

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Partinentia 14 (2023)

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.14.10

Agnieszka Kania

ORCID 0000-0003-1113-7179

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Przeciw wykluczeniu. Amerykański przykład omawiania lektury – *Zabić drozda* Harper Lee

Przegląd amerykańskich materiałów edukacyjnych dotyczących literatury o Zagładzie, zwłaszcza tych przygotowywanych przez organizację Facing History & Ourselves, pozwala zauważyć, że sugeruje się w nich najpierw omówienie z uczniami wydanej w 1960 roku powieści Harper Lee pt. *Zabić drozda*, a dopiero po niej przejście do tekstów mówiących o losie Żydów w czasie II wojny światowej. Jednak nie tylko kwestia ukazania okoliczności powstawania uprzedzeń i przejawów dyskryminacji sprawia, że sposób pracy z przywołanym utworem można nazwać omawianiem lektury przeciw wykluczeniu. Wpływa na to także ogólna idea działań związanych z takim tekstem literackim, którego świat przedstawiony jest bardzo odległy od doświadczenia i percepcji współczesnych nastoletnich.

Nauczyciel wobec lektury. Odpowiedzialność

Polonista dzisiaj staje przed nie lada wyzwaniem – jak opracować i omówić z młodymi ludźmi kilkadziesiąt obszernych utworów literackich w bardzo krótkim czasie, by nie tylko próbować ich zainteresować czytaniem, ale także sprostać wymaganiom stawianym na egzaminach zewnętrznych, które sprawdzają drobiazgową znajomość fabuły i rozlicznych kontekstów. W przestrzeni edukacyjnej nie ma zbyt wielu dobrych merytorycznie, czyli przygotowanych przez znawców tematu, (po)nowoczesnych pomocy dydaktycznych, które przedstawiałyby aktualny stan badań nad utworami klasycznymi i najnowszymi, obecnymi na listach lektur dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej¹. Kiedyś funkcję swoistego przewodnika po konkretnych lekturach pełniły wartościowe opracowania z serii Biblioteka Analiz Literackich (WSiP), obecnie poszczególne wydawnictwa proponują nauczycielom pakiety czy „lekturowniki” z gotowymi odpowiedziami dotyczące większych tekstów, które przygotowywane są na ogół przez przypadkowe osoby i powielają

1 Wyjątek z pewnością stanowią publikacje Grażyny Tomaszewskiej i Dariusza Szczukowskiego w serii *Ponowoczesna Dydaktyka Polonistyczna. Teoria i Praktyka*, <https://wydawnictwo.ug.edu.pl/kategoria-produktu/serie-wydawnicze/p/ponowoczesna-dydaktyka-polonistyczna-teoria-i-praktyka/> (dostęp: 1.02.2023).

stereotypowe, uproszczone sądy na temat utworu i jego bohaterów lub podają gotowe odpowiedzi do zadań maturalnych z tak zwanej listy jawnej². Praktykowany w wielu szkołach „model” lektury to test ze znajomości treści utworu, odtworzenie przebiegu wydarzeń, charakterystyka bohaterów, zadania egzaminacyjne i praca pisemna o temacie zazwyczaj nietrudnym do znalezienia w internecie. Zwłaszcza w szkole ponadpodstawowej młodzież ratuje się przed zbyt długą listą lektur czytaniem streszczeń, a przewidziane w programie cztery lekcje języka polskiego w tygodniu nie dają żadnych szans na uważne przyjrzenie się wymaganym do matury utworom.

Tymczasem w USA do kontrowersyjnej³ dla wielu osób powieści *Zabić drozda* przygotowano osobną stronę internetową⁴ z informacjami o autorce, sztuce teatralnej i z materiałami edukacyjnymi, a także przewodniki dla uczniów i materiały dla nauczycieli na stronach wydawnictwa⁵. W pewnych aspektach przypominają one niektóre polskie pomoce dydaktyczne (np. dostosowanie tematyki lekcji do zapisów podstawy programowej), ale zawierają także wskazówki dla uczniów przy czytaniu – dziennik czytelniczki/czytelnika, słowniczek dziś nieużywanych wyrazów, zagadnienia i tematy do poszczególnych części utworu oraz cech jego kompozycji. Wydaje się, że nacisk zostaje tutaj położony na faktyczne c z y t a n i e książki, a nie poznawanie jej ze streszczenia. Wobec odmiennej idei traktowania „lektur” w polskiej i amerykańskiej podstawie programowej oraz ilości czasu, którą nauczyciel w USA może poświęcić na omówienie wybranej powieści, jest to oczywiście wykonalne.

Swoje rozważania chciałabym jednak odnieść przede wszystkim do jeszcze jednej amerykańskiej propozycji pracy z *Zabić drozda*. To liczące aż 290 stron opracowanie pt. *Teaching Mockingbird. Study Guide*⁶ (*Uczenie o drożdzie. Przewodnik*) zostało przygotowane przez wspomnianą organizację Facing History & Ourselves, która tak opisuje swoją misję:

Jesteśmy międzynarodową edukacyjną i skupioną na rozwoju zawodowym organizacją, której misją jest zaangażować uczniów z różnorodnych środowisk w badanie przejawów rasizmu, uprzedzeń i antysemityzmu, by promować rozwój bardziej humanitarnego i świadomego bycia obywatelem. Poprzez uczenie się o etapach Zagłady i innych

2 Na początku roku szkolnego 2022/2023, kilka miesięcy przed pierwszym egzaminem maturalnym w nowej formule, na forach dla nauczycieli języka polskiego reklamowano przeróżne „gotowce” do lektur i opracowania zagadnień maturalnych. W jednym z nich przy opowiadaniach Tadeusza Borowskiego pojawiło się określenie „obozowicze”.

3 *Zabić drozda*, ze względu na pojawiające się obraźliwe wobec czarnoskórych bohaterów określenia, bywa książką zakazywaną w różnych szkołach na wniosek na przykład rodziców. Zob. <https://www.marshall.edu/library/bannedbooks/to-kill-a-mockingbird/> (dostęp: 15.02.2023).

4 <https://www.tokillamockingbird.com/> (dostęp: 15.02.2023).

5 <https://www.prestwickhouse.com/blog/post/2019/08/how-to-teach-to-kill-a-mockingbird> (dostęp: 15.02.2023).

6 *Teaching Mockingbird. Study Guide*, Facing History & Ourselves, 2014. Materiał dostępny po zalogowaniu na stronie: <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-mockingbird-0> (dostęp: 15.02.2023). Wszystkie tłumaczenia własne.

przykładów ludobójstwa uczniowie dostrzegają istotne związki pomiędzy historią i moralnymi wyborami, przed którymi stają w swoim własnym życiu⁷.

Podstawowym założeniem dydaktycznego przewodnika po powieści napisanej ponad 60 lat temu, dotyczącej wydarzeń sprzed blisko stu lat, a także poświęconego jej wielogodzinnego kursu internetowego, jest jak najlepsze przygotowanie nauczyciela do podjęcia z uczniami trudnych, budzących kontrowersje tematów. Jest ich w powieści Harper Lee co najmniej kilka. Paweł Sporek, autor ciekawej i dokładnie opisaney koncepcji cyklu lekcji na temat *Zabić drozda*⁸, charakteryzuje je następująco:

Lektura powieści amerykańskiej pisarki umożliwia konfrontowanie uczniów z szeroko rozumianą sferą aksjologiczną. Pozwala na bardzo ważne dla rozwoju młodzieży zde-rzanie uczniów z problemem agresji społecznej, nietolerancji i rasizmu, stereotypowego postrzegania ludzi o odmiennym kolorze skóry, reprezentujących różny sposób wartościowania świata. Tym samym skłania do refleksji nad zagadnieniami inności przejawiającej się w zakresie przyjmowanych postaw, rozpiętych między kategoriami dobra i zła zachowań poszczególnych bohaterów utworu. Daje szansę zainspirowania dyskusji o problemie przemocy domowej, ale także o rozmaitych modelach rodzin i wynikających z nich wzorcach (antywzorcach) wychowania. Wreszcie sytuuje w obszarze obserwacji takie wartości, jak sprawiedliwość, prawda czy odwaga, które w *Zabić drozda* odsłaniają się w odniesieniu do ich aksjologicznych odwrotności, tj. niesprawiedliwości, kłamstwa czy tchórzostwa. Wydaje się szczególnie ważna dla młodzieży, która w świecie wielości proponowanych sposobów na życie poszukuje własnego miejsca, buduje swoją formację osobową, kształtuje osobistą hierarchię wartości. Zwłaszcza że książka nie dostarcza problemów ani łatwych, ani jednoznacznych, w zamian proponując czytelnikowi złożoną refleksję nad naturą ludzką oraz mechanizmami, które determinują obraz relacji społecznych, wpływają na wybory dokonywane przez jednostki funkcjonujące w obrębie określonych zbiorowości⁹.

Jak widać, można śmiało stwierdzić złożoność omawianego utworu literackiego w kontekście budowy świata przedstawionego oraz kreacji bohaterów, a także prezentowanej aksjologii. Autorzy amerykańskiej koncepcji chcą, by edukatorzy mieli dostęp do różnorodnych materiałów i poznali sprawdzone, efektywne metody pracy. Aby lekcje o wymagającym uwagi tekście w trudnej rzeczywistości XXI wieku były oparte przede wszystkim na odpowiedzialności osobistej i społecznej nauczycieli.

Jak rozumieć istotę proponowanej tutaj odpowiedzialnej postawy nauczyciela? Małgorzata Bogunia-Borowska podkreśla, że odpowiedzialność jako norma społeczna musi wynikać z „autentycznych moralnych przekonań” jednostki, a w związku z pełnioną w społeczeństwie rolą, np. zawodową, ma wpływ na zachowanie innych ludzi, w tym wypadku – młodzieży. Powstaje zatem siatka wzajemnych zależności:

7 Tamże, s. ii.

8 Powieść H. Lee nie należy do chętnie omawianych utworów w polskiej szkole.

9 P. Sporek, *Stawić czoło złu. „Zabić drozda” Harper Lee, [w:] tegoż, W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów*, Kraków 2017, s. 148–149.

„To, jak się będą ludzie, zbiorowości oraz instytucje i organizacje zachowywać, zależy w dużej mierze od tego, w jakim stopniu środowisko zewnętrzne, inni ludzie, a także instytucje będą w nich te wartości wzmacniać”¹⁰. Rola nauczyciela jest tutaj szczególnie znacząca, a ujmuje to i Ustawa – Karta Nauczyciela, i zapisy w preambule podstawy programowej określające obowiązki szkoły i grona pedagogicznego w kontekście pracy formacyjnej oraz wychowania do wartości. Wspomniana badaczka na prawach przykładu także odwołuje się do zadań osób wykonujących interesujący nas zawód:

Odpowiedzialność za własne czyny jest tylko jedną z rozmaitych odpowiedzialności całego systemu społecznych odpowiedzialności. Ludzie odpowiadają za swoje działania w życiu społecznym, ale także za takie przestrzenie, gdzie znajdują się inni ludzie i rzeczy. Nauczyciel odpowiada za poziom swojej pracy, kompetencje, rzetelność i skrupulatność. Odpowiada zatem za to, co sam wykonuje w jak najlepszej wierze. Jego odpowiedzialność bynajmniej nie kończy się jednak na wkładzie we własny rozwój i reprezentowanie wysokich kompetencji. Wręcz przeciwnie, znacząco rozszerza się na obszary, w których pojawiają się inni ludzie, uczniowie, ich rodzice, inni nauczyciele, a nawet państwo¹¹.

Tak rozumianą odpowiedzialnością z pewnością nie kierowała się autorka koncepcji cyklu lekcji o wybranych opowiadaniach Idy Fink, która kazała młodzieży gimnazjalnej układać scenopis do sytuacji przedstawionej w utworze *Wiosenny poranek*, a opisującej pochod żydowskich mieszkańców miasteczka na miejsce kaźni oraz zastrzelenie małej dziewczynki, którą ojciec próbował uratować i wepchnął w tłum gapiów¹². Nie miał jej także zapewne na względzie amerykański nauczyciel, który kazał uczniom wcielać się w role hitlerowców, odtwarzać konferencję w Wansee i formułować argumenty za ostateczną likwidacją narodu żydowskiego, co w zbeletryzowanej formie opisała w powieści *Zadanie domowe* Liza Wiemer¹³.

Kompetencje współczesnego polonisty to bogaty zakres wiedzy i umiejętności¹⁴, dodatkowo stale się poszerzający. Należy do nich świadomość drogi powstawania uprzedzeń czy wpływ zmieniających się uwarunkowań polityczno-społeczno-kulturowych na rozumienie świata kiedyś (co poznajemy dzięki literaturze) i dziś (gdy identyfikujemy owe zmiany dzięki uważnej lekturze). Wydaje się, że nauczycielską odpowiedzialnością wobec uczniów jest także zauważenie i poważne potraktowanie faktu, że dawne teksty nie są dla nich w oczywisty sposób czytelne i jasne do zrozumienia, zatem wymagają przygotowania do odbioru i sporej

10 M. Bogunia-Borowska, *Odpowiedzialność*, [w]: *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*, red. taż, Kraków 2015, s. 103.

11 Tamże, s. 115.

12 B. Surdej, *O okrucieństwie wojny – opowiadania Idy Fink w roli szkolnej lektury*, „Język Polski w Gimnazjum” 2016/2017, nr 3, s. 82–93.

13 L. Wiemer, *Zadanie domowe*, przeł. R. Oślizło, Białystok 2021. Więcej na ten temat: A. Kania, *Zadanie domowe o Zagładzie. Dylematy moralne młodych bohaterów powieści Lizy Wiemer*, [w:] *Prawa moralne w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2022, s. 191–202.

14 Zob. *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006; *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, red. K. Maciejak, M. Trysińska, Warszawa 2019.

uważności¹⁵, kiedy już pojawią się na lekcji. Sytuacja ta dotyczy zarówno literatury polskiej, np. XIX wieku, jak i zagranicznej.

Całościowe ujęcie spotkania z lekturą

Najogólniej ujmując, kilkusetstronicowa publikacja przygotowana przez zespół Facing History & Ourselves to propozycja wieloaspektowej organizacji czytania lektury. Takiego czytania, by zrozumieć siebie i otaczający świat oraz przeszłość, by dojrzywać do moralności, by przygotować się do odbioru kolejnych tekstów o uprzedzeniach, stereotypach, dyskryminacji i ich skutkach. W datowanym na marzec 2021 roku wstępie do kolejnej edycji przewodnika napisano, że choć *Zabić drozda* to popularna książka wykorzystywana przede wszystkim do pokazania moralnej odwagi, jej wartością jest także podejmowanie innych ważnych problemów, takich jak „ograniczone portretowanie czarnoskórych bohaterów, spłycone definiowanie rasizmu, promująca białego wybawcę narracja”¹⁶. Dlatego lekcje o powieści *Zabić drozda* zostały podporządkowane dwóm kluczowym pytaniom: 1. Jakie czynniki wpływają na nasz moralny wzrost? 2. Jakiego rodzaju doświadczenia pomagają nam nauczyć się, jak odróżniać dobro od zła?, które powracają w trakcie omawiania kolejnych części utworu i stanowią zwieńczenie głównej refleksji nad tym tekstem.

Przed nauczycielami, którzy samodzielnie decydują się na omówienie powieści Harper Lee lub nakazują im to lokalne przepisy stanowe, stawia się zadanie „**ważnego uczenia, którego wymaga ta powieść i na które zasługują uczniowie** [podkr. moje – AK]”¹⁷. Owo ważne podejście do lektury zostało ujęte w siedem kluczowych zasad. Co warte podkreślenia, zanim działania we wskazanym kierunku zostaną zaproponowane uczniom, nauczyciel powinien najpierw dookreślić swoje poglądy i rozumienie wskazanych kwestii. Pierwsza z zasad brzmi zatem:

Zacznij od siebie. Jako czytelnicy i edukatorzy [musimy mieć świadomość], że nasza własna tożsamość i doświadczenie kształtują nasze rozumienie tego czy jakiegokolwiek innego utworu. Jaka jest twoja własna relacja z tą powieścią? Jakie perspektywy i doświadczenia wpływają na to, jak czytasz ten tekst i na cele, jakie sobie stawiasz, gdy chcesz o nim uczyć? Jakie różnorodne kwestie chciałabyś / chciałbyś wziąć pod uwagę?¹⁸.

Kolejne wskazówki odnoszą się do konieczności zauważenia, jacy uczniowie tworzą klasę, z którą ma być omawiana lektura, do określenia stawianego sobie przez nauczyciela celu, do zwrócenia uwagi na to, jak wykorzystać różnorodne konteksty, do uzupełnienia głosu czarnoskórych bohaterów powieści, do kształcenia krytycznych czytelników, do przemyślenia całego programu nauczania w perspektywie kwestii rasizmu, by *Zabić drozda* nie było jedynym omawianym utworem na ten temat. Zwraca się także uwagę na dwa szczególnie trudne z dzisiejszej

15 Zob. A. Janus-Sitarz, *Kali czy Nabu? Jaka literatura i jaki nauczyciel będą uczyć rozumienia drugiego człowieka?*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 11, s. 175–182.

16 *Teaching Mockingbird. Study Guide...*, s. viii.

17 Tamże.

18 Tamże.

perspektywy aspekty tekstu – dehumanizujący Afroamerykanów język oraz kwestię oskarżenia o gwałt.

Nietrudno zauważyć, jak dużą autonomię przypisuje się tutaj nauczycielowi i jak głęboka wiara w jego mądrość / profesjonalizm ujawnia się przy tak sformułowanym podejściu do lekcji na temat popularnej lektury. Paradoksalnie, w polskie prawo oświatowe także wpisane są podobne wartości: obowiązuje indywidualizacja nauczania, nauczyciele mogą tworzyć własne programy, nakazuje się uczenie krytycznego myślenia i pracę projektową, sugeruje się wykorzystywanie kilkunastu różnych typów kontekstów podczas omawiania utworów literackich. Dlaczego jednak trudno uwierzyć, by taki projekt lekturowy miał szansę zaistnieć w polskiej szkole? O tym w dalszej części rozważań.

Pierwszy etap pracy z lekturą – jeszcze przed jej czytaniem¹⁹ – to przygotowanie siebie, refleksja nad samym sobą w kontekście tożsamości, a także zrozumienie (lub przypomnienie) fenomenu stereotypów i uświadomienie sobie znaczenia wpływu środowiska, w którym żyjemy, na nasze ja i dokonywane przez nas wybory. Proponowane pytania brzmią: „Co to jest tożsamość? Do jakiego stopnia mamy wpływ na formowanie naszej własnej tożsamości? Jaki wpływ ma na nią społeczeństwo? Co to są stereotypy? Jak budują to, jak postrzegamy samych siebie i jak postrzegają nas inni? Jak nasza potrzeba przynależności wpływa na naszą tożsamość? Jak prowadzi ona do formowania się grup, do których należymy i tych, z których się wykluczamy”?²⁰

Zadaniem uczniów jest refleksja nad relacją jednostka – społeczeństwo, aby następnie łatwiej im było dokonywać pogłębionych analiz literackich oraz zastanawiać się nad takimi kwestiami podjętymi w powieści, jak np. dojrzewanie, sprawiedliwość, demokracja. Autorom opracowania zależy także na tym, by młodzi czytelnicy zadali sobie pytanie, czego mogą się dowiedzieć o swoim własnym życiu i moralności z doświadczeń bohaterów powieści. Stawia się przed nimi wiele kwestii, w tym tak istotną jak ta: „Jak presja rówieśników może wpłynąć na naszą zdolność i chęć postępowania zgodnie z sumieniem?”²¹ Wydaje się, że takie postrzeganie istoty spotkania z tekstem ma wiele wspólnego z neopragmatyzmem Richarda Rorty’ego, o którym Dariusz Szczukowski pisze tak:

Literatura staje się z jednej strony poszukiwaniem własnego słownika, kreacji własnej osobowości, a z drugiej strony jest też miejscem narodzin „ja” etycznego, uwrażliwionego na innych. Czytanie literatury to dla Rorty’ego doniosły akt moralny i komunikacyjny, pozwalający na przekroczenie granic samozadowolenia, miłego zagospodarowania

19 Z rozpoznania doświadczeń kolejnych roczników studentów polonistyki jasno wynika, że etap działań przygotowujących do czytania lektury praktycznie nie istnieje w polskiej szkole. Tymczasem jakakolwiek forma przedczytelniczych zabiegów, które ułatwiają młodym czytelnikom kontakt z dziełem literackim i jego odbiór choćby w zakresie znaczeń dosłownych czy języka, staje się współcześnie coraz bardziej palącą potrzebą dydaktyczną. Problem zasygnalizowała także Marta Rusek w artykule *Alert – kryzys – przewrót. Głos w sprawie edukacji literackiej*, „Konteksty Kultury” 2019/16, z. 4, s. 507–508. Autorka wprowadziła tam i wyjaśniła ideę tak zwanej „lekcji zerowej”.

20 *Teaching Mockingbird. Study Guide...*, s. 1.

21 Tamże, s. 9.

w wypracowanym słowniku i światopoglądzie. Czytanie literatury jest dla Rorty'ego szansą na zbudowanie społeczności demokratycznej, która miałaby być uwolniona od bólu i poniżenia²².

Spotkanie z literaturą staje się aktem swoistej negocjacji. Sens nie odsłania się w interpretacyjnej pracy, lecz tworzy się na styku doświadczenie podmiotu czytającego oraz samego tekstu. Czytelnik wzbogaca tekst poprzez własne doświadczenie i lekturę, jak i tekst wzbogaca czytelnika poprzez własną inność, obcość²³.

Fabuła powieści *Zabić drozda* rzeczywiście umożliwia spotkanie z tym, co w życiu trudne albo niejednoznaczne, zmusza także do zajęcia stanowiska wobec ukazanych przez pisarkę problemów aksjologicznych. Uczniowie nie są jednak pozostawieni sami sobie z dość trudnym, zwłaszcza na początku, tekstem. Warto podkreślić, że osoby proponujące obudowę dydaktyczną do *Zabić drozda* mają świadomość podwójnego utrudnienia, jakie pojawia się w odbiorze. Po pierwsze, akcja utworu toczy się w latach 30. XX wieku, w czasach wielkiego kryzysu, zatem niemal sto lat temu, i stosunki społeczne, zwłaszcza na południu Stanów, mogą być mało zrozumiałe dla współczesnych czytelników. I poglądy, i język, jakim w powieści mówi się o Afroamerykanach, są dalekie od dziś przyjętego szacunku dla inności, tolerancji oraz kultury słowa. Po drugie, powieść Harper Lee została wydana w 1960 roku, zatem także w czasie odległym od tu i teraz młodych ludzi, w momencie walki o równouprawnienie czarnoskórej części społeczeństwa amerykańskiego. Stąd punkt widzenia autorki także wymaga zbadania i weryfikacji oraz koniecznego dystansu. Można śmiało stwierdzić, że dla współczesnych amerykańskich odbiorców *Zabić drozda* to powieść podwójnie historyczna. Dla czytelników polskich natomiast to ponadto utwór wymagający wiedzy historycznej i kulturowej na temat zróżnicowania społeczeństwa oraz zmiennych relacji między biało- i czarnoskórymi obywatelami USA.

Każda z części opracowania składa się ze wstępnych refleksji i pytań, które następnie są konfrontowane z wydarzeniami i postawami bohaterów powieści. Do kolejnych rozdziałów (w amerykańskiej szkole czytanie dłuższego utworu fragmentami, często na lekcji, jest powszechną praktyką) zostały przygotowane pytania i polecenia pozwalające lepiej zrozumieć fabułę, poglądy i motywacje działań postaci, a także język, konstrukcję narracji, sensory ukryte itd. Oto wybrane przykłady:

Co to jest odwaga? Napisz o osobie lub grupie osób znanych Ci z życiowego doświadczenia, wiadomości medialnych lub historii, które zachowały się odważnie. Co sprawiło, że ich postępowanie było naznaczone odwagą?

Jak definiujesz sumienie? Napisz o chwili, kiedy ty lub ktoś, kogo znasz, wybrał postępowanie zgodne z sumieniem. Jakie były okoliczności dokonania takiego wyboru? Jakie były jego konsekwencje?

Co to jest sprawiedliwość? Jaką rolę w tworzeniu społeczeństwa kierującego się sprawiedliwością pełnią przepisy prawa i osoby indywidualne? W jaki sposób zderze-

22 D. Szczukowski, *Konsekwencje neopragmatyzmu Richarda Rorty'ego dla edukacji polonistycznej*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 202.

23 Tamże, s. 206.

nie się z niesprawiedliwością formuje nasze przekonania na temat sprawiedliwości i moralności?

Jak literatura pomaga nam głębiej zrozumieć nas samych i nasz wzrost jako ludzi moralnych? Jak pomaga nam kształtować sposób, w jaki myślimy i postępujemy?

Opierając się na poznanej historii linczu, oceń, czy sposób sportretowania tego wydarzenia jest realistyczny. Dlaczego tak / nie?

W jaki sposób Harper Lee wykorzystuje stereotyp związany z wyglądem, by zasugerować coś na temat charakteru bohatera?

Jakie znaczące szczegóły na temat Tima Robinsona zostają odkryte w tym rozdziale? Jak to zmienia nasze rozumienie tego, co spotkało Mayellę feralnego dnia?

Streść zeznania Toma Robinsona na temat tego, co wydarzyło się pomiędzy nim a Mayellą. Czym jego wersja różni się od wersji dziewczyny? Kto mówi prawdę? Skąd to wiesz?

Co sprawia, że Scout zdaje sobie sprawę, że mężczyzną, który uratował ją i Jema, jest Boo Radley? Itd.

Zaproponowano szereg konkretnych metod pracy – aktywizujących, uczących krytycznego myślenia i uważnej analizy tekstu (*close reading*). Nauczyciele otrzymują wskazówki, jak sprawdzić, przemyśleć materiały i metody, aby jak najlepiej dopasować je do potrzeb swoich uczniów. Autorzy często sugerują także nauczanie spiralne – powracanie do wcześniej wykonywanych zadań, uzupełnienia wniosków o nowe fakty i ustalenia. Opracowanie zawiera pokaźny zbiór materiałów źródłowych, w tym fotografii. Nie zapomniano także o wzbogacaniu słownictwa uczniów o rejestr akademicki i wyjaśnieniu wyrazów dziś już nieużywanych.

Nie sposób wykorzystać (nawet w amerykańskiej szkole) wszystkich zamieszczonych w *Teaching Mockingbird. Study Guide* inspiracji i sugestii. Nie o to przecież jednak idzie, by z grupą uczniów zrealizować każde zadanie z tej pomocy dydaktycznej. W odpowiedzialnej edukacji nacisk należałoby położyć raczej na świadomość nauczyciela, jak wiele tematów, wątków i cech tekstu literackiego można poddać oglądowi, z jak wieloma kontekstami można go skonfrontować i jak istotną pracę formacyjną można przy okazji wykonać. Wydaje się, że także w tym kierunku powinna podążać dydaktyka polonistyczna na każdym etapie kształcenia, od akademickiego zaczynając.

Dlaczego przeciw wykluczeniu?

Amerykański problem zróżnicowanego etnicznie społeczeństwa nie dotyczy (jeszcze?) Polski, ale wykluczenie ma dziś niejedno imię. Nie musi dotyczyć koloru skóry czy używanego języka. Wystarczy mieć inny pogląd na politykę czy wartości, aby podlegać dyskryminacji i odrzuceniu. W podzielonym społeczeństwie coraz mniej zwraca się uwagę także na słowa, które niosą nienawiść i stereotypizują całe grupy zawodowe czy osoby dzielące konkretne przekonania.

W polskiej rzeczywistości szkolnej na początku trzeciej dekady XXI wieku możemy mówić także o wykluczeniu czytelniczym, odbiorczym. W podstawie programowej umieszczono utwory z głównie XIX-wiecznej literatury i to w liczbie znacznie przekraczającej możliwości jakiegokolwiek *slow reading* na lekcjach. Nie dość, że na

ważną analizę i interpretację tak wielu lektur nauczycielom nie wystarcza czasu, to jeszcze ich odbiór przez młodzież utrudnia język, całkowicie archaiczny i nieprzystępny z punktu widzenia dzisiejszych uczniów szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. Założeń twórców podstawy z 2017 roku trudno nie określić jako nazbyt optymistycznych:

Nowa podstawa programowa języka polskiego, przywracając należne miejsce kanonowi literackiemu, rekonstruuje aksjologiczny, historyczny i estetyczny układ odniesienia umożliwiający dobrze wykształconemu absolwentowi [klasy VIII – AK] świadomy i samodzielnym stosunek do aktualnej oferty rynku kulturalnego²⁴.

Nie sposób równocześnie zauważyć jakichkolwiek powszechnie dostępnych działań, które umożliwiłyby nauczycielom (z na ogół wieloletnim stażem pracy, zatem niemającym już stałego i bezpośredniego kontaktu z najnowszymi badaniami literackimi) sprostanie tak opisanym wymaganiom:

Nowa podstawa programowa, ustanawiając obowiązek omawiania lektur z historyczno-literackiego kanonu, w sposób zamierzony stawia nauczycieli przed zadaniem nowej interpretacji starych tekstów.

Od nauczycieli wymaga się tutaj zastosowania metody, która w hermeneutyce nosi nazwę „fuzji horyzontów”. W punkcie wyjścia polega to na odnajdywaniu płaszczyzny, na której doświadczenia własne uczniów mogą się łączyć z doświadczeniami bohaterów literackich lub problematyką czytanych lektur (z innych epok).

Rezultatem tak rozpoczętej interpretacji może być poszerzenie dotychczasowych horyzontów ucznia o wiedzę, wartości i przeżycia, otwierające się przed nim w świecie utworu, w który wchodzi dzięki przezwyciężeniu początkowych trudności i dzięki procesowi rozumienia.

Wydaje się, że podawanie dowodów na całkowite rozmijanie się we współczesnej edukacji polonistycznej założeń teorii i możliwości praktyki nie jest w tym momencie konieczne. Można jedynie wyrazić obawę, że katastrofalne skutki zabijania w uczniach chęci czytania z powodu nieodpowiedniego doboru lektur obowiązkowych oraz zbyt małej ilości czasu na ich poznanie odczujemy dopiero za jakiś czas.

Opisana wyżej amerykańska koncepcja uważnie zaplanowanej lektury wielo-poziomowego dzieła literackiego z pewnością warta jest rozważania w kontekście koniecznych zmian w paradygmacie polskiego kształcenia literackiego i innej niż obecna podstawie programowej²⁵. Także polscy uczniowie **zasługują** na to, by potraktować ich poważnie i pomóc im najpierw zrozumieć, potem doświadczyć, a na koniec może i zachwycić się utworem literackim powstałym dawno temu i w odmiennych realiach życia. Wciąż nieliczne, ale pojawiające się symptomy zmian przyniósł czas zdalnego nauczania, kiedy niektórzy poloniści zdecydowali się na

24 A. Waśko, *Nowa podstawa programowa języka polskiego dla klas IV–VIII. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania*, prezentacja PowerPoint w pliku PDF, <https://www.ore.edu.pl/2017/03/nowa-podstawa-programowejazyk-polski/> (dostęp: 20.09.2018). Wszystkie cytaty z tej prezentacji.

25 Rozważaniom na temat koncepcji nowej podstawy programowej został poświęcony numer 15 „Polonistyki. Innowacji” z 2022 roku.

przykład na synchroniczną lekturę *Pana Tadeusza* i towarzyszyli swoim uczniom w poznawaniu poematu Mickiewicza od pierwszej do ostatniej księgi. Okazało się wówczas, że pomoc w odbiorze i obecność mądrego dorosłego przełamuje bariery czytelnicze, a sam utwór przestaje być postrachem kolejnych pokoleń młodzieży.

Podsumowanie

Zabić drozda to, uznane za klasyczne, dzieło podejmujące problem rasizmu – wciąż trapiącego mieszkańców USA. Równocześnie, jak wspomniałam, w amerykańskim kontekście bywa ono traktowane jako sposób na wprowadzenie młodzieży do kwestii hitlerowskiego antysemityzmu, który doprowadził do Zagłady. Lekcyjna rozmowa na temat działań Hitlera pojawia się w fabule powieści i podlega refleksji młodej bohaterki wobec zachowania jej nauczycielki:

– (...) Stary Adolf Hitler gnębi Żydów, wsadza ich do więzień, zabiera im cały majątek i jeszcze nie pozwala im wyjechać z kraju (...). Hitler zaczął też dobierać się do wszystkich pół-Żydów i chce ich rejestrować na wypadek, gdyby chcieli mu bruździć, i ja uważam, że to jest złe, i to właśnie było moje Bieżące Wydarzenie.

– Bardzo dobrze, Cecilu – oceniła panna Gates. (...)

Ktoś z głębi sali podniósł rękę.

– Jak on może to robić? (...) Jak on może tak sobie wsadzać tylu ludzi do więzienia? Przecież władza powinna go powstrzymać – rozwinął swą wypowiedź uczeń, który wcześniej podniósł rękę.

– Hitler jest władzą – odparła zwięźle panna Gates (...). To jest właśnie różnica między Ameryką a Niemcami. My jesteśmy demokracją, a Niemcy dyktaturą. Dyk-ta-tu-rą – powtórzyła. – Tutaj prześladowanie kogokolwiek jest niedopuszczalne. Prześladowania są dziełem ludzi uprzedzonych. U-prze-dzo-nych – przesalibizowała wyraźnie. – Nie ma na świecie porządniejszych ludzi niż Żydzi, a dlaczego Hitler jest innego zdania, to jest dla mnie zagadką. (...)

Coś tu nie tak, rozmyślałam, gdy reszta klasy biedziła się nad dodawaniem. Jeden maniak i miliony Niemców. Wydawało mi się, że to oni powinni zamknąć jego, a nie na odwrót. I coś jeszcze nie pasowało mi w tym wszystkim (...).

Zastanawiałam się, czy Jem nie będzie znał odpowiedzi. (...)

– Panna Gates jest bardzo miła, prawda?

– Pewnie – odparł Jem. – Lubiłem ją, kiedy nas uczyła.

– I bardzo nienawidzi Hitlera...

– A co w tym złego?

– Widzisz, wczoraj długo nam opowiadała o tym, jak on źle traktuje Żydów. Jem, to niedobrze, kiedy ktoś kogoś prześladowuje, prawda? Albo nawet jeśli ktoś źle o kimś myśli, prawda?

– No pewnie, że niedobrze, Skaucie. Co cię gryzie?

– Bo... Kiedy tamtej nocy wychodziliśmy z sali rozpraw, panna Gates... szła po schodach tuż przed nami (...). Słyszałam, jak mówiła, że już najwyższy czas, żeby ktoś dał im lekcję, bo za dużo sobie pozwalają i może jeszcze przyjdzie im do głowy, że mogą się z nami żenić. Jem, **jak można tak bardzo nienawidzić Hitlera, a jednocześnie być tak niedobrym dla ludzi we własnym kraju...**²⁶ [podkr. moje – AK]

26 H. Lee, *Zabić drozda*, tłum. M. Szymański, Poznań 2019, s. 367–370.

Zaprezentowany przykład amerykańskiego sposobu omawiania *Zabić drozda* z pewnością nie stanowi ideału czy wzoru, lecz jest jedynie wartą rozważenia koncepcją. Bez trudu można wskazać jego niedostatki, a nawet wady. Z punktu widzenia polskiej dydaktyki literatury brakuje w nim na przykład samodzielności uczniów, stawiania przez nich pytań, zadbania o to, by młodzi ludzie odczuli „radość czytania” samodzielnego i nieskrępowanego poleceniami.

Stawiane przez współczesną dydaktyką polonistyczną wyzwania, takie jak empatyczne, spokojne czytanie, uważne i niespieszne poznawanie i omawianie tekstu²⁷, współbrzmiają jednak z propozycją amerykańskich edukatorów. Z pewnością podobne obszernie wskazówki, podpowiedzi kontekstów i metod pracy, przykłady najważniejszych odczytań i rewizje interpretacyjne przydałyby się polskiej szkole w kontekście lektury przeciw różnym formom wykluczenia takich utworów, jak *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza, *Mendel Gdański* Marii Konopnickiej czy *Jądro ciemności* Josepha Conrada, a szerzej także w przypadku wszystkich dzieł ze szkolnego kanonu literackiego (zwłaszcza XIX-wiecznego), a nawet widniejącej na obecnej liście lektur w szkole ponadpodstawowej *Madame Antoniego Libery*. Na to jednak potrzebny jest czas na lekcji i możliwość spokojnego poznania, zrozumienia i skonfrontowania tekstu z własnym doświadczeniem uczniów.

Bibliografia (wybór)

- Bobiński W., *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Kraków 2023.
- Bogunia-Borowska M., *Odpowiedzialność*, [w]: *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*, red. taż, Kraków 2015, s. 98–120.
- Lee H., *Zabić drozda*, przeł. M. Szymański, Poznań 2019.
- Rusek M., *Alert – kryzys – przewrót. Głos w sprawie edukacji literackiej*, „Konteksty Kultury” 2019/16, z. 4, s. 495–511.
- Teaching Mockingbird. Study Guide*, Facing History and Ourselves, 2014.
- Sporek P., *Stawić czoło złu. „Zabić drozda” Harper Lee*, [w]: tegoż, *W stronę lektury. Propozycje tekstów do opracowania lekcyjnego dla uczniów szkół podstawowych oraz gimnazjów*, Kraków 2017, s. 148–173.
- Szczukowski D., *Konsekwencje neopragmatyzmu Richarda Rorty’ego dla edukacji polonistycznej*, [w]: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 199–208.

Against exclusion. The American example of classroom reading – *To Kill a Mockingbird* by Harper Lee

Abstract

In the Polish and American education systems, the approach to discussing a literary work as a school’s obligatory reading is treated differently. One of the most popular novels discussed in the US is *To Kill a Mockingbird* by Harper Lee. An institution called “Facing History and

²⁷ Z najnowszych publikacji na ten temat warto zobaczyć: W. Bobiński, *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Kraków 2023.

Ourselves” has prepared a comprehensive set of materials for teachers entitled Teaching Mockingbird. Study Guide. Its strengths include a multi-aspect approach to a novel with complex themes (racism, justice, morality), talking about the past, but also its testimony to the times in which it was created. The authors of the study emphasise the responsible attitude of the teacher who deals with difficult topics, as well as the involvement of students in unhurried and careful reading, so that they can see its literary and formative values, referring to the personal experiences of each reader. Such a model of reading is worth considering in Polish literary education, where the current excess of obligatory readings does not allow for similar solutions.

Keywords: obligatory reading, exclusion, close reading, literary education

Agnieszka Kania – adiunkt w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki UJ, dr nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa. Jej zainteresowania naukowe to interdyscyplinarne aspekty dydaktyki literatury i języka oraz rola kształcenia literackiego w kształtowaniu tożsamości narodowej i kulturowej młodych ludzi. Autorka książek: *„Polak młody” na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej* (Kraków 2015), *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej* (Kraków 2017).