utrwali ślad świadomości człowieka XXI wieku dla następnych pokoleń”. Aktywność uczniów ma na celu uświadomienie im, że każdy człowiek, żyjąc w określonych warunkach, postrzega świat nieco inaczej. Ocena zależy od jego poglądów i doświadczeń. Przykładem może być współczesna debata o Polsce, którą jedne osoby widzą jako kompletnie zdegradowaną i zniszczoną, inne postrzegają jako kraj rozwijający się, dobrze zarządzany, który opiera się kryzysowi światowemu. Dyskusja, jaka rozwinie się po prezentacji zebranych materiałów, może zmierzać w bardzo różnych kierunkach, choć warto w związku z nią zapytać, jaki z naszych obserwacji wyłania się obraz społeczeństwa, jego skłonności, zróżnicowania poglądów, a następnie zastanowić się nad kwestią, co o tych skłonnościach może powiedzieć nam literatura z przeszłości.

Po takim przygotowaniu uczniowie podzieleni na cztery grupy czytają po jednej z czterech wskazanych przez nauczyciela scen III części *Dziadów*: scenę I – scenę więzienną, scenę IX – *Noc Dziadów*, scenę IV – *Dom wiejski pod Lwowem* oraz scenę VII – *Salon warszawski*. Dodajmy, że uczniowie nie byli wcześniej zmuszani do czytania całego utworu. Lektura fragmentu stanowi pierwszy kontakt z dziełem Mickiewicza. Przed każdą z grup należy postawić to samo zadanie; poprosić uczniów, by wydobyli jak najwięcej informacji o ludziach, ich charakterach, postawach, poglądach. Każda scena jest świadectwem jakiegoś sposobu myślenia, prezentuje określone charaktery oraz poglądy. Scenę IX: *Obrzęd Dziadów* warto potraktować jako nawiązanie do II części *Dziadów* – utworu omawianego w gimnazjum. Scena ta wydobywa romantyczne myślenie o świecie jako swoistej jedności tego, co materialne i duchowe, a przede wszystkim wydobywa z ogromną siłą mit wampiryczny. Motyw wampira, tak bardzo oddziałujący na wyobraźnię młodych ludzi czytających literaturę popularną, może ich zaskoczyć w utworze romantycznym. To zaskoczenie warto wykorzystać, by uczniowie zastanowili się nad rolą tego motywu w przeczytanym fragmencie utworu Mickiewicza. Ich rozważania wynikające

ze skupienia uwagi na wydarzeniach przedstawionych w scenie IX mogą, z jednej strony, prowadzić do odkrycia cech mentalności bohaterów, ludzi, dla których myślenie magiczne, wiara w duchy, przekonanie o możliwości porozumiewania z zaświatami stanowią podstawę światopoglądu. Z drugiej natomiast strony, uczniowie, analizując dialog, mogą postawić wiele pytań o tożsamość bohatera pojawiającego się na końcu sceny. I jeśli nauczyciel nie polecił jeszcze lektury całego tekstu części III *Dziadów* (co może być ciekawym eksperymentem czytelniczym), to pojawi się naturalne zainteresowanie uczniów, którzy sformułują pytania: kim jest postać? Jaka jest jej tajemnica? Czy znajdzie się odpowiedź na te pytania po lekturze całości tekstu?

Scena IV (*Dom wiejski pod Lwowem*) może być przez uczniów odebrana w bardzo różny sposób. Mogą oni dostrzec w bohaterce emocjonalną, może infantylną panienkę, albo wrażliwą, bardzo emocjonalnie wyrażającą swoje patriotyczne uczucia młodą osobę. Jej żarliwość modlitewna oraz senna wizja budują w utworze wizję dziecięcej, anielskiej dobroci niewinnego dziecka. Młody człowiek czytający ten fragment tekstu Mickiewicza może różnie oceniać sposób kreowania tej postaci. Warto pozwolić uczniom na wymianę zdań, aby (po lekturze całości) zastanowili się nad funkcją takiej prezentacji świata już w kontekście dramatu. Możliwość interpretacji całego dzieła przez zbieranie fragmentarycznych obserwacji dotyczących tekstu jest tu ważna. Uczniowie, porównując zachowania i postawy bohaterów różnych scen, dostrzegą wielość postaw. Grupa uczniów czytająca i opracowująca scenę więzienną odkryje w rozmowach więźniów dramat ich sytuacji egzystencjalnej, ale także ironię i dystans wobec niej. Uczniowie zachęceni do swobodnych wypowiedzi zauważą w postawach więźniów heroizm, ale także bezsilność, złość i cierpienie. Scena w salonie warszawskim pokaże z kolei postawy konformistyczne, ludzi żyjących w świecie luksusu, zabiegających o sławę i względy władzy. Refleksja nad obiema scenami może zaprowadzić uczniów do nawiązań o charakterze filozoficznym, do pytań o sens wolności, cel i sens walki o wyznawane wartości, pytania, czy nie lepiej żyć wygodnie i przyjmować postawy oportunistyczne. Dyskusja wywołana tymi dwiema scenami może zmierzać do porównań postaw w nich pokazanych z zachowaniami młodzieży w czasie powstania warszawskiego, ale także do uświadomienia młodym ludziom, że ich rodzice i dziadkowie w latach osiemdziesiątych XX wieku stawali przed podobnymi wyborami etycznymi, politycznymi, wolnościowymi, jak pokazani w utworze Mickiewicza bohaterowie.

Mozaika postaw, poglądów, zachowań powinna wyłonić się z czterech przeczytanych przez uczniów scen dramatu Mickiewicza. Można zatem zastanowić się nad odpowiedzią na pytanie: jaki ślad mentalności ludzi pierwszej połowy XIX

wieku pozostawił Mickiewicz w III części *Dziadów*? Chodzi o takie zainspirowanie uczniów, by zechcieli oni dyskutować nad różnorodnością tej mentalności. Trudno czytelnikowi nie oceniać postaw bohaterów z jego własnej, współczesnej perspektywy poznawczej i z pewnością uczniowie własne oceny będą formułować i warto im na nie pozwolić. Lektura wszakże czterech fragmentów jest tylko punktem wyjścia do pełnej lektury oraz pogłębionej dyskusji o utworze.

Współczesny młody człowiek przyzwyczajony do odbioru informacji w sposób fragmentaryczny, do poruszania się między tekstami w internecie może (paradoksalnie) zainteresować się fragmentaryczną kompozycją utworu Mickiewicza i odnaleźć w niej źródło (?), prapoczątek (?) współczesnego patrzenia i postrzegania świata. Dlatego po pierwszych dyskusjach o czterech wybranych scenach warto zaproponować uczniom rozważenie kwestii funkcji każdego z przeczytanych przez nich fragmentów w całości utworu. Naturalnie, aby rozwiązać tak postawiony problem, wszyscy muszą tekst dramatu przeczytać. Warto dodać, że wstępna dyskusja nie może zamknąć się w jednej godzinie lekcyjnej. Aby rzetelnie i z entuzjazmem podejść do zagadnienia, trzeba dać czas na wymianę poglądów oraz faktyczną analizę i interpretację przeczytanych fragmentów tekstu. I nie ma tu żadnego ograniczenia czasowego. Podstawa programowa obliuguje do nauczenia interpretacji tekstu literackiego oraz do samodzielnego myślenia uczniów, co wynika z jej zapisów w zakresie odbioru, analizy oraz interpretacji tekstu literackiego.

Podstawę natomiast do rozważań interpretacyjnych mają stanowić teksty literackie w liczbie nie mniejszej niż trzynaście pozycji lekturowych⁶ w ciągu całego cyklu szkoły ponadgimnazjalnej. Są to w większości utwory wybrane przez nauczyciela i uczniów z proponowanego spisu. Tylko siedem tekstów zostało wskazanych jako obligatoryjne, bezwzględnie obowiązkowe – wśród nich znalazł się także utwór Mickiewicza.

Na poziomie szkoły średniej literatura XIX wieku, przy dobrze zaplanowanej pracy, może być przeczytana w ciągu dwu semestrów, czyli w drugim semestrze klasy I – romantyzm; w pierwszym semestrze klasy II – pozytywizm

6 Zwracam uwagę na zapis: „nie mniej niż 13”. Twórcy podstawy programowej określili zatem minimum, co w żadnym wypadku nie oznacza, że nauczyciel nie może więcej. Jeśli tylko pracuje z taką klasą, która chętnie czyta, dyskutuje i podejmuje proponowane przez nauczyciela zadania, to oczywiście może na lekcjach przedyskutować z uczniami większą liczbę utworów. Natomiast podstawa programowa sugeruje, że lepiej rozmawiać o mniejszej liczbie utworów, ale dogłębnie, zainteresować uczniów i zmotywować do przeczytania, niż „przerabiać” dużą liczbę tekstów ze świadomością, że większość uczniów ich nie czyta. Por. *Podstawa programowa z komentarzami...*

oraz Młoda Polska⁷ (naturalnie, tylko wybrane utwory). Czas poświęcony na czytanie i omawianie utworu Mickiewicza powinien doprowadzić do zrozumienia przez uczniów ważności III części *Dziadów* nie tylko w historii literatury. Młodzi ludzie powinni sobie uświadomić cały potencjał, jaki tkwi w utworze. Uczniowie, dyskutując o utrwalonych przez Mickiewicza śladach mentalności ludzi epoki romantyzmu, mogą jednocześnie dostrzec związek tej mentalności z doświadczeniem historycznym. Utrwalona w *Dziadach* idea mesjanizmu oraz postawa prometejska powinny stać się przedmiotem ożywej dyskusji na temat ich roli w czasach niewoli narodowej. Uczniowie mogą porównać sposób myślenia o powinnościach narodu i jednostki, zapisany w *Dziadach*, z przedstawionymi we fragmentach lub całości *Kordiana* Juliusza Słowackiego, a także w innych poetyckich wypowiedziach obu poetów. Podstawę bowiem budowania świadomości tradycji, literatury i kultury młodego człowieka musi stanowić bezpośredni z nią kontakt. Nauczyciele języka polskiego dostrzegają na ogół problem w odbiorze utworów romantycznych. Nie zawsze i nie do końca akceptują wszakże konieczność poszukiwania nowych sposobów i strategii postępowania, by pomóc uczniom przekroczyć barierę kulturową i językową tego odbioru⁸. Pomocne może być odejście od nakazowego systemu pracy z tekstem. Utworami romantycznymi warto zainteresować, pobudzić emocje, zaciekać.

Jeszcze innym, sprawdzonym przeze mnie, sposobem zainteresowania *Dziadami* Mickiewicza była lekcja przeprowadzona przez studentkę w czasie zajęć z dydaktyki literatury⁹. W zupełnie nieznannej sobie klasie studentka sprawdziła metodę wcześniej omawianą na zajęciach. Uczniowie podzieleni na kilka grup otrzymali reprodukcje sześciu plakatów zapowiadających przedstawienie *Dziadów* Mickiewicza. Plakaty zostały znalezione w zbiorach internetowych i wykadrowano z nich tytuł utworu. Uczniowie otrzymali zatem sześć plakatów, które najpierw miały sprowokować ich do wypisania pierwszych skojarzeń nasuwających się w związku z plakatem. Młodzież, oglądając obrazy, wypisywała pojedyncze słowa: dzieciństwo, przerażenie, bojaźń, rozkojarzenie, nerwowość, świetlistość i wiele jeszcze innych. Kolejnym zadaniem posta-

7 Taki układ treści nauczania proponuje program i seria podręczników *Świat do przeczytania*: K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Podręcznik dla klasy 1 liceum i technikum*, Warszawa 2012.

8 O barierach kulturowych i językowych odbioru poezji pisał Zenon Uryga (*Odbiór literatury w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982).

9 Lekcja została przeprowadzona 16 kwietnia 2015 w IV Liceum Ogólnokształcącym w Tychach przez panią Magdalenę Paprotny, studentkę ostatniego roku studiów magisterskich.

wionym przed grupami było sformułowanie tezy na temat problemów sugerowanych przez każdy z plakatów. Uczniowie zostali poinformowani, że oglądają plakaty do spektakli teatralnych¹⁰. Chodziło zatem o sprowokowanie uczniów, by odważnie postawili tezy interpretacyjne nie do samego utworu, lecz do tekstu kultury, jakim jest plakat zapowiadający inscenizację. Propozycje uczniów były bardzo ciekawe. Dostrzegli w plakatach zapowiedź jakiejś dziecięcej bojaźni, zdziwienia światem i odkryciem czegoś, co wydaje się zagrożeniem. Młodzież mówiła o pewnym rodzaju rozdwojenia człowieka, jego rozczłonkowania czy wręcz rozbicia, rozdrobnienia, w jednym z plakatów dostrzegła zapowiedź organicznego, zmysłowego związku człowieka z ziemią, z której zdaje się wyrastać, a naturalistycznie namalowane nitki nerwów prowadzonych na plakacie od postaci człowieka ku ziemi jeszcze ten związek miały wyolbrzymić. Na jednym z plakatów, który pokazywał profil twarzy człowieka o ciemnej skórze, z wymalowaną liczbą 44, dostrzegli temat kolonialności, stawiali także tezę, że plakat zapowiada problematykę zniewolenia, buntu, powstania, najczęściej sugerowali powstanie warszawskie.

Na koniec, gdy zostały zebrane wszystkie uczniowskie propozycje hipotez interpretacyjnych odnoszących się do zapowiedzi tematów spektakli teatralnych, nauczycielka powiedziała, że wszystkie one dotyczą tego samego utworu – *Dziadów*. Zdziwienie uczniów było na tyle duże, że można było zaproponować im lekturę całości utworu z propozycją, by zechcieli, czytając, odnaleźć w tekście te problemy, które zapowiadały plakaty. Studentka prowadziła tylko jedną lekcję, nauczyciele zobowiązali się do kontynuacji zaproponowanego toku lekcji, niestety nie przedstawili sprawozdania z przebiegu kolejnych spotkań z utworem Mickiewicza.

Zdziwienie i zainteresowanie uczniów po odkryciu, że cały czas rozmawiają o plakatach do utworu Mickiewicza, było ogromne i na kolejnych lekcjach mogły wyłonić się (w związku z plakatami) propozycje rozważań kwestii na przykład utraty dziecięcych złudzeń lub w ogóle problem dziecięcej niewinności w kontekście doświadczeń wojny, zbrodni, zniewolenia. Można było postawić pytania: co to znaczy być wolnym człowiekiem? Co stanie się z marzeniem o wolności, gdy marzyciel otrzyma władzę? (*Improwizacja*). Jak postrzega idealizm człowiek w XIX wieku, a jak człowiek XXI wieku? (*Widzenie Księdza Piotra*).

Wszystkie powyższe przykładowe propozycje tematów do dyskusji wynikają ze zderzenia uczniowskiego „doświadczenia lektury” plakatu i dramatu Mickiewicza. Uczniowie zostają poprowadzeni przez współczesnych reży-

10 Wszystkie plakaty znaleźć można w internecie przez wyszukiwarkę grafik Google, wpisując frazę „plakaty do *Dziadów* Mickiewicza” lub podobne.

serów odczytujących ważne problemy egzystencjalne w arcydramacie Mickiewicza. Nikt im jednak tych odczytań nie narzuca. Przemawiająca do uczniowskiej wyobraźni symbolika plakatów jest następnie w procesie lektury nakładana na odbierany tekst. Nauczyciel dopuszczając do dyskusji na tematy, które żywo interesują młodzież, pozwoli jej dotrzeć do najważniejszych kwestii zapisanych w tym dramacie, także związanych z mesjanizmem i prometeizmem. Tyle tylko, że nie zostaną one nazwane i wypunktowane na początku wykładu o utworze, a zostaną zrozumiane, ocenione z perspektywy współczesnej i historycznej w trakcie dyskusji na lekcjach.

Jeśli bowiem jest tak, jak wydaje się badaczom romantyzmu, idealistom i liberałom, że paradygmat romantycznego myślenia przestaje być dziś aktualny, to młode pokolenie powinno poznać to, od czego w sposób mało świadomy odchodzi. Poznanie natomiast jest punktem wyjścia do oceny, w jakim stopniu to odejście jest definitywne, czy tylko tak się nam wydaje, a może jest konieczne, by w jakiś zmodernizowany sposób w nowoczesnej rzeczywistości do niego powrócić?

Z przedstawionych pomysłów na podejście do tekstu romantycznego wyłania się jeszcze jedna, zupełnie pragmatyczna kwestia. Jest to sposób na pokazanie związku różnych tekstów kultury, nauczanie czytania ich bez konieczności poświęcania oddzielnych lekcji na interpretację plakatu w kontekście utworu, bo takie są wymagania maturalne. Podkreślam odmienną przedstawionej propozycji dydaktycznej w stosunku do poleceń, których także pełno w internecie: „Zinterpretuj plakat i przedstaw jego związek z utworem”. W przypadku tego ostatniego polecenia uczeń buduje w sobie przekonanie, że robi coś, bo jest mu to potrzebne do zdania matury, a w przypadku zaplanowania proponowanych godzin języka polskiego ma świadomość, że uczestniczy w ciekawej i ważnej dyskusji o świecie, a jednocześnie uczy się ten świat interpretować. A interpretacja literatury i nie tylko literatury nie skończy się wraz ze zdaną maturą.



ABSTRACT

ADAM MICKIEWICZ' *FOREFATHERS' EVE*. PART III
IN THE PERSPECTIVE OF THE LITERARY RESEARCHER

The aim of the article is to show how current didactics of teaching Polish literature can help to stir up curiosity of high school students in nineteenth century literature. The author argues that the pre-reading activities are crucial for discussing difficult literature of Polish Romanticism. Whether students decide to read III part of *Forefathers' Eve*

(*Dziady. Część III*) by Adam Mickiewicz and whether they recognize in this drama some important problems of contemporary youth and the modern world also depends on them. The article presents two different pre-reading strategies, which have been planned to prepare students for reading and discussing III part of *Forefathers' Eve (Dziady. Część III)*. The first strategy can be called "sociological approach." Working in groups students have to provide features characterizing different social groups nowadays. The aim of this task is to make students aware of fact that people they meet on a daily basis are diverse, and represent various beliefs and behaviors which can be judged or discussed.

KEYWORDS

Adam Mickiewicz, *Forefathers' Eve. Part III (Dziady. Część III)*, didactics, interpretation, receipt of literary work