

Poezja Wieszczów



odczytana na nowo

Poezja Wieszczów odczytana na nowo

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2025

Redakcja merytoryczna

Michał Gołębiowski

Wydział Kształcenia Ogólnego i Kompetencji Cyfrowych

Redakcja i korekta

Karolina Strugińska

Projekt okładki, layout,

redakcja techniczna i skład

Barbara Jechalska

Fotografia na okładce: © Smeilov/Photogenica

ISBN 978-83-67366-88-5

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2025

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji Creative Commons

Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC BY-NC)

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

www.ore.edu.pl

Spis treści

dr Michał Gołębiowski (ORE)	5
Wstęp	5
dr hab. Karol Samsel (UW)	7
Romantyzm wieszczowski. Wskazówki dla nauczyciela języka polskiego	7
dr hab. Ewa Hoffmann-Piotrowska (UW)	11
„...Ona nie słucha”. Kilka ogólnych refleksji o potrzebie relektury romantyzmu	11
Bernadeta Klimczak (MCDN Ośrodek w Tarnowie)	16
Metodyka nauczania poezji Wieszczów w szkole	16
Uczeń jako współtwórca interpretacji	17
Wykorzystanie narzędzi cyfrowych	18
Metoda projektu	20
dr Mirella Zajęga (RODN „WOM” w Katowicach)	22
Wieszczowie jako wyzwanie dla uczniów szkoły podstawowej	22
dr Małgorzata Juda-Mieloch (ODN w Kaliszu)	27
Problemy i szanse nauczania o dziele Wieszczów we współczesnej szkole ponadpodstawowej	27
Uwagi wstępne	27
Wyzwania i sposoby reagowania (metody i strategie edukacyjne)	29
Wnioski	37
Bibliografia	39

Wstęp

Dnia 10 kwietnia 2025 r. w Ośrodku Rozwoju Edukacji odbyła się konferencja zatytułowana „Poezja Wieszczów odczytana na nowo”. Dokonano podczas niej reinterpretacji dorobku czterech najważniejszych poetów polskiego romantyzmu – Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, Zygmunta Krasińskiego i Cypriana Kamila Norwida.

Punktem wyjścia dla wspólnej refleksji było pytanie o aktualność romantycznego dziedzictwa we współczesnej edukacji i kulturze. Czy poezja Wieszczów może przemawiać dziś do młodego człowieka z taką siłą, z jaką oddziaływała niemal dwa wieki temu? Czy rzeczywiście, jak twierdził Stanisław Brzozowski, „romantyzm to bunt kwiatu przeciwko swoim korzeniom”¹? A może przeciwnie, idąc za opinią Bohdana Urbankowskiego, należałoby stwierdzić, że „romantycy uczą, jak stawać się i być człowiekiem, i istnieć jako naród”²? Przede wszystkim zastanawiano się jednak – jak dotrzeć z tak głębokimi treściami do ucznia? Pytania te przyświecały wszystkim wykładom wygłoszonym podczas konferencji.

Jak dowodzą teksty wchodzące w skład niniejszego tomu, romantyzm jest zjawiskiem złożonym i niejednoznacznym. Dr hab. Karol Samsel, umieściwszy twórczość polskich Wieszczów w szerokim kontekście literatury europejskiej, poddał refleksji samo pojęcie „wieszcz”, widząc w nim kategorię ponadczasową i potencjalnie otwartą na nowe, również współczesne, sposoby rozumienia. Z kolei dr hab. Ewa Hoffmann-Piotrowska wskazała na zawarte w *Romantyczności* Adama Mickiewicza źródło nowoczesnych strategii narracyjnych oraz głębię opisu psychologicznego.

Druga część konferencji miała charakter dydaktyczny. Dlatego pozostałe teksty w tomie koncentrują się na problemach związanych z nauczaniem romantyzmu w szkole. Wystąpienia ekspertów z regionalnych ośrodków doskonalenia nauczycieli dostarczyły szeregu konkretnych propozycji metodycznych podpowiadających, w jaki sposób poezję Wieszczów czynić atrakcyjną dla współczesnych uczniów. W swoim tekście Bernadeta Klimczak przedstawia praktyki takie jak poetycki slam, wykorzystanie memów czy vlogów. Dr Mirella Zajęga omawia metody performatywne, które uwzględniają nie tylko zmieniające się środki przekazu, lecz także potrzebę podmiotowego zaangażowania młodego odbiorcy w kulturę. Refleksji poddano również wyzwania związane z malejącym poziomem czytelnictwa i nasilającą się fragmentaryzacją doświadczeń kulturowych reprezentantów młodego pokolenia. Problem ten omawia tekst dr Małgorzaty Judy-Mieloch. Autorka wskazuje w nim na potrzebę spójnego

¹ Zob. Brzozowski S., (1990), *Legenda Młodej Polski* [w:] tegoż, *Eseje i studia o literaturze*, t. 2, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

² Zob. Urbankowski B., (2025), *Józef Piłsudski. Marzyciel i strateg*, Warszawa: Zysk i s-ka.

i długofalowego podejścia do edukacji literackiej – obejmującego zarówno szkołę podstawową, jak i ponadpodstawową – oraz na konieczność aktualizacji i poszerzenia kanonu lektur.

Wnioski z konferencji dowodzą, że romantyzm pozostaje epoką żywą i znaczącą nie tylko z perspektywy historycznoliterackiej, lecz również dydaktycznej i antropologicznej. Współczesne interpretacje romantycznej literatury pozwalają lepiej zrozumieć przeszłość, a także nasze miejsce w kulturze, której jesteśmy dziedzicami. Artykuły zebrane w niniejszym tomie stanowią kontynuację dyskusji podjętej podczas konferencji. Rozwijają one kluczowe wątki, pogłębiają analizy i proponują nowe sposoby odczytywania klasycznego dziedzictwa.

dr hab. Karol Samsel (UW)

Romantyzm wieszczowski. Wskazówki dla nauczyciela języka polskiego

Przedstawianie romantycznej poezji wieszczowskiej w szkołach jest wyzwaniem edukacyjnym nastrożającym licznych trudności. Wymaga od nauczyciela kompetencji odmiennych od tych, które są potrzebne przy wykładzie historii literatury innych epok. Warto wiedzieć, skąd podobne kłopoty wynikają i gdzie mają swe źródło.

Romantyzm polski jest epoką najsilniej być może podlegającą zniekształceniom recepcyjnym. Współcześnie tymi najbardziej dominującymi sposobami czytania epoki są symplifikacja jej pojęć (termin Jarosława Ławskiego³) lub fantazmatyzacja (termin Marii Janion z cenionej książki pt. *Projekt krytyki fantazmatycznej. Szkice o egzystencjach ludzi i duchów*⁴). Odwołanie do tego dziedzictwa występuje najczęściej w trybie mieszanym, nawiązanie romantyczne jest tu fantazmatem dawnego motywu lub jego symplifikatem. Nie znaczy to, że nie ma nic wspólnego z samym źródłem tej tematyki, lub że źródło jakkolwiek przekłamuje – wręcz przeciwnie: chodzi o operacje dokonywane w procesie odbioru dzieł i osób na pierwotnych znaczeniach. Warto, by uczeń zdawał sobie sprawę chociaż intuicyjnie z dystansu dzielącego dzisiejsze odczytania romantyzmu od jego pierwotnego wydźwięku. Cenne byłoby w tym ujęciu także doświadczenie hermeneutyczne nauczyciela, zachęcenie ucznia do niebanalnego myślenia – przykładowo w duchu tzw. hermeneutycznej podejrzliwości – by raczej podważał owe konstrukty, niż je odtwórczo afirmował. Poniżej postaram się zaprezentować taki właśnie tryb czytania romantyzmu wieszczowskiego w Polsce. Można go nazwać trybem reinterpretacyjno-rewaloryzacyjnym.

Tzw. Słownik wileński⁵ (nazywany również słownikiem Orgelbranda – przyp. red.), który odpowiada za stan i uzus polszczyzny w połowie XIX wieku, pod słowem „wieszcz” podaje następujące objaśnienie: „robić wieszczby, z pewnych znaków dochodzić przyszłości, przepowiadać, wróżyć”. Pojawiają się tam również określenia odczasownikowe, nawet dość oryginalne, „wieszczyc”, „wieszczbobierca”, a także przykłady sygnalizujące różne modele przewidywania przyszłości i wróżenia, odnoszące się między innymi do starożytnego Rzymu i świata natury: „Rzymianie na ptakach wieszczyli”. Wyłącznie w definicji słowa „wieszcz” Słownik wileński podaje skojarzenie z narodem, jednak nie chodzi tu tylko o prorokującego literata-poetę,

³ Ławski J., (2009), *Symplifikat. Kartka z dziejów Mickiewiczowskiego mesjanizmu*, [w:] Kuziak M. (red.), (2009), *Romantyzm i nowoczesność*, Kraków: Universitas, s. 325–384.

⁴ Zob. Janion M., (1991), *Projekt krytyki fantazmatycznej. Szkice o egzystencjach ludzi i duchów*, Warszawa: Wydawnictwo PEN.

⁵ Praca zbiorowa, (1861), *Słownik języka polskiego do podręcznego użytku*, Wilno: Maurycy Orgelbrand.

również o pisarza, który dzięki swoim intuicjom twórczym staje się świetnym – dziś powiedzielibyśmy: diagnostą, rozpoznawcą uczucia narodowego, nastroju narodowego, a przez to – reprezentuje w sposób całkowicie miarodajny (nie profetyczny) twórcę narodowej literatury. Cytat egzemplifikujący takie użycie słowa „wieszcz” nazywa w ten sposób nie Mickiewicza, ani Słowackiego, ale... Jana Pawła Woronicza:

Wieszcz [...] 1) przepowiadający przyszłość sposobem proroczym, z natchnienia; człowiek w którego duchu jak w ognisku skupiły się myśli i uczucia całego narodu lub epoki, który przez to znając cały nastrój społeczności, z jednej strony umie trafić do jej przekonania, z drugiej znając działające sprężyny, przepowiadać następstwa; genialny pisarz, poeta w najzaciewniejszym znaczeniu wyrazu. Prawdziwy wieszcz narodowy Woronicz [albo] Wszak ów dąb gaduła/Kosackiemu wieszczowi tyle cudów śpiewa. [...] 2) [...] Wieszczbiarz.

Cytat ze Słownika wileńskiego pokazuje, jak bardzo ograniczyliśmy (ale także i – zideologizowaliśmy) pojęcie wieszczostwa. Wieszcz skupia w sobie uczucia i zarazem myśli, nie tylko narodu, ale również epoki. Jaki z tego wniosek? Zgodnie z wymową słownika wieszczem można nazwać także kogoś podążającego za duchem swojego czasu. Mało tego – wcale nie prorokującego, bo prorokować nie musi. Może przepowiadać następstwa, ewidentnie – z pozycji rozumowej, a więc intelektualnej, ewentualnie – intelektualno-emocjonalnej, wszak ma znać działające sprężyny. W dzisiejszych czasach tak opisałibyśmy futurologa. Kto podpadałby pod tę kategorię? Na pewno najszerzej pojęty myśliciel – bo przecież wcale nie tylko literat, ale filozof, również naukowiec. Wieszczem w XIX-wiecznym rozumieniu tego słowa byłby dla przykładu... Stanisław Lem, chociażby jako autor *Summa technologiae*, albo Witkacy, również jako autor *Szewców*, choć ewidentnie interesowały go bardziej sprężyny działań i następstwa wydarzeń, a nie proroctwa. Wieszcz to uduchowiony strateg, może podpalony Bożym ogniem, ale wciąż niezapominający o tzw. myśleniu strategicznym. Warto podkreślić, że taki był też Mickiewicz w *Księgach narodu i pielgrzymstwa polskiego*. To zaś, jak inaczej postrzegamy dzisiaj mistrzostwo, wynika w przeważającej mierze z naszej manipulacji tym pojęciem – z operacji fantazmatyzacyjnych i symplifikacyjnych...

Pierwotnie pojęcie to okazywało się niebywale pojemne. I uniwersalne. „Wieszczostwo” pasowało każdemu: Irlandczykowi, Francuzowi, Ukraińcowi. Dziś z jakichś powodów nie czulibyśmy się pewnie, gdyby wieszczem narodowym nazywano nie-Polaka, bowiem tak rdzennie polskie wydaje nam się to pojęcie. Być może dla niektórych nie do pomyślenia wręcz byłoby, gdyby wieszczem narodowym Irlandczycy nazywali swojego Williama Butlera Yeatsa albo Jamesa Joyce’a. A Rosjanie Borysa Pasternaka i Michaiła Szołochowa – wieszczami? „Nie, to byłaby uzurpacja” – myślimy. Nic bardziej mylnego! Pojęcie wieszca w swoim pierwotnym znaczeniu uchodziło za globalne, jeżeli mowa, przykładowo, o „wieszczu kozackim”... Lub jeżeli przywołuje się przykład autora *Hymnów do Boga* Jana Pawła Woronicza – sugerując, że wieszcz oznaczał z jednej strony „genialnego pisarza”, a z drugiej „poetę w najzaciewniejszym znaczeniu wyrazu”. To genialnego, czy najzaciewniejszego? Pierwsze nie oznacza drugiego, nie jest jednym i tym samym...

We wskazanym powyżej wyjaśnieniu zdają się dochodzić do głosu echa niedawnego sporu klasyków z romantykami: „poeta najzacniejszy” to książę poetów – tak zapewne w pierwszym rzędzie chciano nazwać Woronicza i z pewnością w swojej epoce na to miano pierwszego pośród pierwszych rzeczywiście zasługiwał. To miano klasyczne z ducha. Dzisiaj moglibyśmy obdarzać nim (i chętnie obdarzamy) autora *Pana Cogito*, Zbigniewa Herberta. Pamiętajmy, że w ten sposób (a zatem: klasycznie) w polskiej kulturze literackiej pojęcie wieszczą jako księcia poetów wciąż funkcjonuje...

Istnieje oczywiście wariant konkurencyjny, co w Słowniku wileńskim odzwierciedla samo pojęcie genialności. Najogólniej rzecz biorąc: zdolność widzenia dalej, co wcale jeszcze nie musi oznaczać profetyzmu i prorokowania. Równie często, co czucie, może oznaczać intuicję, nierzadko to właśnie ona – intuicja mistyczna – sprowadza na tych „najbardziej” romantycznych bohaterów wizje. Same wizje jednak nie wydają się konieczne, ważne jest – jak podaje definicja – przewidywanie. W tym duchu spadkobiercami literatury wieszczowskiej XIX wieku są XX-wieczni futurologi – na ich czele widziałbym po jednej stronie Lema, natomiast po drugiej – Witkacego. Obydwaj wydają mi się tak samo pesymistyczni... Obydwaj widzą dalej, niekiedy dużo dalej – w tym właśnie rzecz, że nie widząc już (wyłącznie) losów narodu, ale coś więcej, zjawiska na poziomie tożsamości kontynentu czy kultury w ogóle: spuścizny – tradycji – cywilizacji...

Niezmiernie ważną refleksją, z jaką można by ucznia pozostawić po lekturze tekstów romantycznych, wydaje się krytyczny namysł nad tym, czy pojęcie narodu jest bezwzględnie konieczne do wyobrażenia sobie jakiegokolwiek literatury wieszczowskiej... Byłoby cudowne – gdyby uczeń zdołał z pomocą nauczyciela dojść do negatywnego wniosku – oczywiście przy jednoczesnym poszanowaniu faktów historycznoliterackich... Owszem, jest to prawda, że literatura wieszczowska w Polsce w sposób nieodłączny skoligaciła się z problematyką narodowego samostanowienia – przez to nabierając cech zarówno idealistycznych, jak i abstrakcyjnych. Tradycja tego typu piśmiennictwa, opartego na podobnych intuicjach, w wieku XX wcale nie wygasła. Nie wygasła nawet, kiedy kwestia narodowa schodziła na dalszy plan – dając pierwszeństwo chociażby problematyce modernistycznej: kryzysu kultury, kryzysu cywilizacji czy erozji wartości na kontynencie. Wieszczostwo, mówiąc językiem Lema, przechodziło w takich sytuacjach – w fantastykę i futurologię, a więc w swoją nową postać, zgodnie z dyktatem nowego realnego zapotrzebowania... Czy da się według tego klucza odczytać *Nienasycenie*, *Pożegnanie jesieni*, *Solaris*, *Głos Pana*, *Summa technologiae*? Byłoby to zapewne wielkim wyzwaniem.

Skoro w niniejszym opisie poświęciliśmy aż tyle miejsca Słownikowi wileńskiemu, sięgnijmy na koniec do poprzedzającego go Słownika Lindego z 1814 roku⁶, by tam spojrzeć na kształt definicji czasownika „wieszczyć” u progu polskiego preromantyzmu. Wówczas mamy do czynienia z aż trzema formami wymiennymi, „wieszcz” to „wieszczarz”, a także „wieściarz”, a zatem tyleż samo „roznosiciel nowin”, co „przepowiadacz przyszłości z pewnych znaków”.

⁶ Linde S.B. i in., (1807–1814), *Słownik języka polskiego*, Warszawa: Drukarnia XX. Pijarów.

Znów moglibyśmy wymienić je za Rzymianami, bo to również zrobił Linde, „z ptaków, trzew bydlęcych, nieba albo powietrza”. W tym kontekście warto jednak pamiętać przede wszystkim, co z pojęciem znaku robi romantyzm. Nie będzie przesady w stwierdzeniu, że rzuca okiem w sam środek cyklonu oddziaływań pomiędzy przedstawiającym a przedstawianym oraz przedstawianym a nieprzedstawialnym.

Na tym także polega cała podmiotowo-przedmiotowa, subiektywno-obiektywna rewolucja epoki: nie bez przyczyny nazwano ją kopernikańską, bo doprowadziła do iście kopernikańskich zmian w postrzeganiu mechanizmów i warunkowanych nimi możliwości poznania. Wieszczy jest owocem tej kopernikańskiej rewolucji rzeczywistości i jej oglądów. Partycypuje w nowym sposobie widzenia, jest tego widzenia świadkiem, objaśnia jego mechanizmy osobom postronnym, niewtajemniczonym. Jeżeli jest jeszcze „roznosicielem nowin” z definicji Lindego – to roznosicielem bardzo osobliwym... i bardzo nadzwyczajnym!

dr hab. Ewa Hoffmann-Piotrowska (UW)

„...Ona nie słucha”. Kilka ogólnych refleksji o potrzebie relektury romantyzmu

Marcin Król postawił niegdyś odważną tezę, że recepcja polskiego romantyzmu wiąże się z gruntowną znajomością nie tyle romantycznego dziedzictwa, ile jego stereotypowych często, uproszczonych omówień – że dla Polaków nie tak ważne było przesłanie romantyzmu, jak jego interpretacja.

Jak pisze Król, „historia polski od lat dwudziestych XIX wieku stanowi w przeważającej mierze kontynuację, reinterpretację, zbanalizowanie”⁷ romantycznych dzieł. Pojęcie kanonu można by zatem rozszerzyć nie tylko na „zbiór dzieł literackich czy też zbiór ważnych tekstów filozoficznych, politycznych i religijnych, którym poszczególne przekazy historyczne nadawały szczególną wagę w społeczeństwie”⁸, ale też na utrwalone koncepcje odczytywania tych dzieł, sposoby ich interpretacji.

W przytoczonej wypowiedzi historyka idei warta szczególnej uwagi jest myśl, że to właśnie interpretacje romantyzmu tworzone niejednokrotnie w oderwaniu od tekstu literackiego stanowią budulec podstawowy społecznego postrzegania tego okresu. Z jednej strony rozminięcie się recepcji dzieła z intencją jego twórcy jest ryzykiem, które autor zawsze ponosi, puszczając utwór w odbiorczy obieg, zatem stanowi zjawisko naturalne i powszechne. Z drugiej – istotnie – można by zaryzykować twierdzenie, że teksty romantyczne w sposób szczególny poddają się swobodnym i często sprzecznym odczytaniom, co wynika chociażby z szeroko pojmowanej struktury dzieła otwartego romantycznych wypowiedzi. Jeśli Umberto Eco twierdzi, że „własności samego tekstu narzucają granice dozwolonych interpretacji”⁹, to być może jednak zbyt często w historii recepcji romantycznego dziedzictwa granice te przekraczano, poddając utwory interwencyjnym „użyciom” prowadzącym nawet w pracach badawczych do niedo- lub nadinterpretacji.

Intrygująca jest przy tym szczególna podatność tekstów romantycznych na odczytania niezgodne z autorską intencją czy intencją samego dzieła. Już zromantyzowany w powszechnym odbiorze klasyk – Goethe – przerażony skutkami społecznymi odbioru Wertera, utyskiwał na brak rozwagi czytelników powieści. Chateaubriand, gdyby mógł, nigdy ponownie nie

⁷ Król M., (1998), *Romantyzm. Piekło i niebo Polaków*, Warszawa: Res Publica, s. 4.

⁸ Lauter P., (1991), *Canons and Contexts*, New York: Oxford University Press, s. IX. Cytuję wg: Lanoux A., (2003), *Od narodu do kanonu. Powstawanie kanonów polskiego i rosyjskiego romantyzmu w latach 1815–1865*, tłum. Krasowska M., Warszawa: IBL PAN, s. 18.

⁹ Eco U., Brooke-Rose Ch., Culler J., Rorty R., (1994), *Interpretacja i nadinterpretacja*, tłum. Bieroń T., Kraków: Znak, s. 21.

wypuściłby w świat *Renégo* zrażony czytelniczą recepcją. Mickiewicz z podobnego powodu chciał spalić *Konrada Wallenroda* – opaczna wobec *intentio auctoris* recepcja tego dzieła to zresztą przykład w naszej kulturze szczególny.

Również nad arcydzielny poematem *Dziady* – zwłaszcza jego częścią drezdeńską – zaciążyła lektura uproszczona i pełna nieporozumień. Kto i kiedy jako pierwszy wpadł na pomysł interpretacyjny utożsamienia Polski z Chrystusem? Choć wiadomo (acz, trzeba przyznać: nie powszechnie), że Mickiewicz nigdzie nie posłużył się sformułowaniem „Polska Chrystusem narodów”, słowa te przyłgnęły do Wieszcza na trwałe, a dramat drezdeński, jak mało który z utworów poety, przerodził się w mit lekturowy, natomiast mit w najważniejsze w powszechnym odbiorze interpretacyjne przesłanie utworu. Podejmowany w ostatnim czasie¹⁰ przez badaczy romantyzmu trud odarcia *Dziadów* z mistyfikacyjnej interpretacji wydaje dość marne owoce. Bo czymże jest choćby i najcelniejszy tekst genialnego badacza wobec zbiorowej świadomości, konstruowanej przez mity właśnie. Sam tekst wielkiego Polaka nie broni się zresztą zbyt celnie, jako że jest trudny i zawily, przy powierzchownej lekturze może dawać asumpt do takich właśnie odczytań. Mickiewicz miał chyba świadomość niebezpieczeństwa interpretacji zawężonych i interwencyjnych, dlatego być może pospieszył z objaśnieniem i od razu na pierwszej stronie *Ksiąg Pielgrzymstwa Polskiego* napisał, że: „[...] Naród polski nie jest bóstwem jak Chrystus, więc dusza jego, pielgrzymując po otchłani zbłądzić może [...]”¹¹.

Być może poeta, wkładając to zdanie pomiędzy inne bardzo konkretne rady, jak polscy wychodźcy mają się ubierać, obchodzić święta, jak się do siebie odnosić, antycypował nazbyt uproszczoną lekturę *Dziadów*, lekturę obrazoburczą choć bliską innym rozpowszechnionym podówczas w Europie projektom mesjańskim¹². Ta interpretacja wpisywała się w ducha epoki, przetrwała jednak w nienaruszonej nieomal formie do czasów współczesnych. A lektura taka spowodowała dalekosiężne i nie zawsze pozytywne skutki, jak choćby obciążenie Mickiewicza zarzutem wzniesienia megalomanii narodowej.

Mickiewicz zresztą w ogóle nie miał szczęścia do odczytań *Dziadów* – także tych wcześniejszych. Skąd – to dość poruszające zjawisko – wziął się np. taki okropny wizerunek księdza z IV części poematu¹³ jako wcielenia Starca z *Romantyczności*, tępego racjonalisty, bezdusznego i nieczułego dogmatyka? Z jednej strony – jak się wydaje – z brania za dobrą monetę wypowiedzi samego Gustawa i tego, co opowiada o swoim nauczycielu (co już zakrawa na szaleństwo), z drugiej – ze sposobu postrzegania romantyzmu, którego cechą

¹⁰ Dopart B., (2002), *Poemat profetyczny. O „Dziadach” drezdeńskich Adama Mickiewicza*, Kraków: Księgarnia Akademicka, zwłaszcza s. 181–203.

¹¹ Mickiewicz A., (1993–2005), *Dzieła. Wydanie Rocznikowe 1798–1998*, (red.) Nowak Z.J., Stefanowska Z., Zgorzelski Cz., t. 1–17, Warszawa: IBL PAN, t. 5, s. 21.

¹² Por. rozważania zawarte w książce: Zamoyski A., (2015), *Święte Szaleństwo. Romantycy, patrioci, rewolucjoniści 1776–1871*, tłum. Ronikier M., Kraków: Wydawnictwo Literackie.

¹³ Pisałam szerzej na ten temat w artykule *Ksiądz z IV części „Dziadów”* [w:] Fabianowski A., Hoffman-Piotrowska E. (red.), (2013), *„Dziady nasze mają to szczególnie...”: studia i szkice współczesne o dramacie Adama Mickiewicza*, Warszawa: Wyd. nakł. Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

konstytutywną, bodajże najważniejszą w powszechnym (acz nie tylko popularnym) odbiorze jest bunt i agonizacja, nastawienie na konfrontację postaw i idei.

Wydaje się bowiem, że na kanon odczytań romantycznego dziedzictwa wpłynął określony wizerunek zjawisk I połowy XIX wieku, co najpełniej wyrażone zostało w tzw. paradygmacie romantycznym zaproponowanym przez Marię Janion. Postrzeganie romantyzmu wpisane zostało po wojnie w szerszy projekt widzenia kultury (w tym zjawisk literackich), który w sposób obrazowy przedstawia jeszcze przedwojenny dydaktycznie operacyjny schemat tzw. sinusoidy Juliana Krzyżanowskiego¹⁴. Wydaje się, że nie zdajemy sobie sprawy, jak mocno ten właśnie projekt zainfekował (słowa tego używam celowo) powszechną recepcję zjawisk literackich. Wertując zasoby internetowe, znalazłam, wśród wielu innych na ten temat, wpis Michała Łaszczyka na blogu *Czajniczek pana russella. Myślenie krytyczne dla średniozaawansowanych* dość brutalnie rozprawiający się z propozycją przemienności epok, do których przywiązała nas szkoła, dalej korzystająca z tego schematu jako propozycji atrakcyjnej i łatwej w odbiorze.

„Julian Krzyżanowski – twierdzi tymczasem autor przywołanego bloga – był heglistą. Wierzył w ścieranie się przeciwstawnych idei według praw dialektyki. Hegłowska historiozofia została przyswojona przez marksizm. Sinusoida wpisywała się w jedynie słuszną filozofię, a sowiecki system nauczania zassał ją do swoich celów. W XXI wieku nie ma już ideologicznych pobudek do posługiwania się sinusoidą. Jest to pseudonauka, której bliżej do manipulacji niż uproszczonej prawdy. Tyleż mądrych diagramów nie zmieściło się do programu nauczania, może warto zrobić dla nich miejsce?”¹⁵.

Mimo publicystycznego i mocno krytycznego tonu wypowiedzi, trudno nie przyznać racji co do uproszczenia sposobu porządkowania zjawisk kultury w schemacie podanym przez wybitnego skądinąd badacza. Model – podany przez Krzyżanowskiego w jeszcze przedwojennej pracy – jak każdy obraz schematyczny wiąże się z redukcją i uproszczeniem. Operacyjność dydaktyczna zakłada jednak redukcje sensów do najbardziej wyrazistych i emblematycznych. Pytanie, czy istotnie najbardziej wyrazistą cechą procesów w kulturze jest ich nieustanna konfrontacyjność. Na marginesie warto dodać, że rzecz dotyczy zresztą nie tylko polskiej refleksji badawczej i to nie tylko w odniesieniu do dziewiętnastowiecznej historii. Problem bezwzględnej cenzurowania zjawisk w kulturze i skutków takiego postrzegania historii podjął w swojej ostatniej pracy Jacques Le Goff. Badacz, zastanawiając się nad sensem wyznaczania głębokich cesur fundujących nieciągłą „poszarpaną” i agonizującą wizję ludzkiej kultury¹⁶, wskazuje na ważne problemy metodologiczne historycznych periodyzacji. Podkreśla, że próba rozgraniczania epok „jest działaniem złożonym, obciążonym subiektywizmem i zarazem staraniem, by rezultat został jak najszerzej zaakceptowany”¹⁷.

¹⁴ Krzyżanowski J., (1938), *Barok na tle prądów romantycznych*, [w:] tegoż, (1938), *Od średniowiecza do baroku*, Warszawa: Towarzystwo Wydawnicze „Rój”.

¹⁵ Blog *czajniczek pana russella*: <https://czajniczek-pana-russella.blogspot.com/2012/04/sinusoida-juliana-krzyzanowskiego> [dostęp: 1.10.2022].

¹⁶ Le Goff J., (2022), *Czy naprawdę trzeba dzielić historię na epoki?*, tłum. Klenczon W., Warszawa: Aletheia.

¹⁷ Tamże, rozdział: *Czy naprawdę trzeba dzielić historię na epoki?*, s. 15.

Tymczasem, aby przybliżyć współczesnym czytelnikom – zwłaszcza młodszymi pokoleniom – dziedzictwo romantyków, konieczne wydaje się zrewidowanie kanonicznych odczytań „szkolnych” lektur przez nauczycieli polonistów, którzy nieustannie podejmują misję wprowadzania młodych ludzi w świat tekstów niekiedy im odległych językowo i mentalnie. Romantyzm, traktowany przez wielu badaczy jako początek nowoczesności, którego twórcom przyszło mierzyć się z frapującymi nas do tej pory z procesami gwałtownie postępującej modernizacji, może mieć w związku z tym status uprzywilejowany jako okres szczególnie nam bliski. Proponuję zatem, by szukać w romantycznym dziedzictwie tego, co wspólne z naszymi problemami i współczesnym odbiorem świata.

I tak np. zaoferować można młodym czytelnikom lekturę programowej *Romantyczności* jako tekstu antycypującego dwudziestowieczną świadomość. Przyjrzyjmy się choćby konstrukcji czasu i miejsca w balladzie Mickiewicza. Określenia temporalne w utworze („dzień biały”, ale i noc, świt, gdy „kur się odzywa”, błyskająca zorza w okienku) relatywizują czas poddany rytmowi wewnętrznego przeżycia bohaterki. Dla Karusi istotna jest cezura czasu wyznaczona śmiercią Jasia – poeta w ten sposób wskazuje na podmiotowość, subiektywizm jego upływania i doświadczania. W przeżywaniu czasu istotny okazuje się zatem aspekt psychiczny, czyniony ważnym problemem przez współczesną prozę psychologiczną. Podobnie rzecz ma się z przestrzenią w *Romantyczności*. Wystarczy wypisać, trzymając się tekstu, wszelkie określenia balladowych miejsc: wydarzenia mają miejsce jednocześnie w miasteczku, ale i w chacie wdowy...

A bohaterowie? Paradoksalnie najciekawszy wydaje się sam narrator, który pod wpływem przeżycia i mocnego doświadczenia wspólnotowego na naszych oczach relatywizuje dotychczasowy pogląd na rzeczywistość. Spójrzmy: na początku, gdy przekonuje Karusię, że nie ma przy niej „żywego ducha”, w światopoglądzie tożsamy jest ze Starcem. Cierpienie dziewczyny, pełna współczucia i akceptacji postawa wspólnoty (choć Karusia – to też niezmiernie ciekawe – inaczej odbiera reakcje gromady), budzą w nim postawę szacunku dla subiektywnych przeżyć i sposobu ich wyrażania. Rzadko kiedy uświadamiany sobie, że to właśnie romantikom zawdzięczamy narodziny nowoczesnej podmiotowości tak silnie waloryzującej to, co indywidualne, podmiotowe, oryginalne.

A teoriopoznawczy spór narratora ze Starcem? Wokół końcowego fragmentu ballady narosło sporo interpretacyjnych nieścisłości. Upraszczając jego wymowę, szkodziłoby romantynom, w powszechniej opinii traktowanym potem jako irracjonalni przeciwnicy wiedzy i zdrowego rozumu. Kluczowe w sporze balladowych intelektualistów jest słowo „prawda”. Narrator wszak nigdzie nie zarzuca Starcowi kłamliwej wizji świata. „Martwe prawdy” – dotyczą materii (a więc rzeczywistości „martwej”) i domagają się po prostu dopełnienia „prawdami żywymi”, a więc wykraczającymi często poza percepcję rozumu, nie dającymi się zweryfikować „szkiełkiem i okiem”. Ów świat „w proszku” – atomów, pierwiastków, nauk szczegółowych – nie zostaje tu zanegowany ani podważony. Narrator bije w minimalizm poznawczy, ale nie w rozum jako taki, ani nie w naukę! Zarzuca po prostu Starcowi, że dobrał złe metody badawcze do weryfikowania duchowej i psychicznej rzeczywistości. Istotnie czucie, wiara

i serce bardziej się przydają do zrozumienia ludzkich przeżyć, ale też nie dają się zastosować do weryfikacji „prawd martwych”. Narrator walczy więc z minimalizmem poznawczym Starca, a nie z rozumem i nauką! Walczy o równowagę czucia i rozumu. Prawdy podmiotowej i intersubiektywnej.

A spotkanie Karusi z Jasiem? Kimże on jest, swoją drogą, jeśli dziewczyna tak sensualnie odbiera jego istnienie („przyciśnij mnie, do ust usta!”). Jakże nowoczesny i poetycko wyrafinowany wydaje się fragment, w którym poeta wielokropkami zaznacza w dialogu z Jasiem słowa słyszane tylko przez dziewczynę:

Śród dnia przyjdź kiedy...To może we śnie?

Nie, nie...trzymam ciebie w ręku

Zapewne trzeba więc lekturę romantyzmu zdynamizować, spluralizować, odczytać tę epokę z nowej perspektywy – zgodnie z formułą Georges Pouleta patronującą książce *Odnawianie znaczeń* Marii Janion zakładającą, że: „Czytać, to znaczy czytać ponownie”¹⁸. Zmianę naszego myślenia o romantyzmie wymuszać powinny nie tylko nowe metodologie, ale też po prostu zmienna w czasie wrażliwość czytelnicza wobec tekstu szczególnie podatnego na różne interpretacje, jak przekaz romantyczny. Przebijający się ostatnimi czasy coraz mocniej postulat powrotu do filologicznej lektury, trzymającej się blisko tekstu (a więc miasteczko jako miejsce akcji *Romantyczności*, ale nie rynek miasteczka, bo w utworze po prostu go nie ma!) uznałabym za najbardziej podstawową metodę pracy z tekstem, która pozwala dosłyszeć, co w nim porusza współczesnego odbiorcę, a czego przed laty mogli nie zobaczyć nawet najwytrawniejsi badacze, przynależący wszak do innych czasów i innej rzeczywistości. W sukces postulatowi przewartościowania romantycznego paradygmatu powinna iść próba zmodyfikowania paradygmatu odczytań, bo te układają się w niebezpieczne konstrukcje klisz interpretacyjnych – utrwalone odczytanie jakiegoś tekstu często zlewa się z samym utworem albo nawet zastępuje oryginalny tekst, szkodząc romantycznemu dziedzictwu.

¹⁸ Janion M., (1980), *Odnawianie znaczeń*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie, s. 5.

Bernadeta Klimczak
(MCDN Ośrodek w Tarnowie)

Metodyka nauczania poezji Wieszczów w szkole

Romantyzm, jako epoka burzliwych przemian i poszukiwania tożsamości, odegrał kluczową rolę w kształtowaniu polskiej świadomości narodowej. Poezja Wieszczów nie tylko utrwaliła najważniejsze wartości epoki, ale również stała się literackim fundamentem edukacji humanistycznej. Mimo to współczesna szkoła staje przed wyzwaniem: jak przekazać młodemu pokoleniu głębię i piękno tych utworów, nie zniechęcając ich trudnym językiem i odległym kontekstem?

Poezja to subtelna materia literacka, która wymaga, by zaangażować do jej poznawania wszystkie zmysły. Niestety ma niewielu przyjaciół w osobach uczniów, którzy traktują ją jako archaiczną i niezrozumiałą formę przekazu. Co zatem można zrobić, aby ożywić lekcje poświęcone liryce, zwłaszcza te dotyczące poezji Wieszczów? Kluczem do sukcesu jest kultura literacka nauczyciela i odpowiednie zaplecze metodyczne.

Bożena Chrzastowska podaje, że „metodyka pracy nad utworami poetyckimi musi uwzględniać możliwości percepcyjne i horyzont oczekiwań dziecka na danym etapie rozwoju, toteż problemy analizy i kontekstu wiedzy teoretycznoliterackiej należałoby „przemyslać” do świadomości uczniów drogą atrakcyjnych zajęć, najlepiej o charakterze wykonawczym”¹⁹.

Z kolei Stanisław Bortnowski idzie dalej, mówiąc, że „praca z poezją powinna się także rodzić z natchnienia, z jakiegoś arcydziwnego, arcyszaleńczego, arcymądrego pomysłu. Lekcja z poezji to jakby tworzenie sytuacji lirycznej, ucieczka z normalnego świata w kierunku innej wyobraźni. Albo scenariusz teatralny. Albo pomysł happeningu. Albo równanie matematyczne. Trochę logiki, dużo wariactwa, najwięcej improwizacji. Lub odwrotnie: dużo rozsądnego myślenia, mało spontaniczności i jeszcze mniej rozsądku. Od chwytów ku racjonalności. Od nastroju do wiedzy. Od swobody do precyzji”²⁰.

Ważną rolę stanowią zatem kompetencje nauczycieli w zakresie sztuki przekładu metodologii literaturoznawczych na działania metodyczne. Nauczanie poezji romantycznej w XXI wieku wymaga elastyczności, pasji i odwagi w poszukiwaniu nowych środków przekazu. Wieszczowie przestają być tylko pomnikami, gdy pozwolimy uczniom rozmawiać z nimi

¹⁹ Chrzastowska B., (1994), *Współczesne czytanie poezji w szkole*, „Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza”, t. XXIX.

²⁰ Bortnowski S., (1998), *Jak uczyć poezji?*, Warszawa: Stentor.

językiem ich własnych emocji i doświadczeń. To właśnie wtedy edukacja staje się spotkaniem – nie z przeszłością, ale z uniwersalnym przekazem.

Uczeń jako współtwórca interpretacji

Wykonanie głosowe utworu

Do niedawna wskazywano, że to nauczyciel powinien przeczytać utwór jako pierwszy, a następnie mogą to zrobić uczniowie. Taka kolejność ma swoje zalety i wady. Za zaletę można uznać to, że utwór zostaje odczytany zgodnie z przyjętym kierunkiem interpretacyjnym. Natomiast wadę stanowi sugerowanie uczniom schematu interpretacji. Pomocne mogą się w tym przypadku okazać działania zapożyczone z popkultury, które bazują na słowie mówionym.

Czytanie performatywne to głośne czytanie z użyciem aktorskich środków wyrazu. Istotną rolę w ekspresyjnym przedstawieniu tekstu odgrywają: intonacja, emocje, gesty, ruch, muzyka, światło, efekty dźwiękowe. Recytatorzy nie muszą znać tekstu na pamięć, ale muszą go „czuć”.

Slam poetycki to propozycja narzędzia do interpretacji poezji. Jest on sposobem scenicznej prezentacji utworów poetyckich. Za jego naczelną zasadę należy uznać swobodę twórczą, a za formę przekazu – głos. Nieodzowny składnik tej metody stanowią elementy parajęzykowe; klaskanie, skakanie, rapowanie, improwizacja. Zabronione jest używanie rekwizytów. Slam odpowiada na rosnące zapotrzebowanie uczniów w obszarze rozwijania ich emocji i ekspresji doświadczeń. Warto polecić tekst *Slamy poetyckie* obrazujący istotę takiej interpretacji²¹. Jako praktyczny przykład wykorzystania tej formy prezentowania tekstów literackich posłużyć może dostępne w internecie nagranie projektu *Obmyślam świat. Czytanie performatywne poezji Wisławy Szymborskiej* (<https://www.youtube.com/watch?v=OvBAHhxWYDk> [dostęp: 13.05.2025])

Metoda analogii

Metoda ta wpisuje się w „uczenie przez dociekanie” (znanej jako IBL – od ang. *inquiry-based learning* – przyp. red.) i zakłada aktywny udział ucznia w procesie uczenia się. W kontekście nauczania-uczenia się nauczyciel powinien dostarczać uczniom narzędzi i strategii umożliwiających im samodzielne odkrywanie wiedzy.

Jako inspiracja metodyczna może posłużyć **analiza porównawcza utworów**: *Rozłączenie* Juliusza Słowackiego oraz *Widokówka z tego świata* Stanisława Barańczaka. Obaj poeci są emigrantami. Słowacki to przedstawiciel romantycznej Wielkiej Emigracji popowstaniowej, zaś Barańczak reprezentuje emigrację antykomunistyczną XX w. Łączy ich polityczne podłoże decyzji o losie migranta. Zarówno pierwszy, jak i drugi podejmują w swej twórczości tematykę wyobcowania, tęsknoty za ojczyzną, za bliskimi.

²¹ B.a., (2022), *Slamy poetyckie* – artykuł dostępny na stronie fundacji „Sztuka Wolności”: <https://sztukawolnosci.org.pl/slamy-poetyckie/> [dostęp: 13.05.2025].

Rozłączenie – wątki interpretacyjne:

- Adresatka wiersza Słowackiego – bliska sercu poety.
- Przyzwyczajenia, natura i otoczenie adresatki utworu.
- Symbole: biały gołąb smutku, dwa słowiki, gwiazda.
- Motyw domu – sielankowa sceneria domu umiejscowionego na tle przyrody.
- Miejsce pobytu podmiotu lirycznego – wielkie jezioro, na którego brzegu wznoszą się wysokie szczyty górskie.
- Sytuacja egzystencjalna podmiotu lirycznego – alpejski krajobraz jako metafora duszy nękaną udręką samotności i tęsknoty.

Widokówka z tego świata – pytania do analizy:

- Kim jest adresat utworu? Jest tajemniczy. To ktoś daleki w czasie i w przestrzeni. Może to człowiek przyszłości („...ci, co przewyższą nas o grubą warstwę geologiczną”). Może to Bóg („Mów, jak Ty się czujesz z moim bólem – jak boli Ciebie Twój człowiek”).
- Gdzie przebywa? W jakimś odległym świecie („Powiedz, co u Ciebie słychać, co można widzieć, gdy się jest Tobą”).
- Jaką rzeczywistość przedstawia widokówka? Bogactwo przyrody, ale także elementy wielkomiejskie, przyjazne i przerażające („...klucz żurawi, cienie palm i wieżowców, grzmot, bufiasty obłok...”).
- Czym wyróżnia się portret współczesnego świata? Niszczy dawne wartości, jest kłamliwy i tandetny („...rozrasta w nowotwór epoki [...] stojąc na naszym próchnie, łgarstwie, niezniszczalnym plastiku...”).

Podmiotem lirycznym *Rozłączenia* jest romantyczny poeta, który siłą wyobraźni kreuje własny świat, swój życiowy azyl. Bohater wiersza Barańczaka to poeta – świadek i sędzia swojej epoki, który dokonuje jej oceny przez pryzmat własnych doświadczeń. Twórca romantyczny ma możliwość, by „uciec” od trudnej dla niego rzeczywistości w świat własnych emocji, co skutkuje swoistym *katharsis*. Podmiot mówiący w wierszu Barańczaka takiej przestrzeni nie posiada. Otacza go próżnia, samotność, surowe krajobrazy, przygnębiające realia.

Konkluzję stanowi odpowiedź na pytanie: Czy literatura powinna rejestrować uczucia, kreować świat wyobraźni i przenosić czytelnika w sferę emocji, czy też dokonywać artystycznego zapisu realnej rzeczywistości i kształtować stosunek odbiorcy do niej?

Wykorzystanie narzędzi cyfrowych

W dobie cyfryzacji poezja zyskała nowe oblicze dzięki **platformom społecznościowym**. Prezentowane tam utwory poetyckie oraz teksty kultury stanowią zaplecze do **analizy intertekstualnej** liryki Wieszców. Jako przykład jej wykorzystania warto zaproponować opracowanie *Reduty Ordona* z wykorzystaniem popularnych mediów społecznościowych i narzędzi cyfrowych.

✓ **Instagram**

Uczniowie tworzą posta wprowadzającego rówieśników do lektury do *Reduty Ordona* Adama Mickiewicza. Materiał zawiera wybrany przez uczniów cytat z wiersza, np.:

Lecz śród najgęstszych kłębów dymu ileż razy
Widziałem rękę jego, dającą rozkazy.
Widzę go znowu – widzę rękę – błyskawicę,
Wywija, grozi wrogom, trzyma palną świecę.

Uczniowie dobierają z internetowych zasobów reprodukcję przedstawiającą dramatyczną scenę z powstania listopadowego lub współczesną grafikę nawiązującą do wizji przedstawionej w wierszu.

✓ **Facebook**

Uczniowie opracowują posta, który zawiera odpowiedź pytanie: Kim był Ordon i dlaczego jego czyn stał się symbolem heroizmu?

✓ **YouTube Video**

Uczniowie w oparciu o materiały źródłowe projektują scenariusz, a następnie kręcą na jego podstawie i udostępniają film edukacyjny, który przybliży kontekst historyczny utworu.

✓ **Discord**

Na specjalnym kanale poświęconym analizie *Reduty Ordona* uczniowie uruchamiają dyskusję. Zadają pytania, komentują film, dzielą się swoimi refleksjami.

✓ **Canva**

Wykorzystując funkcjonalności aplikacji, uczniowie tworzą grafikę prezentującą analizę struktury wiersza, z zaznaczeniem najważniejszych motywów, takich jak: heroizm, poświęcenie, walka.

✓ **Tik Tok**

Uczniowie tworzą i publikują krótkie filmiki zainspirowane lekturą *Reduty Ordona*. Mogą one zawierać nagranie ich własnej recytacji lub wizualizacji wiersza, interpretację graficzną w formie obrazu lub montażu wideo.

Hasztagi

Wielu twórców, w szczególności debiutantów i osób młodych, zainspirowanych utworami lub biografiami romantyków, publikuje swe opowiadania, wiersze, memy itp., oznaczając je hasztagami: #instapoezja, #instawiersz, #poezja, #romantyzm. Sporo materiałów dotyczących twórczości i ciekawostek z życia Wieszców znajdziemy na platformie internetowej Wattpad, umożliwiającej publikowanie tekstów i ich komentowanie, pod nazwą *Wieszcz Opowieści* (https://www.wattpad.com/stories/wieszcz?locale=pl_PL [dostęp: 16.04.2025]).

Portale i blogi

Publikowaniu utworów poetyckich, ich analizie i dyskusji na ich temat służą coraz liczniejsze w internecie blogi i portale tematyczne. Warto tu wspomnieć choćby o kilku z nich. Na portalu *Sympatycy poezji i sztuki* (<https://buycoffee.to/poezja> [dostęp: 14.05.2025]) upowszechniane są utwory poetyckie, obrazy, grafiki, które stanowią zaplecze do odkrywania i interpretowania poezji – nie tylko romantycznej. *Chochlik kulturalny* (chochlikkulturalny.blogspot.com [dostęp: 14.05.2025]) to blog nawiązujący do rocznic związanych z biografiami wybitnych osobowości ze świata kultury i sztuki, pośród których uwzględniono także narodowych Wieszców. Posty mogą stanowić punkt wyjścia m.in. do: interpretacji, porównania stylów wypowiedzi, opracowania wpisu na temat bohatera literackiego.

Metoda projektu

Ta aktywizująca uczniów metoda daje możliwość przedstawienia Wieszców jako poetów nowoczesnych i uniwersalnych.

Temat projektu: *Juliusz Słowacki influencerem idei*.

Nadrzędnym celem jest pokazanie twórczości Słowackiego jako współczesnego influencera, który porusza ważne tematy jak: wolność, patriotyzm, samotność, bunt, duchowość. Aktywność uczniów skupia się na kreatywnej interpretacji tekstów romantycznych z użyciem współczesnych środków wyrazu. Realizacja projektu koresponduje także z rozwojem kompetencji miękkich, takich jak: praca zespołowa, prezentacja, umiejętność publicznego występowania, krytyczne myślenie.

Polecenia dla uczniów:

- Opracuj 3–4 posty na Instagrama Juliusza Słowackiego: zdjęcia, hasztagi, komentarze.
- Nagraj film z voice-overem cytatu Słowackiego i ujęciami z podróży.
- Przygotuj interpretację wybranego utworu Słowackiego w wersji rapowej, hip-hopowej lub w postaci slamu poetyckiego.
- Korzystając z informacji biograficznych, opracuj mapę podróży Słowackiego oraz określ symboliczne znaczenia miejsc jego pobytu: Londyn, Paryż, Mont Blanc, Watykan.
- Napisz 4-wersowy wiersz „w stylu Słowackiego”, uwzględniając metaforyczność, symbolizm i obrazowość przekazu.
- Napisz list, który Słowacki mógłby aktualnie opublikować jako post/felieton poświęcony samotności, wolności lub nadziei.

Przykładowa realizacja:

Profil: piszę, co czuję; mam kontakt z duchami, ale nie mówcie o tym Mickiewiczowi.

Obserwujący: C. K. Norwid, Z. Krasiński.

Ekspresja poetycka: *Kordian* w wersji rapowej, *Testament mój* w formie hip-hopu, vlogi z podróży po Szwajcarii, Francji, Italii.

Zasięg: podziw ze strony C. K. Norwida, H. Modrzejewskiej.

Język: obrazowość, bogactwo metafor, symboli, patos.

Aktualność: dylematy moralne, duchowy niepokój, sens życia, współczesny outsider, wpływ na emocje, światopogląd, myślenie innych.

Metodyka nauczania poezji Wieszczów wymaga balansu między szacunkiem do kanonu a bliskością emocjonalną dawnych tekstów dla ucznia. Bez tego elementu uczniowie zapamiętają romantyczne wiersze jako „trudne i nudne”. Niech uczniowie dzięki Wieszczom uczą się myśleć, czuć, mówić i przeżywać świat głębiej. Nie uczmy poezji! Uczmy przez poezję! Zdaniem prof. Anny Janus-Sitarz „rozsądek i umiar plus poszukiwania nowych rozwiązań, nowych dróg i metod – to w dydaktyce jest najważniejsze”²². Szukając nieznanych ścieżek, warto czerpać z różnych źródeł²³.

²² Sitarz-Janus A., (2015), *Nowy model edukacji polonistycznej*, „Polonistyka” nr 2/15, s.12.

²³ Zob. Bujnicki J., (2000), *Jak czytać romantyków? Studia i szkice o Mickiewiczu, Słowackim, Krasińskim*, Kraków: Universitas; Cegieła A., Nowicka E., (2025), *Jak uczyć poezji? Interpretacje, konteksty, metody*, Poznań: Wydawnictwo Literackie UAM; Chmiel M., (2010), *Jak uczyć poezji romantycznej?*, „Język polski w szkole średniej”, nr 3/2010.

dr Mirella Zajęga
(RODN „WOM” w Katowicach)

Wieszczowie jako wyzwanie dla uczniów szkoły podstawowej

Literacka spuścizna Wieszczów na trwałe zapisała się w polskiej kulturze i mentalności. Nowe interpretacje tekstów dawnych, wyśpiewywane przez przedstawicieli młodego pokolenia, dobitnie świadczą o ponadczasowym charakterze tych utworów. Warto pomyśleć o ciekawych sposobach omawiania literatury romantycznej na lekcjach języka polskiego – o tym, jak interpretować z uczniami dzieła Wieszczów, by przedstawiony w nich świat i wartości były dla nich żywe i inspirujące.

Problemy piętrzące się przed uczniami szkoły podstawowej to przede wszystkim poczucie językowej obcości i nieznaną rzeczywistość epoki. Wprowadzenie do tematu i wyjaśnienie przez nauczyciela niezrozumiałych wyrazów są zatem niezbędne. Wyzwanie komplikuje fakt, że romantyzm to najważniejsza epoka dla nas – Polaków: teksty z tego właśnie okresu dały nam siłę przetrwania w trudnych dziejowych momentach. Maurycy Mochnacki pisał, że „narod jedynie w literaturze ma swoją refleksję. Że jedynie tylko w masie swoich wyobrażeń i myśli ma wewnątrz ujęcie, ma grunt pod sobą i uznanie samego siebie w jestestwie swoim”²⁴. A Mickiewicz dodawał:

Płomień rozgryzie malowane dzieje,
Skarby mieczowi spustoszą złodzieje,
Pieśń ujdzie cała²⁵.

Literatura daje nam samoświadomość, poczucie korzeni, wewnętrzną moc, wzbogaca tożsamość, daje siłę przetrwania historycznych zawieruch i poczucie ciągłości historycznej.

Nauczanie języka polskiego i literatury to wyjątkowe zadanie i odpowiedzialność, a teksty Wieszczów mają w jego kontekście szczególną rangę. Tak pisała o tej kwestii Maria Janion: „w ciągu prawie dwustu lat od epoki porozbiorowej poczynając, a na stanie wojennym i okresie po nim kończąc, w Polsce przeważał dość jednolity styl kultury, który nazywam symboliczno-romantycznym. Romantyzm właśnie – jako pewien wszechogarniający styl – koncepcja i praktyka kultury – budował poczucie tożsamości narodowej i bronił symboli tej tożsamości”²⁶.

²⁴ Mochnacki M., (2012), *O literaturze polskiej w wieku dziewiętnastym*, Gdańsk: Wirtualna Biblioteka Literatury Polskiej Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego, s. 29: https://filspol.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/maurycy_mochnecki_o_literaturze_polskiej.pdf [dostęp: 28.04.2025].

²⁵ Mickiewicz A., (2007), *Konrad Wallenrod*, Kraków: Wyd. GREG, s. 28.

²⁶ Janion M., (1996), *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Warszawa: Sic!, s. 9–10.

Spuścizna romantyków, obejmująca wartości, styl myślenia i działania, co jakiś czas powraca. Romantyzm stanowi ważną część naszego duchowego dziedzictwa, jest obecny w kulturze polskiej i europejskiej. Lepiej rozumiemy współczesność, znając fundament, na którym ją zbudowano. Realizując wymagania podstawy programowej języka polskiego, pamiętamy, że „poznawanie wybitnych utworów literackich sprzyja rozwojowi osobowemu ucznia, wprowadza go w świat kultury polskiej i europejskiej²⁷”.

Praktyczne rozwiązania dydaktyczne to umiejętność korzystania z tego, co wypracowała polonistyka szkolna²⁸. Metody nauczania, szczególnie metody pracy z tekstem, muszą być adekwatne do potrzeb uczniów i kompatybilne z osobowością polonisty. Dobrze, kiedy są angażujące i nastawione na kształcenie kompetencji, a nie tylko na przekazywanie wiedzy. Nauczyciel tworzy koncepcję lekcji i organizuje pracę uczniów. Klasy szkolne są różnorodne – bywają uczniowie aktywni i kreatywni, najwięcej jednak jest tych, którzy są zależni od naszego wsparcia. Potrzebują rozłożenia procesu nauki na etapy adekwatne do ich możliwości. Należy również wzmacniać motywację takich uczniów, wskazać cel i określić zasady pracy. Często trzeba po prostu nauczyć ich, jak mają się uczyć, bo nikt im nie pokazał, w jaki sposób to robić.

Jak więc budować „lekcje z uczniowskich marzeń”, by pociągnąć ich w świat poezji Wieszców? Młodzi ludzie lubią się uczyć przez odkrywanie i przeżywanie – warto dać im taką możliwość. Gotowe interpretacje zabijają kreatywność, dlatego tak ważne jest, by polonista miał zaufanie sam do siebie i równocześnie pozwolił myśleć swoim uczniom. Nie muszą być doskonali: niech formułują sądy tak, jak potrafią – ważne, by mogli poczuć wartość własnego myślenia. Żadna interpretacja nie jest dana raz na zawsze, ciągle pojawiają się nowe odczytania utworów romantycznych, np. album *sanah śpiewa Poezyje*, tu: *Hymn* (J. Słowacki)²⁹, *Do * w sztambuch* (A. Mickiewicz)³⁰, *sanah – Inwokacja* (A. Mickiewicz)³¹. Dlatego właśnie tak ważne jest czytanie pełne otwartości na własne myśli i spostrzeżenia.

Wybitny polonista Stanisław Bortnowski w książce *Jak uczyć poezji?* bronił swobodnej dyskusji, głośnego czytania wierszy, metody intuicyjnej i impresyjnej³². Pisał, że metoda intuicyjna ma swoje uzasadnienie w teoriach Bergsona o intuicjonizmie jako najlepszym sposobie poznania świata, pozostaje w ścisłym związku z emocjonalnym przeżywaniem dzieła. Zakłada,

²⁷ Podstawa programowa języka polskiego dla szkoły podstawowej – online: <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII-1/Jezyk-polski> [dostęp: 14.05.2025].

²⁸ Pisał o tym Stanisław Bortnowski: „Korzystajmy z tradycji, gdyż wszystko już było i nowoczesność na tym polega, aby z tego wszystkiego robić mądry użytek i nie upierać się przy jednym” – Bortnowski S., (b.r.), *Nowoczesna lekcja – co to właściwie znaczy?* – online: <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/48e255d-d-7fe2-4799-99e4-d3ad3bd7ea05/content> [dostęp: 14.05.2025].

²⁹ Zob. *Hymn* J. Słowackiego w wykonaniu Sanah: <https://www.youtube.com/watch?v=T2r8A7N3WRA&list=PL-sp1zQDovxMbntVyn1vX9wGOrf83hL1ZH&index=2> [dostęp: 14.05.2025].

³⁰ Zob. *Do * w sztambuch* A. Mickiewicza w wykonaniu Sanah: <https://www.youtube.com/watch?v=pcX5c-p-mvTA> [dostęp: 14.05.2025].

³¹ Zob. *Pan Tadeusz [Inwokacja]* A. Mickiewicza w wykonaniu Sanah: <https://www.youtube.com/watch?v=cojiUj-wZdM> [dostęp: 14.05.2025].

³² Zob. Bortnowski S., (1992), *Jak uczyć poezji?*, Warszawa: Briccius.

iż uczeń powinien poznawać je przez samodzielne czytanie tekstu. Sprawdzianem zaś, czy utwór został należycie zrozumiany, jest sposób wyrecytowania go przez ucznia.

Metoda impresyjna wyrasta z teoretycznych haseł impresjonizmu oraz teorii Kazimierza Wóycickiego, który w książce *Rozbiór dzieła literackiego* pisał: „Im więcej rozumnych pytań będzie padało ze strony uczniów, im te pytania będą głębsze, im częściej uczniowie sami sobie odpowiedzą, im bardziej praca nauczyciela sprowadzi się tylko do kontrolowania biegu myśli młodych czytelników, utrzymywania porządku w toku wypowiadanych uwag i spostrzeżeń, tym lepiej wykonał on swoje zadanie, tym większy triumf poety. Lekcja straciła charakter narzuconej, obowiązującej pracy, stała się swobodnym obcowaniem ze sztuką, rozmową”³³. Analiza utworu sprowadza się w świetle tej metody do samorzutnych, bezpośrednich wypowiedzi uczniów, ich ewentualnych pytań i sporów. Indywidualne wrażenie i odczucie uznaje się za najwyższą wartość. Świadczą one o wrażliwości uczniów na dzieło literackie, o umiejętności jego percepcji, przeżywania.

Rodzi się jednak pytanie: co robić, gdy materiał jest trudny i obszerny albo czas nas goni? Pozostaje wtedy metoda heurystyczna. Jej istotą jest kierowanie myśleniem uczniów – zadawane przez nauczyciela pytania są proste, odwołujące się do ich wiedzy, a odpowiedzi przewidywalne z założenia. Metoda pozwala nauczycielowi sprawnie przeprowadzić lekcję i zrealizować zamierzone cele. Uczniowie mają poczucie uczestniczenia w lekcji.

Przykładem takiej heurezy mogą być znalezione w internecie pytania do *Świtezianki*³⁴:

1. Kiedy rozgrywa się akcja utworu?
Czas nie jest określony.
2. Jakim stworzeniem jest Świtezianka?
Nimfą wodną.
3. Jaka scena rozpoczyna utwór?
Spacer pary w świetle księżyca.
4. Pod jakim drzewem spotyka się para?
Pod modrzewiem.
5. Przed czym przestrzegał dziewczynę jej ojciec?
Przed męską niestałością.
6. Kim jest zakochany chłopiec?
Strzelcem.
7. Jakim gatunkiem jest Świtezianka?
Balladą.
8. Czy narrator jest wszechwiedzący?
Nie.

³³ Zob. Wóycicki K., (1921), *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa, Kraków, Lublin, Łódź, Poznań.

³⁴ Zob. materiał *Świtezianka – pytania i odpowiedzi* na portalu *Test z lektury*: <https://testzlektury.pl/test/pytania/39/switezianka/> [dostęp: 14.05.2025].

9. O co dziewczyna prosi strzelca?
O dochowanie wierności.
10. Jakie jest przesłanie utworu?
Człowiek zawsze doświadcza kary za swoje występki.
11. Jak długo dusza mężczyzny ma pokutować za swoje winy?
1000 lat.
12. Z ilu strof składa się utwór?
Z 38.
13. Jakie rodzaje rymów występują w utworze?
Krzyżowe.
14. Jaki element epicki występuje w utworze?
Obecność narratora.

Założeniem tej metody jest poprowadzenie ucznia małymi krokami do celu. Nauczyciel narzuca przebieg lekcji, rozstrzyga o wszystkim, pomaga sformułować albo dyktuje wnioski końcowe. Niektórzy nazywają tę metodę „zabawą w zimno, ciepło, gorąco” (Bortnowski), albo „manierą mówienia i myślenia za uczniów” (Nawroczyński), ale ma ona swoje niekwestionowane zalety. Nauczyciel jest w niej przewodnikiem. Zamiast pytań zamkniętych może wprowadzić pytania otwarte, sprowokować do dyskusji, zachęcić uczniów do myślenia.

Kiedy chcemy nauczyć myślenia i samodzielności w odbiorze utworu literackiego, idealna będzie metoda „sześciu kapeluszy myślowych” Edwarda de Bono³⁵. Twórca tej metody, maltański lekarz i psycholog, zaproponował „myślenie w kategoriach działania”, ukierunkowanie uwagi w taki sposób, by mieć całościowy obraz. We wstępie do prezentującej ją książki pisze: „Podczas drukowania kolorowej mapy kolory nakładane są osobno, po kolei. Najpierw na papier nanosi się jeden kolor, potem kolejne kolory i tak dalej, aż w końcu powstaje wydrukowana mapa w pełnym kolorze”. Celem jest zobaczyć kompletny obraz. Kolor danego kapelusza to metafora określonego sposobu rozumowania. Uczniowie kolejno „zakładają” kapelusze: biały, czerwony, żółty, czarny i zielony. Niebieski jest zarezerwowany dla nauczyciela, który czuwa nad przebiegiem procesu myślowego uczniów, zbiera informacje, by na końcu stworzyć z nich całościowy obraz. Jeśli trzeba łagodzi spory, moderuje, organizuje strukturę zajęć, pilnuje przestrzegania zasad.

Rozmowę o tekście „rozpoczyna” biały kapelusz: przedstawia obiektywne informacje, fakty, wiedzę możliwą do zweryfikowania, np.: wiadomości na temat autora, genezę utworu, świat przedstawiony, bohaterów itp. Biały kapelusz to neutralność i uporządkowane dane – nie ocenia, kieruje się chłodną logiką.

Następny krok to wyrażenie emocji, które symbolizuje czerwony kapelusz. Na tym etapie uczniowie mają prawo do określenia swojego stosunku do tekstu: czy ten utwór się podoba, czy nie, jakie emocje i uczucia towarzyszyły im podczas czytania. To jest czas na irracjonalne

³⁵ Zob. De Bono E., (2007), *Sześć kapeluszy myślowych*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.

aspekty myślenia: pozytywne i negatywne. Emocji nie trzeba uzasadniać, ani szukać ich wyjaśnienia, np. „Wolę czytać ballady Mickiewicza niż *Pana Tadeusza*”; „Gustaw to zwykły narcyz”; „Czuję smutek, gdy czytam coś takiego”; „To była prawdziwa miłość” itp.

Kolejny kapelusz ma żółty kolor i „wyraża” optymizm, pozytywne nastawienie, wiarę w lepsze jutro, koncentruje się na analizowaniu uniwersalnych wartości i na tym, co było ciekawe. Widzi zalety, dostrzega korzyści z przeczytania tekstu, znajduje dla nich logiczne uzasadnienie, wyciąga pozytywne wnioski, proponuje aktywności – np. „To jest mądre”, „Nauczę się tego fragmentu na pamięć”.

Czarny kapelusz „wyszukuje” braki, niedociągnięcia, słabe punkty. Krytykuje, dyskutuje z dostępną wiedzą, pokazuje ujemne strony, mówi np., że to przebrzmiałe idee, że ma problemy ze zrozumieniem tekstu, krytykuje określony styl pisanie, albo myślenia, zauważa nieścisłości, pyta np. czemu Mickiewicz napisał „*Panno Święta, co Jasnej bronisz Częstochowy*” zamiast „która” itp.

Kapelusz zielony oznacza twórcze myślenie, odważne pomysły interpretacyjne, poryw fantazji, kreatywność, otwarcie się na możliwości, szukanie innego spojrzenia, „gdybanie” na temat lektury, tworzenie alternatywnych zakończeń, wskazywanie pomysłów, jak uatrakcyjnić omawianie lektury itp.

Metoda Edwarda de Bono uczy oddzielania faktów od opinii, myślenia logicznego od emocji, pozwala poznać inne opinie, pokazuje całościową perspektywę myślenia. Pozwala na patrzenie z różnych perspektyw, porządkuje, uczy argumentowania. Sprawdza się na każdym poziomie edukacyjnym.

Wspomniane powyżej metody pracy na lekcjach języka polskiego: intuicyjno-impresyjna, heureza i metoda sześciu kapeluszy myślowych to gotowe narzędzia do analizy i interpretacji utworów naszych Wieszców, ale nie tylko. Mają uniwersalny charakter, umiejętne prace z nimi może przynieść zaskakujące efekty. Ważne, by uczyć myślenia, dostrzegać potencjał i wspierać uczniów. Kluczowe jest docenianie uczniowskich spostrzeżeń z równoczesnym „odpuszczeniem sobie” tropienia ich błędów na rzecz szukania tego, co trafne, mądrze podpatrzone, odkrywcze.

dr Małgorzata Juda-Mieloch
(ODN w Kaliszu)

Problemy i szanse nauczania o dziele Wieszców we współczesnej szkole ponadpodstawowej

Uwagi wstępne

Ostatnia dekada przyniosła spektakularną atomizację szkół ponadpodstawowych. To rozdrobnienie jest wynikiem złożonych procesów rządzących rynkiem edukacyjnym: specyfiki poszczególnych placówek, wynikającej zarówno z ich tradycji, pozycji wśród innych szkół w regionie, poziomu nauczania, typu (technikum, liceum) oraz wewnętrznej polityki dotyczącej naboru uczniów do klas pierwszych i związanej z tym zróżnicowanej liczebności klas. Trudno więc określić jednoznacznie, czym jest „współczesna szkoła ponadpodstawowa”.

Podobne zróżnicowanie edukacji polonistycznej wiąże się z ogromną odmiennością formacji intelektualnej i świadomości metodycznej nauczycieli polonistów. Trzeba skonstatować tę atomizację, lecz także coraz więcej sygnałów poważnego kryzysu dotyczącego nie tylko przygotowanie metodyczne, ale (o zgrozo!) także merytoryczne.

Refleksje na temat problemów i szans nauczania o dziele Wieszców we współczesnej szkole ponadpodstawowej oprę na własnej praktyce polonistki w liceum ogólnokształcącym w Ostrowie Wielkopolskim. Wiele spostrzeżeń wywiodę ze swojego wieloletniego doświadczenia, które zdobyłam jako egzaminator, a przez ostatni czas jako egzaminator powtórnego sprawdzania (tzw. weryfikator) w OKE w Poznaniu na maturze z języka polskiego na poziomie zarówno podstawowym, jak i rozszerzonym. Uwzględnię także obserwacje moich koleżanek i kolegów ze szkół rejonu działania kaliskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, to znaczy polonistek i polonistów zatrudnionych w placówkach Kalisza, Ostrowa Wielkopolskiego, Jarocina, Krotoszyna, Odolanowa i Kępna. Jako konsultantowi ODN w Kaliszu udało mi się bowiem w tym środowisku zorganizować przestrzeń intensywnych szkoleń oraz sieć współpracy i samodoskonalenia.

Na naszych warsztatach, seminariach i wykładach poddamy refleksji kilka kwestii:

- jak efektywnie i z pożytkiem dla ogólnej formacji intelektualnej młodego człowieka uczyć języka polskiego przedstawicieli pokolenia znacząco różniącego się od poprzedników (poziom idei i misji),
- jak skutecznie przygotować młodzież do egzaminu maturalnego (poziom pragmatyki zawodowej),

- jak poradzić sobie ze zmianami prawnymi regulującymi nauczanie języka polskiego (poziom organizacyjny),
- jak nie pogubić się we współczesnej szkole, która stawia poważne wyzwania przed polonistami (poziom psychologii pracy).

Fundamentem organizacji procesu nauczania języka polskiego w szkole ponadpodstawowej jest spis lektur i porządek historycznoliteracki ich omawiania. Kwestia ta dotyczy oczywiście także kanonu obowiązkowej literatury romantycznej. Pomińmy burzliwą historię zmian owego spisu, odnotowując jedynie, że są to dzieje stopniowej redukcji.

Bieżący stan prawny zobowiązuje uczniów do znajomości lektur poznanych w szkole podstawowej (Adama Mickiewicza *Dziady* cz. II oraz wybrane księgi *Pana Tadeusza* – I, II, IV, X, XI, XII; Juliusza Słowackiego *Balladyna* i Aleksandra Fredry *Zemsta*). Co prawda osłabiono status tych tekstów, podejmując decyzję o usunięciu z listy zadań jawnych na ustny egzamin maturalny zagadnień, które dotyczą tych lektur, nadal jednak widnieją w podstawie programowej jako obowiązujące do matury.

W trakcie dalszej edukacji – już w liceum lub technikum – nauczyciele zobowiązani są omówić w zasadzie tylko teksty Adama Mickiewicza: *Odę do młodości*; wybrane ballady, w tym *Romantyczność*; wybrane sonety z cyklu *Sonety krymskie*, inne wiersze oraz *Dziady* cz. III. Z dorobku innych Wieszców w podstawę programową wpisane są jedynie wybrane wiersze Juliusza Słowackiego, z czego obowiązkowo *Testament mój*. Na poziomie rozszerzonym dochodzi do tego *Kordian* Juliusza Słowackiego, *Fortepian Szopena* Cypriana Kamila Norwida oraz wybrane utwory poetyckie z romantycznej literatury europejskiej.

Ponadto w każdym roku szkolnym nauczyciel musi omówić jedną pozycję z listy przykładowych lektur lub spoza niej. Często to właśnie kanon romantyczny zostaje rozbudowany. Powtarzają się deklaracje o funkcjonalności omawiania IV części *Dziadów* jako ważnego kontekstu *Prologu* z *Dziadów* cz. III lub *Cierpień młodego Wertera* Johanna Wolfganga Goethego jako lektury wstępnej do romantyzmu. Nierzadko nauczyciele w ramach tego obowiązku przywracają do lektury obowiązkowego niegdyś *Konrada Wallenroda* czy proponują jako dodatkowy tekst *Kordiana* – obowiązkowego na poziomie rozszerzonym. Słusznie, zważywszy, że pomimo trudności w pierwszym kontakcie z tymi lekturami, okazują się one dla uczniów przydatne i wyzwalają ciekawość poznawczą. Rzeczywiście, są to utwory, do których uczniowie w wypracowaniach maturalnych odwołują się bardzo często.

Zatem spis lektur romantycznych dla uczniów szkół ponadpodstawowych w aktualnej (od 1 września 2024 roku) sytuacji prawnej wygląda następująco:

- Adam Mickiewicz
 - *Oda do młodości*,
 - wybrane ballady, w tym *Romantyczność*,
 - wybrane sonety z cyklu *Sonety krymskie*,
 - inne wiersze,

- *Dziady* cz. II (lektura ze szkoły podstawowej),
- *Dziady* cz. III,
- *Pan Tadeusz* – ks. I, II, IV, X, XI, XII (lektura ze szkoły podstawowej);
- Juliusz Słowacki
 - wybrane wiersze, w tym *Testament mój*,
 - *Balladyna* (lektura ze szkoły podstawowej),
 - *Kordian*;
- Cyprian Kamil Norwid, wybrane wiersze; *Fortepian Szopena* (tylko na poziomie rozszerzonym);
- Aleksander Fredro, *Zemsta* (lektura ze szkoły podstawowej);
- wybrane utwory poetyckie z romantycznej literatury europejskiej (tylko na poziomie rozszerzonym).

Wymienione teksty należy omówić tak, by uczeń umiał je interpretować z wykorzystaniem potrzebnych kontekstów. Szczególnie podkreślona w podstawie programowej jest świadomość kontekstu historycznoliterackiego, uczeń bowiem musi rozumieć podstawy periodyzacji literatury oraz lokalizować lektury w epoce, rozpoznawać ich tematykę, problematykę i związek z programem epoki literackiej, zjawiskami społecznymi, historycznymi, egzystencjalnymi i estetycznymi. Ponadto ma wskazywać gatunek literacki czytanego tekstu (lektur romantycznych dotyczą: epos, oda – ze względu na *Odę do młodości*, sonet, ballada, dramat romantyczny). Tyle nauczyciel znajdzie w obowiązującej podstawie programowej regulowanej *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 roku*³⁶.

Wyzwania i sposoby reagowania (metody i strategie edukacyjne)

Jakie zatem wyzwania stoją przed nauczycielami i uczniami w czasie wspólnej przygody z dziełami Wieszców? Trzeba wyróżnić kilka grup problemów takich jak: nierozumienie tekstów na poziomie dosłownym, ich skomplikowanie kompozycyjne, obcość ideowa i konieczność orientacji w licznych kontekstach.

Nierozumienie tekstów na poziomie dosłownym

Jako fundamentalny problem wskazałabym nierozumienie utworów na płaszczyźnie dosłownej. Gdy Czesław Miłosz w *Traktacie poetyckim* (1957) twierdził, że „Za trudny dla nas chyba ten Mickiewicz”³⁷, nie miał zapewne na myśli rozumienia dosłownego, lecz interpretację Mickiewiczowskiego dziedzictwa. Współczesny uczeń powie już bez „chyba”: „Za trudny dla mnie ten Mickiewicz”, z pewnością zgłaszając w ten sposób nierozumienie dosłowne tekstu.

³⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2024 r., poz. 1019) – dostępne online: https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/podstawa_programowa/DU_programowej_2024.pdf [dostęp: 4.04.2025].

³⁷ Miłosz Cz., (1984), *Wiersze*, t. 2, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 32.

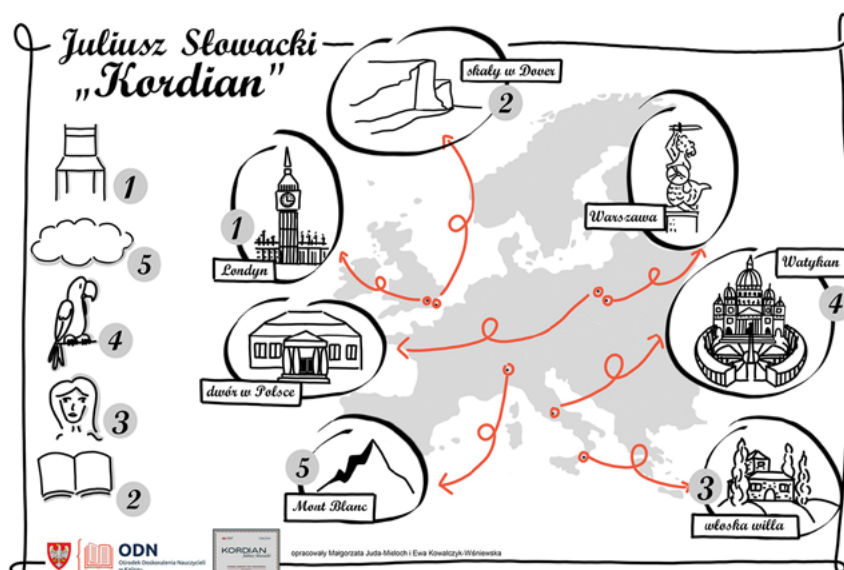
Nie można ignorować tego stanu rzeczy. Niezrozumienie jest pierwszą przyczyną zaprzepaszczania dziedzictwa Wieszców i czynnikiem silnie demotywującym.

W przypadku utworów krótszych polonista nie jest bezradny, ponieważ ma możliwość dokonania na lekcji analizy językowej tekstów archaicznych, ponadto charakteryzujących się nasiloną funkcją poetycką, często zmetaforyzowanych, a do tego nierzadko erudycyjnych. Metodyka nauczania poezji, w tym poezji romantycznej, to osobny temat, domagający się wciąż aktualizacji warsztatu metodycznego nauczycieli.

Jednak prawdziwym wyzwaniem stają się teksty dłuższe: *Dziady* drezdeńskie i *Pan Tadeusz* (bo niemal stała – choć nieobowiązkowa – praktyką jest powrót do omawiania całości eposu narodowej w szkole ponadpodstawowej). Trudno dziwić się uczniom, którzy choć podjęli lekturę, zorientowawszy się, że jej nie rozumieją, porzucają wysiłek. Wskazuję praktyki uczniów czytających, choć standardową praktyką uczniowską jest po prostu nieczytanie lektur.

Na bariery w zrozumieniu tekstów – nie tylko romantycznych – dawno zareagował rynek pomocy dydaktycznych. Znane są nam wszystkie wydania lektur opatrzone swoistymi glosami wyjaśniającymi znaczenie słów, ale także tematykę większych passusów lektury. Należy zwrócić uwagę, że porzucanie lektury dłuższych tekstów bierze się często z przyczyny najpierwszej: z kulejącej techniki czytania. W obliczu tego problemu przerywanie lektury, by skorzystać z przypisów objaśniających znaczenie słów, staje się niemal niemożliwe. Dodatkowo brak umiejętności skupienia się na jednym długotrwałym zadaniu – charakteryzujący większość współczesnych nastolatków – nie sprzyja ćwiczeniom tego typu. Zadawanie samodzielnego czytania dłuższej lektury do domu w epoce postępującej prokrastynacji, czyli nawykowego odkładania czynności na później, wydaje się metodycznym przeżytkiem, podobnie jak pisanie wypracowań domowych (z powodu wykorzystywania przez uczniów gotowych materiałów, a w ostatnim czasie również możliwości sztucznej inteligencji). Działania te mają sens, jedynie jeżeli od początku procesu dydaktycznego prowadzi się refleksję metapoznawczą, której celem jest oddanie odpowiedzialności za uczenie się samemu uczniowi.

We współczesnej praktyce polonistycznej obserwuje się tendencję do omawiania dłuższych utworów (obowiązujących w całości) fragmentami, czytany z lekcji na lekcję, np. tak prowadzi się interpretację kolejnych scen *Dziadów* cz. III czy *Kordiana*. Często nauczyciel poprzedza taką strategię nakreśleniem ogólnego planu lektury, np. w formie mapy czy innego schematu. Uczniom bardzo pomaga graficzne rozrysowanie tekstu. Jeśli to możliwe, mapuje się także bardziej drobiazgowo poszczególne części utworu, np. akt II *Kordiana*, wspomagając percepcję także ikonami ułatwiającymi zapamiętanie tekstu.



Rys.1. Mapa ułatwiająca orientację w akcie II *Kordiana* przygotowana przez Małgorzatę Judę-Mieloch i Ewę Kowalczyk-Wiśniewską w ramach akcji Narodowego Czytania 2024 w ODN w Kaliszu

Takie pomoce są pożądane szczególnie przez uczniów zorientowanych na kierunek rozwoju inny niż humanistyczny, ale także wspomagają młodzież mającą trudności ze skupieniem uwagi, uczniów w spektrum autyzmu czy uczniów cudzoziemskich. Biorą się stąd powszechne wyzwania stojące przed polonistami. Zwykły „kurs historii literatury polskiej” typu uniwersyteckiego nie jest w obecnej sytuacji możliwy do zrealizowania. Wyobrażenia obrazkowa współczesnych nastolatków stawia nauczycieli wobec konieczności nieustannej wizualizacji podczas realizowania zapisów tekstocentrycznej podstawy programowej. Z pewnością służącym temu pomysłem może być skserowanie *Wielkiej Improwizacji* i sklejenie jej w jeden blok tekstu, by uczniowie zobaczyli ją w całości. Wydrukowany z rolki tekst ma długość 160 centymetrów i robi na uczniach spore wrażenie.



Fot. 1. Wystąpienie dr Małgorzaty Judy-Mieloch podczas konferencji „Poezja Wieszczów odczytana na nowo” w Ośrodku Rozwoju Edukacji

Można przy tej demonstracji włączyć uczniom recytację *Wielkiej Improwizacji* w wykonaniu Gustawa Holoubka – fragment *Lawy* z roku 1989 roku w reżyserii Tadeusza Konwickiego (<https://www.youtube.com/watch?v=MGkY9oPfAzo> [dostęp: 4.04.2025]). Warto popularyzować podobne recepty, ponieważ zrealizowane na początku zajęć zapewniają skupienie uwagi na czymś ciekawym, wzbudzają zainteresowanie, co pomaga zmotywować uczniów do pracy. Jest to ważny moment lekcji, bo jak wiadomo, pierwsze wrażenie można zrobić tylko raz.

Różne są sposoby podejmowania walki o to, by zaznaczyć uczniów z treścią utworów. Zapewne literaturoznawców przerazi pomysł Joanny Pawłowskiej, by *Pana Tadeusza* przepisać (jako *Pana Tadeusza w XXI wieku*)³⁸. Jednak wziął się on ze szlachetnej intencji i próby wybrania mniejszego zła, tzn. korzystania przez uczniów ze streszczeń czy multimedialnych pomocy. Rynek tego typu wsparcia jest ogromny, a takie fejsbukowe profile edukacyjne, jak „Baba od polskiego” czy „Facetka od polaka” biją kolejne rekordy popularności. A przecież zjawisko streszczeń tekstowych, bryków czy bardziej wysublimowanych repetytoriów nie jest nowe. W tej chwili dochodzą do tego jeszcze łżejsze w formie streszczenia wideo, rolki czy webinarry. Zauważmy jednak, że te ostatnie formy odciągają uczniów od obcowania z jakimkolwiek tekstem zapisanym, choćby był to tekst streszczenia.

Wróćmy do inicjatywy „przepisania” *Pana Tadeusza* i przyjrzyjmy się losowo wybranemu fragmentowi. W oryginalnej Mickiewiczowskiej wersji pogrubiono frazy, które autorka uznała za niejasne dla współczesnego nastolatka i które przeredagowała.

Mickiewiczowski fragment (początek *Księgi II*):

Kto z nas tych lat **nie pomni**, gdy, **młode pacholę**,
Ze strzelbą na ramieniu **świszcząc** szedł **na pole**,
Gdzie żaden wał, płot żaden **nogi nie utrudza**,
Gdzie, **przestępując miedzę**, **nie poznasz**, że cudza!

w swoistym przekładzie Joanny Pawłowskiej brzmi tak:

Kto z nas nie pamięta, jak, będąc chłopakiem
Pogwizdując, szedł ze strzelbą na polowanie
Gdzie żaden wał ziemny ani żaden płot nie zagradzał drogi
Gdzie przechodząc ścieżkę między polami, nie myślisz o tym, że jest cudza!

Jak widać, choć tekst jest na poziomie dosłownym zrozumiały, zupełnie stracił urodę Mickiewiczowskiego poematu.

Na marginesie warto dodać, że podejmowanie podobnych prób co do zasady nie jest naganą osobiwością. Znamy takie realizacje z tradycji angielskiej (oczywiście przybliżające współczesnym dzieła Szekspira), a ostatnio także polskiej: Antoni Libera dokonał swoistej

³⁸ Pawłowska J., (2019), *Pan Tadeusz w XXI w.*, Gdynia: Novae Res.

transkrypcji na współczesną polszczyznę *Odprawy posłów greckich* Jana Kochanowskiego³⁹, co pobudziło dyskusję literaturoznawców i nauczycieli na temat takiej praktyki. Jednak Libera zachował nie tylko kompozycję utworu, ale także metrum i urodę obrazowania Kochanowskiego. Dzięki temu tragedia na nowo odżyła w realizacji teatralnej (Teatr Polski im. Arnolda Szyfmana w Warszawie, reż. Maciej Wojtyszko). Czy takim wyzwaniom sprostała przeróbka dokonana przez Joannę Pawłowską?

Warto polecić niezwykle wydanie *Ballad i romansów* opracowane przez Emilię Kiereś⁴⁰. Jej komentarze do każdego utworu można nazwać streszczeniami interpretacyjnymi. Autorka, przybliżając treść utworu na płaszczyźnie dosłownej, rozwija interpretację, odwołując się do licznych kontekstów. Praca opiera się na wartościowym materiale literaturoznawczym (publikacja zawiera bibliografię), więc pozbawiony żargonu naukowego wywód jest wnikliwy i pogłębiony, ale jednocześnie dzięki umiejętnościom Emilii Kiereś w zakresie popularyzowania literatury – przyjazny i ciekawy. Autorka tak oto rozpoczyna interpretację *Romantyczności*: „«Słuchaj, dziewczyno!» – zwykle woła się tak do kogoś, kto wcale nie słucha. Tutaj tak się właśnie dzieje. W ogóle – co za dziwna sytuacja! Tylko spójrzcie: zupełnie nagle od pierwszych słów ballady, zostajemy wrzuceni w sam środek zagadkowych zdarzeń, na rynek czy na ulicę jakiegoś miasteczka”⁴¹.

Warto zwrócić uwagę na sposób przejścia do następnego utworu. To swoiste zaproszenie do lektury ma funkcję serialowej zapowiedzi („W następnym odcinku...”). Jednocześnie jest świadectwem znajomości psychologii młodego czytelnika, a także zdolności retorycznych autorki opracowania: „Zaraz zobaczycie, że w kolejnych balladach te dwa światy, te dwa kręgi, zaczynają na siebie nachodzić i się przenikać, a widma, upiory, diabły i czarodziejskie moce stają się bliższe ludziom i widzialne – także dla nas. Nie wierzycie? Chodźcie więc za mną i przekonajcie się sami, co się wydarzyło nad Świtezią”⁴². *Ballady i romanse* Adama Mickiewicza w opracowaniu córki Małgorzaty Musierowicz są świadectwem osobistej lektury i chęci podzielenia się tym doświadczeniem z innymi. W transmisji międzypokoleniowej to właśnie okazuje się najważniejsze.

Trudności związane z kompozycją utworów

Kolejną trudnością, z jaką borykają się poloniści podczas omawiania dłuższych tekstów romantycznych, okazuje się kompozycja tych utworów, która z racji synkretyzmu wpisane-go w estetykę epoki okazuje się niejako z definicji zróżnicowana i nieoczywista. Nielinearne prowadzenie akcji, różnorodność miejsc, przeskoki czasowe, achronologia, kompozycja otwarta: wszystkie te cechy są utrudnieniem w pierwszym kontakcie z utworami. Lecz gdy nauczyciel pomoże uczniom przejść przez zrozumienie tekstów na poziomie dosłownym, powrót do obserwacji budowy utworu i refleksji na ten temat nie jest dydaktycznie niemożliwy, a dodajmy, że na poziomie rozszerzonym wręcz konieczny, by uczniowie mogli sprostać wymogom,

³⁹ Libera A., (2023), *Odprawa posłów greckich. Transkrypcja na współczesną polszczyznę*, Warszawa: PIW.

⁴⁰ Kiereś E., (2018), *Ballady i romanse z komentarzami Emilii Kiereś*, Warszawa: Labreto.

⁴¹ Tamże, s. 22.

⁴² Tamże, s. 25.

pisząc maturalne wypracowania. Ich istotą jest bowiem refleksja o formalnym ukształtowaniu czytanych tekstów. Warto wspomnieć, że temat dotyczący synkretyzmu w literaturze i jego roli w utworach literackich, a więc temat szczególnie mocno związany z literaturą romantyzmu, na maturze pisemnej w 2024 r. podjęło jedynie niecałe 20% piszących⁴³.

W celu ułatwienia uczniom zorientowania się w treści i strukturze utworu warto np. trzecią część *Dziadów* „czytać wątkami” – to znaczy śledząc poszczególne tematy – przykładowo takie jak:

1. Dzieje Konrada i innych więźniów.
2. Obraz społeczeństwa polskiego.
3. Portret Senatora.
4. Obraz Rosjan.

Można również jako pomoc dydaktyczną wykorzystać listę zadań jawnych na ustny egzamin maturalny, która od obecnego roku szkolnego znana jest już uczniom klas pierwszych. Zadania jawne dotyczące *Dziadów* cz. III są następujące (liczba oznacza numer zadania)⁴⁴:

20. Losy młodzieży polskiej pod zaborami. Omów zagadnienie na podstawie *Dziadów* części III Adama Mickiewicza. W swojej odpowiedzi uwzględnij również wybrany kontekst.
21. Mesjanizm jako romantyczna idea poświęcenia. Omów zagadnienie na podstawie *Dziadów* części III Adama Mickiewicza. W swojej odpowiedzi uwzględnij również wybrany kontekst.
22. Postawy społeczeństwa polskiego wobec zaborcy. Omów zagadnienie na podstawie *Dziadów* części III Adama Mickiewicza. W swojej odpowiedzi uwzględnij również wybrany kontekst.
23. Różne postawy człowieka wobec Boga. Omów zagadnienie na podstawie *Dziadów* części III Adama Mickiewicza. W swojej odpowiedzi uwzględnij również wybrany kontekst.
24. Jakie prawdy o człowieku ujawniają jego sny albo widzenia? Omów zagadnienie na podstawie *Dziadów* części III Adama Mickiewicza. W swojej odpowiedzi uwzględnij również wybrany kontekst.
25. W jakim celu twórca nawiązuje do motywów biblijnych? Omów zagadnienie na podstawie *Dziadów* części III Adama Mickiewicza. W swojej odpowiedzi uwzględnij również wybrany kontekst.

⁴³ Zob. CKE, (2025), *Sprawozdanie za rok 2024*, Warszawa: CKE, s. 70: https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2024/sprawozdanie/sprawozdanie_matura_2024_polski_F23.pdf [dostęp: 15.05.2025].

⁴⁴ Zob. CKE, (2024), *Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 30 sierpnia 2024 r. w sprawie listy jawnych zadań w części ustnej egzaminu maturalnego z języka polskiego*, Warszawa: CKE: https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/komunikaty/2025_2026/J%C4%98ZYK%20POLSKI_Zadania%20jawne%20na%202026%20r._2027%20r.%20i%202028%20r.%20KOMUNIKAT.pdf [dostęp: 4.04.2025].

Jak widać, zadania te zmuszają uczniów do wyboru odpowiednich scen do omówienia. Na początek należy zacząć od zadań nieprzekrojowych, by z kolei szukać w innych częściach utworu przykładów pogłębiających wypowiedź. Na przykład zadanie 20 można zrealizować, odwołując się tylko do sceny więziennej, ale można je pogłębić, odwołując się do *Salonu warszawskiego* czy losów młodego Rollisona. Zadania wymagające odkrycia funkcji motywów czy zabiegów literackich (np. 24 czy 25) warto omówić na końcu.

Bieżąca praca z listą jawnych zadań na egzamin ustny da uczniom poczucie bezpieczeństwa, że są przygotowani do najważniejszego egzaminu w ich życiu. Nie chodzi o „uczenie pod egzamin”, ale o wyjście naprzeciw uczniowskiej potrzebie praktyczności, która stanowi jedną z cech współczesnych nastolatków. Taka praktyka nie stoi w sprzeczności z misją pogłębionego omawiania lektur i podjęcia prób formacji intelektualnej młodych ludzi.

Warto w tym miejscu zauważyć, że zaktualizowana lista jawnych zadań (na lata 2026–2028) zawiera 76 pytań, z czego 11 (a więc 14%) dotyczy romantyzmu. Oprócz przywołanych powyżej zagadnień dotyczących *Dziadów* są jeszcze dwa oscylujące wokół *Romantyczności* (18. Świat ducha a świat rozumu; 19. Jakie znaczenie dla człowieka ma przyroda?).

Obcość ideowa

Świadomość obcości ideowej lektur szkolnych jest powszechna i często stanowi punkt wyjścia do dyskusji na temat konieczności zmiany kanonu, a najczęściej do formułowania tezy o rezygnacji z tekstów dawnych na rzecz współczesnych. Stoję na stanowisku, że trzeba raczej szukać sposobów na zniwelowanie owej obcości (jednym z nich jest „oswojenie językowe” utworów, o czym była mowa wyżej). Wyzwaniu temu stara się sprostać wielu polonistów. W tej chwili ciekawe zadania wstępne proponują dostępne na rynku podręczniki dla uczniów szkół ponadpodstawowych.

Pojawiają się w nich np. propozycje, by przed omówieniem tekstu z epoki przez chwilę porozmawiać z uczniami o jakimś adekwatnym do planowanej tematyki lekcyjnej problemie współczesnym, a następnie na zasadzie analogii przejść do tekstu romantycznego. Ten „moment egzystencjalny” przygotowuje grunt pod eksplikację literacką, osadzając ucznia w konkretnym obszarze tematycznym i ideowym, pozwalając rozwinąć potrzebne słownictwo poprzez zagęszczenie leksykalne pola semantycznego, które stanowi tło rozważań lekcyjnych. W uczniach od początku lekcji budowane jest przeświadczenie o uniwersalności problematyki podejmowanej w literaturze romantycznej, a także o jej bliskości ze światem ich własnych przeżyć (poprzez motywy młodości, buntu, miłości, przyrody, podróży, autoanalizy, poszukiwania wartości ważnych w życiu).

Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe proponuje w podręcznikach z serii *Sztuka wyrazu* sekcję „Porozmawiajmy”, w której można znaleźć następujące propozycje do wstępnych rozważań (w nawiasie wskazanie, do jakich tekstów mają się odnosić):

1. Co współcześnie kryje się pod hasłem powrotu do natury? Jakie formy przybiera to zjawisko? (twórczość angielskich poetów jezior);
2. Czy samotność zawsze wiąże się z cierpieniem? (*Cierpienia młodego Wertera*);
3. Jaki jest stosunek młodego pokolenia do osiągnięć pokolenia rodziców? (*Oda do młodości*);
4. W jaki sposób wiek i doświadczenie wpływają na postrzeganie siebie i świata? (*Liryki lozańskie*);
5. Kiedy krytyka własnego narodu może być konstruktywna? (*Grób Agamemnona*).

Z kolei Nowa Era w podręczniku z serii *Ponad słowami* proponuje ćwiczenia:

1. Jakie znacie książki czy filmy, w których zaciera się granica między tym, co rzeczywiste, a tym, co jest snem, złudą, halucynacją? W jakim nastroju są utrzymane, jakie emocje w Was wywołują? (*Król olch* J.W. Goethego);
2. Które ze współczesnych książek, gier, filmów czy seriali mają dużą siłę oddziaływania na młodzież? Dlaczego? (*Cierpienia młodego Wertera* J.W. Goethego).

Nowa Era proponuje w niektórych publikacjach fragmenty współczesnych wywiadów czy artykułów pełniące podobną funkcję. Są one równie ciekawe co wyżej wymienione zagadnienia do rozmowy, ale bardziej absorbujące czasowo, w związku z tym mniej funkcjonalne metodycznie. Głównym celem lekcji ma bowiem być obcowanie z lekturą z epoki.

Z kolei po omówieniu tekstów można dokonać ich aktualizacji, odwołując się do krótkich współczesnych aluzyjnych utworów literackich, np. wierszy czy piosenek. Przykłady można mnożyć. GWO w kontekście analizy lektur obowiązkowych proponuje po *Wielkiej Improwizacji* omówić *Poetę* Andrzeja Bursy, zaś *Sługi za szlugi* Macieja Maleńczuka po temacie: *Obraz Rosjan w Dziadach* cz. III, a *Dorosłe dzieci* Andrzeja Sobczaka i zespołu Turbo po *Odzie do młodości*.

Warto jednak pamiętać, że należy czuwać, by uczniowie nie zgubili się w tych lekturowych dygresjach, ponieważ obowiązującym porządkiem dydaktycznym pozostaje tryb historycznoliteracki, a zbyt liczne odejścia od linii czasu, choć z pewnością ciekawe, mogą spowodować u uczniów poczucie chaosu temporalnego. Obyśmy nie usłyszeli podczas egzaminu maturalnego o „wybitnym poecie czasów romantyzmu Andrzeju Sobczaku”!

Orientacja w licznych kontekstach

Dopiero po zapanowaniu nad warstwą dosłowną utworu – jego ukształtowaniem kompozycyjnym, przybliżeniem ideowym – można osadzać tekst w kontekstach funkcjonalnych dla konkretnego utworu, np. biograficznym, historycznym, filozoficznym. Sprawa kontekstów w aktualnej dydaktyce jest bardzo istotna, nastrocza wielu trudności i pytań nauczycieli, a także trudności w ich ocenianiu. Ten temat wykracza jednak poza podjętą tu problematykę, lecz warto wrócić do tej kwestii przy innej okazji.

W trybie podsumowania powiedzmy, że warto rozważyć następujący porządek metodyczny pracy nad tekstami romantycznymi:

1. Moment egzystencjalny.
2. Zapoznanie z tekstem (wzorcowe odczytanie, odczytywanie we fragmentach).
3. Analiza tekstu (mapki, mapy myśli, wykresy).
4. Streszczenie interpretacyjne.
5. Interpretacja (w układzie rozkwitającym: włączanie kolejnych kontekstów).
6. Ponowne odczytanie tekstu.
7. Aktualizacja problemowa (określenie, co ten utwór mówi o nas i naszych czasach).

Zachowanie tego porządku umożliwi nie tylko zrozumienie tekstów romantycznych, ale także późniejszych lektur obowiązkowych, dla których romantyzm jest punktem odniesienia. Wystarczy przywołać aluzyjność *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego, liczne odniesienia do Soplicowa w *Przedwiośniu* Stefana Żeromskiego czy kreację Artura w *Tangu* Sławomira Mrożka – jako bohatera romantycznego.

Wnioski

Refleksja nad dziedzictwem Wieszców w szkole nie jest nowa. W zasadzie towarzyszyła już osobom współczesnym Mickiewiczowi – i trwa nadal. „Wydaje się, że już dużo zrobiono, aby zredukować wysiłek lub zamienić go w zabawę, nawet w *Ćwiczeniach z romantyzmu* są krzyżówki. Czy można posunąć się dalej?” – pytała retorycznie w 1998 roku Irena Szypowska w tekście *Mickiewicz we współczesnej szkole*⁴⁵. Dziś wiemy, że można, a nawet trzeba posunąć się dalej. Wymusza to na metodyce współczesny kontekst kulturowy i cywilizacyjny. To sprawy oczywiste.

Ale warto stanąć w prawdzie wobec najnowszych badań PISA (2022). Polscy piętnastolat-kowie zajęli ostatnie miejsce wśród 51 krajów pod względem wytrwałości (rozumianej jako sumienność i zdolność do kontynuowania działań mimo przeszkód, zmęczenia lub trudności). W kontekście wymagającej i żmudnej lektury tekstów romantycznych wnioszek wydaje się oczywisty. Z tymi tekstami uczniów nie można pozostawić samych, zlecając im lekturę i określając termin jej omawiania. Jeśli do tego dodamy, że na stwierdzenie: „Język polski to jeden z moich ulubionych przedmiotów” odpowiedzi „zdecydowanie nie” i „nie” udzieliło 63% dziewcząt i 69% chłopców, widać, że dydaktyka języka polskiego stoi przed poważnymi wyzwaniami. Czas poświęcony w domu tygodniowo na język polski to dla 54% uczniów do 30 minut; a dla 24% od 30 do 60 minut⁴⁶. Widać jasno, że nie ma tu mowy o czytaniu lektur czy samodzielnym studiowaniu trudnych tekstów.

⁴⁵ Szypowska I., (1998), *Mickiewicz we współczesnej szkole*, „Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza” 1998, nr 33, s. 71.

⁴⁶ Zob. Kaźmierczak J., Bulkowski K. (red.), *Polscy piętnastolat-kowie w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*, Warszawa: IBE: https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2024/06/PISA2022_Polscy-pietnastolat-kowie-w-perspektywie-miedzynarodowej.pdf [dostęp: 4.04.2025] – odpowiednio s. 260, 139, 145.

Jeśli nie zweryfikujemy polonistycznych strategii nauczania o dziedzictwie Wieszczów, nie podejmiemy działań, by zmienić swój warsztat pracy, dostosowując go do możliwości uczniów i specyfiki szkoły, w której pracujemy, to możemy być pewni, że uczymy uczniów, którzy nie istnieją, a nasze lekcje funkcjonują w trybie sztuki dla sztuki. Wówczas – gdy minie czas zaniechań wystarczający do zupełnej destrukcji – pozostanie nam omawiać z uczniami esej Pierre’a Bayarda *Jak rozmawiać o książkach, których się nie czytało?*⁴⁷. Francuskie literaturoznawstwo zna tę refleksję od 2007 roku, ale może czas, byśmy i my się z nią zapoznali.

⁴⁷ Bayard P., (2024), *Jak rozmawiać o książkach, których się nie czytało*, Warszawa: PIW.

Bibliografia

B.a., (2022), *Slamy poetyckie* – artykuł dostępny na stronie fundacji „Sztuka Wolności”: <https://sztukawolnosci.org.pl/slamy-poetyckie/>.

Bayard P., (2024), *Jak rozmawiać o książkach, których się nie czytało*, Warszawa: PIW.

Bortnowski S., (b.r.), *Nowoczesna lekcja – co to właściwie znaczy?* – online: <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/48e255dd-7fe2-4799-99e4-d3ad3bd7ea05/content>.

Bortnowski S., (1998), *Jak uczyć poezji?*, Warszawa: Stentor.

Bujnicki J., (2000), *Jak czytać romantyków? Studia i szkice o Mickiewiczu, Słowackim, Krasińskim*, Kraków: Universitas.

Brzozowski S., (1990), *Legenda Młodej Polski* [w:] tegoż, (1990), *Eseje i studia o literaturze*, t. 2, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Cegieła A., Nowicka E., (2025), *Jak uczyć poezji? Interpretacje, konteksty, metody*, Poznań: Wydawnictwo Literackie UAM.

Chmiel M., (2010), *Jak uczyć poezji romantycznej?*, „Język polski w szkole średniej”, nr 3/2010.

CKE, (2024), *Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 30 sierpnia 2024 r. w sprawie listy jawnych zadań w części ustnej egzaminu maturalnego z języka polskiego*, Warszawa: CKE: https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/komunikaty/2025_2026/J%C4%98ZYK%20POLSKI_Zadania%20jawne%20na%202026%20r._2027%20r.%20i%202028%20r.%20KOMUNIKAT.pdf.

CKE, (2025), *Sprawozdanie za rok 2024*, Warszawa: CKE: https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2024/sprawozdanie/sprawozdanie_matura_2024_polski_F23.pdf.

Chrzastowska B., (1994), *Współczesne czytanie poezji w szkole*, „Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza”, t. XXIX.

Dopart B., (2002), *Poemat profetyczny. O „Dziadach” drezdeńskich Adama Mickiewicza*, Kraków: Księgarnia Akademicka.

De Bono E., (2007), *Sześć kapeluszy myślowych*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Eco U., Brooke-Rose Ch., Culler J., Rorty R., (1994), *Interpretacja i nadinterpretacja*, tłum. Bieroń T., Kraków: Znak.

Le Goff J., (2022), *Czy naprawdę trzeba dzielić historię na epoki?*, tłum. Klenczon W., Warszawa: Aletheia.

Janion M., (1996), *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*, Warszawa: Sic!

Janion M., (1980), *Odnawianie znaczeń*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie.

Janion M., (1991), *Projekt krytyki fantazmatycznej. Szkice o egzystencjach ludzi i duchów*, Warszawa: Wydawnictwo PEN.

Kaźmierczak J., Bulkowski K. (red.), *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*, Warszawa: IBE: https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2024/06/PISA2022_Polscy-pietnastolatki-w-perspektywie-miedzynarodowej.pdf.

Kiereś E., (2018), *Ballady i romanse z komentarzami Emilii Kiereś*, Warszawa: Labreto.

Król M., (1998), *Romantyzm. Piekło i niebo Polaków*, Warszawa: Res Publica.

Kuziak M. (red.), (2009), *Romantyzm i nowoczesność*, Kraków: Universitas.

Lanoux A., (2003), *Od narodu do kanonu. Powstawanie kanonów polskiego i rosyjskiego romantyzmu w latach 1815–1865*, tłum. Krasowska M., Warszawa: IBL PAN.

Lauter P., (1991), *Canons and Contexts*, New York: Oxford University Press.

Libera A., (2023), *Odprawa posłów greckich. Transkrypcja na współczesną polszczyznę*, Warszawa: PIW.

Mickiewicz A., (1993–2005), *Dzieła. Wydanie Rocznicowe 1798–1998*, (red.) Nowak Z.J., Stefanowska Z., Zgorzelski Cz., t. 1–17, Warszawa: IBL PAN.

Mickiewicz A., (2007), *Konrad Wallenrod*, Kraków: Wyd. GREG.

Miłosz Cz., (1984), *Wiersze*, t. 2, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Mochnecki M., (2012), *O literaturze polskiej w wieku dziewiętnastym*, Gdańsk: Wirtualna Biblioteka Literatury Polskiej Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego – online: https://filspol.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/maurycy_mochnecki_o_literaturze_polskiej.pdf.

Pawłowska J., (2019), *Pan Tadeusz w XXI w.*, Gdynia: Novae Res.

Podstawa programowa języka polskiego dla szkoły podstawowej – online: <https://podstawa-programowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII-1/Jezyk-polski>.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego,

technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2024 r., poz. 1019) – online: https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/podstawa_programowa/DU_programowej_2024.pdf.

Sitarz-Janus A., (2015), *Nowy model edukacji polonistycznej*, „Polonistyka” nr 2/15.

Szypowska I., (1998), *Mickiewicz we współczesnej szkole*, „Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza” 1998, nr 33.

Świtezianka – pytania i odpowiedzi – materiał na portalu *Test z lektury*: <https://testzlektury.pl/test/pytania/39/switezianka/>.

Wóycicki K., (1921), *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa, Kraków, Lublin, Łódź, Poznań.

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00

www.ore.edu.pl