

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia (2019)

ISSN 2083-0909

DOI 10.24917/20820909.10.13

Marta Rusek

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

ORCID: 0000-0002-5734-9925

„Archiwum” i „repertuar”. Kłopoty z klasyką w szkole podstawowej

I. Gest odrzucenia, gest wyboru, gest oswojenia

W jednym z listów poetyckich skierowanych do cesarza Augusta Horacy mimochodem odnotował swoje szkolne doświadczenie związane z czytaniem utworów z kanonu. W przekładzie Oktawiusza Jurewicza wzmianka ta brzmi: „pieśni Liwiusza [...], pomnę, nauczał mnie, gdy byłem mały, Orbiliusz różgą”¹. I chociaż Horacy poświęcił ten utwór sytuacji współczesnych sobie poetów, którzy w przeciwieństwie do twórców z przeszłości nie byli w Rzymie ani uznawani, ani doceniani, to przecież fragment o szkole okazał się na tyle znaczący, że nazwisko owego srogiego preceptora z I w. p n.e. stało się symbolem złego nauczyciela. Zaświadcza o tym m.in. tytuł podręcznika *Lingua Latina. Łacina bez pomocy Orbiliusza*². Dla prowadzonych tutaj rozważań interesująca jest nie tyle figura okrutnego pedagoga, ile ważny fakt, że dzieło uznane za kanoniczne wprowadzane było pod przymusem, że jego poznanie odbywało się w sytuacji opresji. Takie negatywne waloryzowanie obowiązku czytania ściśle określonych utworów przenosi się z pokolenia na pokolenie i pojawia w wielu wypowiedziach, w tym w tekstach literackich, np. w *Kartotece rozrzuconej* Tadeusza Różewicza³.

W latach 90. XX wieku Barbara Kryda tak pisała o stosunku uczniów do lektur:

W badaniach [...] ujawniły się niepokojące zniekształcenia postaw współczesnych odbiorców kultury: obojętnych na wartości o głębszym wymiarze filozoficznym, wycofujących się z obszaru zasadniczych pytań moralnych i egzystencjalnych, nastawionych na powierzchownie ludyczną funkcję sztuki. Efektem jest prawie powszechna obojętność

1 Kwintus Horacjusz Flakkus, *Dzieła wszystkie. Gawędy. Listy. Sztuka poetycka*, tekst łąciński do druku przygotował, przekładu dokonał, komentarzem opatrzył O. Jurewicz, Wrocław 1988, t. II, s. 374. Cytowany fragment pochodzi z *Listu pierwszego w Księdze drugiej*, a w całości brzmi: „Nie chcę przez to, by pieśni Liwiusza niszczały/Których, pomnę, nauczał mnie, gdy byłem mały, Orbiliusz różgą”.

2 Podręcznik do samodzielnej nauki łaciny autorstwa Lidii Winniczuk, wydany po raz pierwszy w 1975 r.

3 T. Różewicz, *Kartoteka. Kartoteka rozrzucona*, Kraków 1997, s. 109.

wobec tekstów wielkiej klasyki (dawnej i nowszej) lub ich odrzucenie (w sumie około 85% badanych)⁴.

Można powiedzieć, że opisany przez Krydę antylekturowy wzór uczniowskich zachowań, czyli gest odrzucenia, do dziś multiplikuje się jak wirus, choć zdarza się przecież – mam nadzieję nierzadko – że czytanie lektury przynosi uczniom pozytywne doznania, stając się źródłem intelektualnej czy estetycznej satysfakcji. Gest odrzucenia wynika także, co często obserwujemy, z kompletnej obcości dawnych tekstów, która przekłada się na ich niezrozumienie przez uczniów – zaczyna się ono już na poziomie językowym, obejmuje warstwę obyczajową, historyczną, kulturową.

Nie będę tutaj rozważać argumentów za czytaniem klasyki, znamy je wszyscy. Przywołam jedynie stanowisko Itala Calvina. Włoski pisarz w krótkim eseju pt. *Dlaczego warto czytać klasykę* podaje 14 czasem nieoczekiwanych argumentów na potwierdzenie swej tezy⁵. Jednak – co istotne dla prowadzonych tutaj rozważań – swoją uwagę skupia na dorosłych odbiorcach klasyki, zauważając, że dopiero dokonywana przez nich lektura ma szansę współgrać z życiowym doświadczeniem, przynosić przyjemność czytania i odkrywania utworu dla siebie. Calvino, podobnie jak wcześniej Fryderyk Nietzsche⁶, wskazuje, że młodszy czytelnicy mogą być zniecierpliwieni, niechętni, gdy poznawane teksty nie korespondują z ich przeżyciami. W tej perspektywie czas poświęcony lekturze bywa uważany za bezowocny, a akt czytania za nieopłacalny. Jednak nawet w niesprzyjających warunkach może on mieć walor formacyjny i kształtować sposób odbioru przyszłych wrażeń, zjawisk czy doświadczeń. W ten sposób dzieło literackie współuczestniczy w procesie *Bildung* – to jeden z najczęściej powtarzanych argumentów za wprowadzeniem klasyki do szkoły. Inne – również często podnoszone – łączą się ze zbiorowym wymiarem istnienia, dotyczą wspólnoty lekturowych doświadczeń, inicjacji i pamięci kulturowej czy transmisji kultury⁷.

Nie czas i nie miejsce tutaj na rozstrzygnięcie, jak się wydaje nierozstrzygalnego pytania, co współcześnie uznamy za literacką klasykę. Gdy pozostajemy na poziomie uogólnień, łatwo tym pojęciem operować. Sytuacja staje się trudniejsza wówczas,

4 B. Kryda, *Klasyka literacka w odbiorze uczniów*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów 1995*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996, s. 911.

5 I. Calvino, *Dlaczego warto czytać klasykę*, przeł. J. Łukaszewicz, „Odra” 1997, nr 9, s. 9–12.

6 F. Nietzsche, *Ludzkie, arcyłudzkie*, przeł. K. Drzewiecki, Kraków 2004, s. 166.

7 Literatura dotycząca kanonu jest bardzo bogata, na prawach przykładu przywołam kilka publikacji: M. Ingłot, T. Patrzałek, *Nad kanonem literackim w szkole*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja...*, s. 917–929; J. Kaniewski, *Problem kanonu lektur w edukacji – od podstaw do matury*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków, 22–25 września 2004*, zespół red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz, Kraków 2004, t. II, s. 111–153; S. Bortnowski, *Kanon – między potrzebą a buntem*, [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 15–28; M. Rusek, *Stażność i zmienność – o kłopotach z wartościowaniem szkolnej lektury w dobie płynnej nowoczesności*, [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008, s. 31–65.

kiedy próbujemy powiedzieć, które teksty wciąż zaliczamy do klasyki, a które odeszły w niepamięć i nie wydobywamy ich już z jej cienia, bo straciły dla nas swoją kulturotwórczą żywotność. Dlatego często myślimy o zbiorze tekstów z przeszłości jako o swoistym archiwum. Używam tutaj tego określenia metaforycznie, podobnie zresztą jak terminu repertuar, by trochę z innej perspektywy popatrzeć na problem narastającej obojętności uczniów wobec klasyki i jej odrzucania. Asumpt do myślenia w kategoriach archiwum i repertuaru dał mi tytuł książki Diany Tylor *The Archive and the Repertoire. Performing Cultural Memory in the Americas*, nie odnośzę się tutaj jednak do koncepcji amerykańskiej badaczki teatru⁸. Ważne natomiast wydaje mi się myślenie o archiwum jako o zbiorze istniejących – także materialnie – tekstów, a o repertuarze jako o wyborze utworów i praktyce działania. Archiwum służy przechowywaniu, ma gromadzić wiedzę, być świadectwem przeszłości, ma na celu jej rekonstrukcję, zakłada potencjalność wykorzystania zgromadzonych materiałów. A zatem można myśleć o archiwum jako o zakurzonym kanonie. Repertuar z kolei niesie wykonanie, urzeczywistnienie związane z ludzkim działaniem, które sprawia, że każda prezentacja utworu jest inna, repertuar kojarzy się przecież z teatralnym przedstawieniem, z ciągle ponawianą interakcją z dziełem i umieszczaniem go w bieżącym kulturowym kontekście.

Jeśli odniesiemy te określenia do sytuacji szkolnej, to repertuar może oznaczać zestaw tekstów omawianych w klasie, które mają budować lekturowe doświadczenie uczniów poprzez uruchamianie procesów intelektualnych i emocjonalnych, rozbudzanie wyobraźni w akcie indywidualnego poznawania i zbiorowej interpretacji. Może też być rozumiany jako indywidualny repertuar literackich doświadczeń. Pytania, jakie stają przed nami, dotyczą tego, kto i na jakich zasadach dokonuje wyboru repertuaru; na ile i w jaki sposób włącza w niego klasykę. Gra toczy się zatem o gest wyboru, o możliwość jego dokonywania przede wszystkim przez nauczyciela (choć przecież nie tylko przez niego), by świadomie i celowo mógł dostosować treści i środki nauczania do klasy oraz do środowiska. Zgadza się to z przekonaniem wyrażonym przez Jana Władysława Dawida w tekście *O duszy nauczycielstwa* z roku 1912, w którym pisał:

nauczyciel, który działać ma na ucznia jako człowiek na człowieka, który zatem działać może tylko według tego, czego chce własna jego wola, że nauczyciel ten

8 Książka D. Tylor została wydana w 2003. D. Sosnowska, przybliżając koncepcję Tylor, zauważa, że wg tej badaczki archiwum to „zbiór materialnych relikwów pozwalających na rekonstrukcję przeszłości”, natomiast „repertuar to cielesne praktyki i zachowania przekazywane w czasie i niosące ze sobą pamięć ciała oraz wcieloną historię.” D. Sosnowska, *Ciało jako archiwum – współczesne teorie teatru i performansu*, <http://re-sources.uw.edu.pl/reader/ciało-jako-archiwum-współczesne-teorie-teatru-i-performansu>, [dostęp: 28.09.2018].

Podkreślić tutaj trzeba ów osobowy, indywidualny wymiar repertuaru przechowywanego, przenoszonego w czasie, D. Tylor pisze: „repertuar domaga się obecności: ludzie biorą aktywny udział w produkcji i reprodukcji wiedzy «tu i teraz», stanowią istotną część procesu jej przekazywania. W przeciwieństwie do rzekomo niezmiennych przedmiotów w archiwum działania składające się na repertuar nigdy nie pozostają takie same. Repertuar jednocześnie zachowuje i przekształca choreografię znaczenia”, D. Tylor, *Archiwum i repertuar*, przeł. M. Sugiera, M. Borowski, „Didaskalia” 2014, nr 120, cyt. za: D. Sosnowska, *Ciało jako archiwum – współczesne teorie teatru i performansu...*

musi cel i programy dawać sobie sam lub przez swoich przedstawicieli, być ich współtwórcą, a w ich wykonywaniu mieć zostawioną szeroką swobodę⁹.

Podkreślmy, nauczyciel jest pośrednikiem między uczniami a obcym im światem klasyki. Polonista, dzięki odpowiednio dobranym działaniom przedlekturowym i okołolekturowym, może zmniejszać u uczniów poczucie obcości dawnych utworów. Wszystkie wprowadzane przez niego zabiegi, mające na celu usuwanie barier percepcyjnych, nazywam tutaj gestem osvajania klasyki. W tej sferze widzę potrzebę głębokiej zmiany.

Nim przejdę do konkretów, muszę złożyć jeszcze jedno wyjaśnienie, dotyczy ono najbardziej palącego tematu, czyli obecnej listy lektur¹⁰. Mam w tej kwestii dość jednoznaczną, bardzo krytyczną opinię, w tym tekście zajmuje mnie jednak problem szerszy, ważny dla codziennej nauczycielskiej praktyki, tak dzisiaj, jak i w przeszłości. To kwestia namysłu nad pytaniami: które utwory z klasyki i w jakim celu wprowadzamy, w jaki sposób mają one zaistnieć na lekcjach języka polskiego, a przede wszystkim, na czym może polegać gest oswojenia?

II. Krótka retrospekcja i trzy różne przypadki

Dla pełniejszego pokazania funkcjonowania klasyki w szkole podstawowej proponuję spojrzenie w przeszłość, do powojennego programu nauczania, czyli wydanych w roku 1946 *Planów godzin i programów przejściowych na rok szkolny 1946/47 dla szkół powszechnych*¹¹. Choć porównanie zawartych tam zapisów dotyczących celów i treści kształcenia na języku polskim z tymi z obecnej podstawy programowej dla szkoły podstawowej wiele mówi o tym, co jest stałe, a co zmienne w polonistycznej dydaktyce, tutaj skupię się jedynie na liście lektur i zbieżnościach pojawiających się w obu dokumentach. W programie z 1946 w opisie treści kształcenia w klasie czwartej znajdujemy m.in. zalecenie czytania baśni, legend, bajek (nie ma jednak wskazanych konkretów, pojawia się tylko odesłanie do podręczników i wypisów), podobnie zredagowane są wytyczne do klasy piątej. Na pierwsze tytuły utworów natrafiamy wśród lektur dodatkowych dopiero w klasie VI. Dla nas ważne jest, że pojawia się tu m. in. *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza i jedna z nowel do wyboru: *Janko Muzykant* Sienkiewicza lub *Antek* Bolesława Prusa¹². Do klasy VII przeznaczono *Pana Tadeusza* oraz jedną z dwóch

9 J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, oprac., wstęp E. Walewander, Lublin 1997, s. 51.

10 *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, s. 16–17, 20–21; https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_2017_Jezyk_polski.pdf, [dostęp: 09.10.2018].

11 Ministerstwo Oświaty, *Plany godzin i programy przejściowe na rok szkolny 1946/47 dla szkół powszechnych*, Warszawa 1946. Plany godzin zostały jeszcze na ten rok ustalone na podstawie ustawy o ustroju szkolnym z roku 1932, czyli do tzw. ustawy Jędrzejewiczowskiej, w dokumencie pojawiają się zatem także zapisy o lekcjach religii. Zakres lektur omawianych na lekcjach języka polskiego w poszczególnych klasach znajduje się na następujących stronach: kl. IV – s. 56–57, kl. V – s. 82–83; kl. VI – s. 110; kl. VII – s. 154; kl. VIII – s. 192.

12 Ponadto *Maraton* K. Ujejskiego, *Olimpijczyk (według Höckera)* M. Konopnickiej, *Żeńcy* Sz. Szymonowica w wydaniu szkolnym oraz Konopnickiej *Przed sądem, Jaś nie docze-*

wskazanych powieści historycznych *Starą baśń* Józefa Ignacego Kraszewskiego lub *Krzyżaków* Sienkiewicza. Podczas gdy w dzisiaj obowiązującej podstawie programowej nakazane jest zapoznanie się z *Quo vadis*, wówczas nauczyciel miał alternatywę. Jako ciekawostkę dopowiem, że polecono wtedy wprowadzić także *Bartka Zwycięzcę* Sienkiewicza, *Placówkę* Bolesława Prusa, *Dziecię Starego Miasta* Kraszewskiego i *Glorię victis* Elizy Orzeszkowej. Z kolei w klasie VIII obowiązywała *Zemsta* Aleksandra Fredry, *Szyzyfowe prace* Stefana Żeromskiego (dodam, że również *Siłaczka* Żeromskiego, *Mendel Gdański* Marii Konopnickiej oraz debiutancka nowela Andrzeja Struga *Nekrolog*¹³. Za znak czasu trzeba uznać pojawienie się powieści Wandy Wasilewskiej *Ziemia w jarzmie*). Należy jednak zaznaczyć, że lektur obowiązkowych było o wiele mniej niż obecnie.

Dla prowadzonych tu rozważań ważne jest, że w podstawie programowej z 2017 roku powtarzają się: *W pustyni i w puszczy*, *Pan Tadeusz*, *Szyzyfowe prace*, *Zemsta*, a gdy weźmiemy pod uwagę kryterium gatunkowe, to powieść historyczna (z tym, że wskazane zostały inne tytuły) i nowela (na obu listach pojawiają się *Katarynka* i *Latarnik*), oraz – oczywiście – baśń. Co do tej ostatniej pozycji w obecnej podstawie znajdujemy zapis o wyborze baśni polskich i europejskich, ze wskazaniem dwóch obowiązkowych tytułów: *Kopciuszka* w wersji Charles'a Perraulta oraz *Bajki o rybaku i rybce* Aleksandra Puszkina. Już to pobieżne zestawienie uświadamia nam długie trwanie w spisie lektur niektórych pozycji. Nie oznacza to jednak ich zdomowienia, wręcz odwrotnie – wraz z oddalaniem się od czasu powstania – narastanie ich obcości. Przyjrzyjmy się trzem przykładom, które pozwolą wykazać, na czym polega kłopot z klasyką w szkole podstawowej.

1. Kopciuszek i jego prawdziwe historie. Klasyczne baśnie i ich transpozycje

Zaczynam od baśni, bowiem nie możemy zapominać, że obecnie w archiwum literatury mieszczą się także klasyczne wersje baśniowych fabuł.

Wprowadzony powyżej podtytuł zawiera w sobie aluzję do filmu animowanego *Kopciuszek. Historia prawdziwa*, który wszedł na ekrany w październiku 2018 roku. W krótkiej internetowej recenzji czytamy, że obraz ten stanowi „bezpretensjonalną pochwałę emancypacji”, bo – cytuję – „intryga dobrej wróżki, wytworny bal oraz zgubiony pantofelek to zaledwie prolog opowieści o silnej babce ratującej faceta w opałach”¹⁴. W ten sposób opisywane jest jedno z wielu przetworzeń znanego motywu. Czwartoklasiści, z którymi najczęściej omawia się baśnie, mogą pamiętać również inne tego typu filmowe czy literackie utwory, np. bajkę Michała Rusinka *Kopciuszek. Niebaśnie* czy opowiadkę Sławomira Shutego *Kopciuszek idzie na wojnę, czyli historia kołem się toczy*¹⁵. Wszystkie one są bardzo odległe od wydanej w 1697 roku klasycznej wersji Perraulta i ujawniają odmienne niż dawniej funkcjonowanie baśni we współczesnej kulturze, w której tradycyjne fabuły są poddawane różnym

kał. Tamże, s. 110.

13 Wydana w 1904 r. pod pseud. Andrzej Gąsienica.

14 M. Walkiewicz, *Kopciuszek idzie po swoje*, <https://www.filmweb.pl/review/Kopciuszek+idzie+po+swoje-21840>, [dostęp: 15.10.2018].

15 M. Rusinek, *Kopciuszek*, Warszawa 2006; S. Shuty, *Kopciuszek idzie na wojnę, czyli historia kołem się toczy*, Kraków 2012.

transformacjom. Do opisu tego zjawiska Maciej Skowera używa terminów *retelling*, *renarracje*, Krystyna Zabawa za Markiem Zaleskim pisze o skłonności do „coverów” i „procederze przekornej imitacji”¹⁶, a Weronika Kostecka, autorka monografii *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku*, metaforycznie określa „buntem baśni”. Zauważa przy tym, że nowe baśniowe opowieści łamią przyzwyczajenia odbioru, bo bohaterowie nie są już jednoznaczni i nie odgrywają ściśle określonych ról, zło nie zawsze jest ukarane, dobro nie musi zwyciężać, zakończenia bywają niejednoznaczne, a przede wszystkim istnieje autotematyczna świadomość, odnosząca się do schematu baśniowego scenariusza¹⁷. W procesie omawiania baśni w szkole nie da się nie zauważać tego zjawiska. Gest osławiania klasyki w tym przypadku polegałby na zaktywizowaniu kulturowych doświadczeń uczniów.

Wyjście od współczesnych, w tym popkulturowych przetworzeń baśni miałyby na celu odkrycie odniesień do klasycznego wariantu fabuły. Jego poznanie i – ewentualne – ponowne zestawienie z różnego rodzaju przetworzeniami pomagałoby uczniom nie tylko rozwijać świadomość gatunkowego stereotypu, ale pełniej rozumieć naszą współczesność. Baśnie zdają się bowiem dzisiaj funkcjonować nie jako rdzeń kultury przekazywany w spadku z jednego do drugiego pokolenia, ale jako opowieści dynamiczne, zmieniające się dzięki różnym renarracjom, co wymusza metagatunkową i metafabularną wiedzę. Ta relacja, polegająca na przeglądaniu się starych baśni w nowych, rozmaitych intertekstualnych związkach, wydaje się dzisiaj niemożliwa do pominięcia w szkole.

2. Głuchy dźwięk *Katarynki*

Katarynka Bolesława Prusa – jak wskazują zapisy obecnej podstawy programowej – ma być omawiana w klasach IV–VI, najpewniej zatem uczniowie spotkają się z nią w klasie VI. Do niedawna mogła, choć nie musiała, pojawiać się na lekcjach w gimnazjum. Nowelka uznawana jest za arcydzieło gatunku i zajmuje poczesne miejsce w literackim archiwum. W ostatnich latach na łamach „Pamiętnika Literackiego” doczekała się nowych, interesujących odczytań autorstwa Ryszarda Koziółka i Anny Wietechy. Ryszard Koziółek zauważał:

Niezwykłość artystyczna *Katarynki* polega m.in. na jej wielotematyczności, której nie da się zredukować do jednego głównego wątku. Semantyczna hojność noweli skupia się jednak w tytułowym przedmiocie. W niej – w katarynce – przesilają się wszystkie rozbiegane wątki tematyczne utworu, w niej też autor pomieścił siły zdolne wydobyć z bohaterów uczucia głębokie i dla nich samych zaskakujące¹⁸.

16 M. Skowera, *Postmodernistyczny retelling baśni – garść uwag terminologicznych*, „Craetio Fantastica” 2016, nr 2, s. 43–62; K. Zabawa, *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Kraków 2013, s. 211.

17 W. Kostecka, *Niepokorne baśnie. Gra z tradycją i elementy autotematyczne we współczesnej literaturze baśniowej*, [w:] *Stare i nowe w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Olśzewska, E. Łucka-Zajac, Opole 2010, s. 323–336.

18 R. Koziółek, *Co gra „Katarynka” Prusa*, „Pamiętnik Literacki” 2009, z. 1, s. 49. Tekst został przedrukowany w książce tego autora pt. *Znakowanie trawy albo praktyki filologii*, Ka-

Pisząc w tytule tego podrozdziału o głuchym dźwięku *Katarynki*, mam na myśli przede wszystkim brak czytelniczego rezonansu wśród szóstoklasistów. Wynika on w dużej mierze z problemów odbiorczych, pojawiającymi się już podczas lektury początkowych akapitów. Utwór zaczyna się – jak dobrze pamiętamy – od charakterystyki pana Tomasza. Młody czytelnik na pierwszej stronie spotyka się z następującymi słowami i określeniami, które niosą informacje o świecie przedstawionym, jak: jegomość, palto, cylinder, faworyty (dodajmy od razu szpakowate), binokle, szwaczka wracająca z magazynu, schadzka, swatanie, sklep u Pika, wystawa Mieczkowskiego, fotografia Modrzejewskiej. A to przecież nie wszystko. Przypuszczalnie większość z uczniów nie wie także, czym była i jak brzmiała katarynka (jedna ze studentek opowiadała, że w czasie praktyk słyszała, jak uczeń czytał katarzynka – co prawda, przekręcając słowo, nieświadomie odkrywał genezę nazwy tego mechanicznego instrumentu, przede wszystkim jednak dawał świadectwo nieznamomości realiów opisanych w utworze). Czy jest zatem szansa, by uczniowie zrozumieli opisaną w nowelce sytuację i wyobrazili sobie owo dotknięcie „dźwiękiem”, które sprawiło, że pan Tomasz wyszedł ze swojego zamkniętego świata i odczuł sytuację Innego, a zatem, by mogli świadomie przeczytać tekst i wypełnić go swoimi odbiorczymi emocjami? Jak w tym wypadku mógłby wyglądać gest oswojenia obcości utworu?

Jedną z propozycji jest zaproszenie do świata XIX-wiecznej Warszawy, czyli – jeszcze przed czytaniem nowelki – krótkka, ale sugestywna opowieść o realiach epoki, podczas której wykorzystane byłby slajdy, fragmenty filmów, pojawiłby się dźwięk katarynki. Nauczyciel musiałby wówczas wejść także w rolę dorosłego pośrednika lektury i rozpocząć jej głośne czytanie. A może *Katarynka*, która – jak wynika z przeprowadzonego przez mnie przeglądu scenariuszy lekcji zamieszczonych w Internecie – najczęściej jest omawiana pod kątem sytuacji niewidomej dziewczynki, powinna zaistnieć na lekcji dopiero po poznaniu jakiegoś współczesnego utworu podejmującego ten temat. Propozycji jest dużo, są przeznaczone dla dzieci w różnym wieku, ale mogą po nie sięgać także starsi odbiorcy. Wśród nich zwraca uwagę *Czarna książka kolorów* autorstwa Meneny Cottin (tekst) Rosany Farii (ilustracje), pokazująca przyjaźń dwóch chłopców, z których jeden jest niewidomy, a jego widzący kolega opowiada o podejmowanych przez swego przyjaciela próbach dotknięcia, usłyszenia, a nawet spróbowania kolorów¹⁹. Równie ważna jak słowo okazuje się w tym przypadku warstwa wizualna, książka jest bowiem prawie cała czarna, ma czarne ilustracje, tylko tekst odcina się od tła jasnymi literami. Z innych ciekawych pozycji wspomnę *Dźwięki kolorów* Jimmy'ego Liao, *Tydzień Konstancji* Olgi Masiuk czy *Oczy* Iwony Chmielewskiej²⁰. Zasadny wydaje się postulat mierzenia się z doświadczeniem bohaterów *Katarynki* dopiero po wejściu w złożoną problematykę niewidzenia, inności, obcości. Dodam jednak, że wołałabym – jeśli już trzeba to robić

towice 2011; A. Wietecha, *Czego nie widać w lustrze, czyli o przekraczaniu ciemności w „Katarynke”* B. Prusa, „Pamiętnik Literacki” 2016, z. 3, s. 119–137.

19 M. Cottin, *Czarna książka kolorów*, ilustr. R. Faria, przeł. M. Jordan, Warszawa 2012.

20 J. Liao, *Dźwięki kolorów*, przeł. K. Sarek, Łódź 2012; O. Masiuk, *Tydzień Konstancji*, ilustr. E. Stiasny, Warszawa 2008; I. Chmielewska, *Oczy*, Wrocław 2014. Przypomnę też skierowaną do sześć-, siedmiolatków książkę T. Małkowskiego *O Kamili, który patrzy rękami*.

w szkole – czytać utwór Prusa w starszej klasie, bo wówczas pojawiłaby się okazja do podjęcia innych wątków wpisanych w tę niezwykłą nowelkę, np. problemu kultury masowej, kwestii upodobań estetycznych, zagadnienia powielania i reprodukcji dzieł czy właściwości gatunkowych noweli i jej artystycznych walorów.

I jeszcze krótko o ostatnim przykładzie, najtrudniejszym.

3. Gdy *Zemsta* nie śmieszy nastolatków

Kilka lat temu usłyszałam od gimnazjalisty, że na lekcji o *Zemście* śmiał się tylko on i jego polonistka. Nauczycielka jednego z byłych renomowanych krakowskich gimnazjów już dawno mówiła o obojętności uczniów przy odbiorze komedii Fredry. Dodam, że w trakcie obrad Jesiennej Szkoły Dydaktyków co najmniej dwa razy pojawiła się taka sama konstatacja. Uczniów odstręczają obce realia, archaiczny dla nich język, nie rozumieją zależności i relacji między bohaterami, ich pieniężnych i sercowych kłopotów. Jakże miałyby być zatem źródło śmiechu? Nie pomaga też oglądanie ekranizacji Andrzeja Wajdy. Czy mamy zatem ostatecznie zrezygnować ze spotkania z dziełem Fredry, odłożyć je wysoko na półkę w archiwum? Jak miałyby wyglądać gest oswojenia?

Może mógłby polegać na próbie stworzenia pewnej mapy odbioru. Powracam tutaj do uwag zawartych w swoich wcześniejszych tekstach, zwłaszcza w artykule *Czytanie jako podróż – perspektywa edukacyjna*²¹. Podkreślałam w nim konieczność przygotowywania uczniów przez nauczyciela do czytelniczej i interpretacyjnej aktywności poprzez przybliżenie im zjawisk, z którymi konfrontuje ich dany tekst. To w gestii polonisty leży wskazanie nastolatkom horyzontów wcześniej dla nich niewidocznych, jego wiedza, erudycja, a przede wszystkim indywidualny odbiór dzieła leżą u podstawy działań podejmowanych przed rozpoczęciem lektury. Ćwiczenia ze studentami pokazały, że można je prowadzić na różne sposoby, znane dobrze polonistycznej dydaktyce. Studenci m.in. projektowali zabawy, konkursy, wymyślali zadania dla uczniów związane z (roz)poznawaniem realiów sarmackiego świata, odszyfrowywaniem znaczeń słów, fraz, proponowali zastanowienie się nad zjawiskiem komizmu i jego sposobami wydobycia w dramacie i w teatrze, czy też prosili – to oczywiście zabiegi często stosowane – o przełożenie na współczesny język wybranych scen. W tych różnych sytuacjach lekcyjnych nauczyciel miał pełnić rolę bądź to przewodnika po obcym świecie, bądź inspiratora uczniowskich działań, bądź ich współuczestnika. Cel był jeden: sprawić, by *Zemsta* nie jawiła się jedynie jako utwór z góry skazany na gest odrzucenia.

Zagadnienie odbioru klasyki w ośmioletniej już szkole podstawowej pozostawiam otwarte, wciąż zadaję je sobie do przemyślenia. Wprowadzone w tytule tego artykułu metafory archiwum oraz repertuaru skłaniają mnie jednak do wniosku, że trzeba zmienić perspektywę patrzenia i spojrzeć na klasykę nie jak na teksty z archiwum, ale utwory z repertuaru, które są przygotowywane do wystawienia, czyli do twórczego, aktywnego (prze)czytania, u jego początków winien leżeć gest oswojenia obcości.

21 M. Rusek, *Czytanie jako podróż – perspektywa edukacyjna*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycka, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 225–227.

Bibliografia (w wyborze)

- Bortnowski S., *Kanon – między potrzebą a buntem*, [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- Calvino I., *Dlaczego warto czytać klasykę*, przeł. J. Łukaszewicz, „Odra” 1997, nr 9.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, oprac., wstęp E. Walewander, Lublin 1997.
- Inglot M., Patrzalek T., *Nad kanonem literackim w szkole*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996.
- Kaniewski J., *Problem kanonu lektur w edukacji – od podstaw do matury*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków, 22–25 września 2004*, t. II, zespół red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A. Z. Makowiecki, R. Nycz, Kraków 2004.
- Kostecka W., *Niepokorne baśnie. Gra z tradycją i elementy autotematyczne we współczesnej literaturze baśniowej*, [w:] *Stare i nowe w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Olszewska, E. Łucka-Zajac, Opole 2010.
- Koziołek R., *Co gra „Katarynka” Prusa*, „Pamiętnik Literacki” 2009, z. 1.
- Kryda B., *Klasyka literacka w odbiorze uczniów*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów 1995*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996.
- Ministerstwo Oświaty, *Plany godzin i programy przejściowe na rok szkolny 1946/47 dla szkół powszechnych*, Warszawa 1946.
- Nietzsche F., *Ludzkie, arcyłudzkie*, przeł. K. Drzewiecki, Kraków 2004.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, s. 16–17, 20–21; https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_2017_Język_polski.pdf, [dostęp: 09.10.2018].
- Rusek M., *Stażność i zmienność – o kłopotach z wartościowaniem szkolnej lektury w dobie płynnej nowoczesności*, [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008.
- Rusek M., *Czytanie jako podróż – perspektywa edukacyjna*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycka, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Skowera M., *Postmodernistyczny retelling baśni — garść uwag terminologicznych*, „Creatio Fantastica” 2016, nr 2.
- D. Sosnowska, *Ciało jako archiwum – współczesne teorie teatru i performansu*, <http://re-sources.uw.edu.pl/reader/cialo-jako-archiwum-wspolczesne-teorie-teatru-i-performansu>, [dostęp: 28.09.2018].
- Wietecha A., *Czego nie widać w lustrze, czyli o przekraczaniu ciemności w „Katarynce” B. Prusa*, „Pamiętnik Literacki” 2016, z. 3.
- Zabawa K., *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Kraków 2013.

“Archive” and “Repertoire”. Problems with Classics in the Primary School

Abstract

The article is dedicated to the issue of reception of literary classics by primary school pupils. The fundamental contemporary reception problem consists in the increasing linguistic and cultural strangeness which hampers, and sometimes even prevents independent reading by pupils.

The theoretical reflection concerning the ways of preventing the rejection of the classics, as well as overcoming their strangeness is combined with the analysis of particular cases (*Cinderella* and its contemporary renarrations, *The Barrel Organ* by B. Prus, and *Revenge* by A. Fredro). The conclusions emphasize the importance of hermeneutic activities on the part of the teacher, which should precede and boost the act of reading. These are metaphorically referred to as the “gesture of familiarizing the classics”.

The “archive” and “repertoire” metaphors introduced in the title are intended to indicate the direction of changes in the manner of presenting the works from the past. Classics should be perceived not as texts from an archive, but as works from the repertoire which are being prepared for staging, i.e. for (re)reading.

Key words: literary classics, reading, canon, literary education in the primary school, A. Fredro *Zemsta* (*Revenge*), B. Prus *Katarynka* (*The Barrel Organ*), *Cinderella*, renarrations, literature didactics

Marta Rusek – dr nauk humanistycznych, pracuje w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki UJ. Interesuje się nowoczesną dydaktyką i literaturą XIX i XX wieku. Szczególnie zajmują ją zagadnienia dotyczące literackiej antropologii szkoły; przekształceń w edukacji polonistycznej, które wynikają z przemian cywilizacyjnych i kulturowych. Autorka wielu publikacji naukowych i poradników metodycznych dla nauczycieli, w tym książki *Miniaturowe światy. Z dziejów jednoaktówki w Młodej Polsce*, współredaktorka tomów *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki* oraz *Współczesny muzeon. Edukacja kulturowa z perspektywy uniwersytetu, muzeum, szkoły*.