

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia 15 (2024)

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.15.26

Grażyna B. Tomaszewska

ORCID: 0000-0001-9467-8426

Uniwersytet Gdański

Moim zdaniem... O prawie do godności ucznia i nauczyciela, czyli o dramaturgii spotkania z Innym (Zwiastowanie L. Lotta a wymogi egzaminu maturalnego)

Niedoskonały cud

Francis George Steiner, amerykański filozof, krytyk literacki, tłumacz, autor nowel, esejów oraz wykładowca, z niezwykłym uznaniem wypowiadał się o nauczycielskim powołaniu. Przekonywał:

Nie ma umiejętności bardziej uprzywilejowanej. Nie ma piękniejszej przygody, niż rozbudzić moce drzemiące w innej osobie, wyzwolić marzenia sięgające dalej, niż ważył się śnić nauczyciel, rozpalic w drugim miłość do tego, co samemu się kocha¹.

Tę prawdę potwierdza dedykacja do *Homo deus. Krótkiej historii jutra* współczesnego myśliciela, Yuvala Noaha Harariego, w której czytamy:

Mojemu nauczycielowi
Satyi Narayanowi Goenka (1924–2013)
Który z miłością uczył mnie ważnych rzeczy².

Steiner był pewien, że: „Ten kto uczy, kto uczy dobrze, realizuje możliwość transcendentną, nawet jeśli odbywa się to na poziomie szkoły podstawowej”³. Podziwiając edukacyjne mistrzostwo, zdawał sobie przy tym sprawę z jego wielu braków, będących także konsekwencjami ułomności natury ludzkiej. Tym niemniej był pewien, że kontakt nauczyciela i ucznia: „Zawsze jednak niesie ze sobą nadzieję, gdyż jego

¹ G. Steiner, *Nauki mistrzów*, przeł. J. Łoziński, Poznań 2007, s. 92.

² Y.N. Harari, *Homo deus. Krótka historia jutra*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018, s. 5.

³ G. Steiner, *Nauki mistrzów...*, s. 93.

niedoskonały cud każe dostrzegać w ludzkiej osobie *dignitas*, wznoszenie się człowieka ku swemu lepszemu «ja»⁴.

Nadzieja, że „niedoskonały cud” jest w edukacji możliwy, tworzy podstawę naszej aktywności dydaktycznej realizowanej w różnych formach. W jej imieniu, by odwołać się tylko do ostatnich monografii, Anna Janus-Sitarz podkreśla godnościową moc literatury⁵, a Witold Bobiński, upominając się o ludzki, respektujący prawa człowieka charakter nauczania (uczenia się)⁶, za kluczowe pojęcie uznaje „**godność** i jej różne imiona – podmiotowość, respekt, otwartość, wolność, życzenie dobra”⁷.

Na konieczny związek zdobywanej wiedzy z godnością i szacunkiem, rozumianymi jako prawo do respektowania podmiotowości myślenia, zwraca uwagę romantyczny filozof Johann Gottlieb Fichte (1762–1814): łączy je bezpośrednio z procesem poszukiwań zindywidualizowanego celu własnej egzystencji. W przedmowie do *Powołania człowieka* przeciwstawia się sztucznie wyuczonym, powszechnie sankcjonowanym formułom rozumienia:

Ci zaś, którzy pragną tylko wyuczone niegdyś zwroty powtarzać na pamięć w nieco odmiennym porządku i takie ćwiczenia uważają za rozumienie – ci bez wątplenia uznają tę książkę za niezrozumiałą⁸.

„Niezrozumiałą” dla wszystkich, którzy lekceważą pragnienie odnalezienia własnego głosu, bo wagę przypisują oni tylko referowaniu tych „cudzych”, utrwalonych przez autorytet i tradycję. Ale bez odnalezienia własnego głosu, podkreśla Fichte, nie wie się nic o sobie ani o wartościach dla siebie najważniejszych. Wie się o nich wyłącznie to, „co inni twierdzą, że wiedzą”⁹. Nie można jednak szanować ich „nieopisanie wyżej niż samego siebie” gdyż taka postawa wynika z „poniżenia i lekceważenia siebie samego!”. Dlatego filozof postuluje: „chcę wejść w swoje prawa i wziąć w posiadanie należną mi godność”¹⁰.

Upomnienie się o godność jako o prawo do własnego głosu, do sprzeciwu wobec „głosów” tylko narzucanych łączy się bezpośrednio z problemem podmiotowości

⁴ Tamże [podkr. G.B.T.].

⁵ W monografii Anny Janus-Sitarz czytamy m.in.: „Literatura, stawiając często pytania pozornie proste, ale dotyczące wrażliwości czytelnika, wprowadza niepokój w świecie rzekomego porządku, przyjętych schematów i zadomowionych stereotypów” – też, *Książki zadające pytania. Pogranicza literatury dla dorosłych i niedorosłych*, Kraków 2023, s. 7.

⁶ Witold Bobiński pisze: „Jeśli edukacja ma przynosić dobre owoce, powinna przyjąć zdecydowanie bardziej **ludzki** charakter, co wynika z – paradoksalnie nieoczywistego dla wielu z nas – faktu, iż ci, którzy chodzą do szkół, są w pierwszym rzędzie ludźmi, nie zaś jedynie «dziećmi», «nastolatkami», «uczniami»” – tenże, *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Kraków 2023, s. 10.

⁷ Tamże, s. 11.

⁸ J.G. Fichte, *Powołanie człowieka*, przeł. A. Zieleńczyk, Kęty 2002, s. 15.

⁹ Tamże, s. 18.

¹⁰ Tamże, s. 17–18.

zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Piotr Kołodziej, powołując się na książkę Zofii Agnieszki Kłakówny *Przymus i wolność*¹¹, zaznacza:

W szkole, która ze swej natury jest instytucją przymusu, pełna podmiotowość ucznia i nauczyciela jest po prostu niemożliwa. Możliwe są natomiast działania w stronę podmiotowości, to znaczy wolności i odpowiedzialności. Ucznia i nauczyciela. I jestem przekonany, że daje się w szkole w tę stronę zmierzać¹².

Ta optymistyczna nadzieja jest motywem przewodnim książki Kołodzieja *Literatura grozi myśleniem*, podobnie jak wielu publikacji innych autorek i autorów.

Cud doskonały a wolność

W każdą prawdziwą wolność, o czym przekonuje już rajska historia, wpisane jest ryzyko. Ostrzeżenia przed korzystaniem z wolności są obecne we wszystkich systemach religijnych. Wszędzie też wolność czyni się odpowiedzialną za konsekwencje jej ryzyka. A jednak te najczęściej bardzo drastyczne konsekwencje nie powstrzymywały sięgających po wolność. Przed ryzykiem wolności próbujemy się zabezpieczyć poprzez koniunkcję wolności i odpowiedzialności, chociaż język odpowiedzialności jest już pośrednio językiem ograniczającym wolność. Być może i z tych powodów w edukacji, nawet tej satysfakcjonującej, możemy mieć do czynienia wyłącznie z „niedoskonałym cudem”. Wszak z problemem wolności i odpowiedzialności (przymusu) borykał się także Immanuel Kant, mimo że pisał o kształcenia artystów-geniuszy¹³.

Kwintesencję ryzyka wolności odzwierciedla historia cudu doskonałego, ukazanego w *Zwiastowaniu* Lorenza Lotta, o którym zaniepokojony obrazem Steiner pisze: „Panna odwraca się plecami do pędzącej jasności Wysłannika. I to także może się zdarzyć”¹⁴. Może się więc „zdarzyć” nie tylko przyjęcie posłannictwa, ale i jego odrzucenie. Jednak na obraz Lotta możemy spojrzeć nie tylko z perspektywy wolnościowego zerojedynkowego dwutaktu: przyjęcia lub odrzucenia, lecz także jak na dzieło ukazujące skomplikowaną dramaturgię spotkania z Innością, choć Inność jest tu zmaksymalizowana do granic. Spotkania, w którym jest zbliżenie i oddalenie, pogoń i ucieczka, odrzucenie i potencja przyjęcia.

Zwiastowanie Marii Boskiej woli przez archanioła Gabriela, pojawiające się jedynie w *Ewangelii św. Łukasza*, stało się jednym z najczęściej wykorzystywanych motywów sakralnych w sztuce. W różnych wariantach obrazowych przedstawień podkreśla się wyjątkowość i zaszczyt wyboru, na który Maria wyraża bezapelacyjną (i często pełną pokory) zgodę. Ale Lorenzo Lotto (1480–1556), XVI-wieczny artysta

¹¹ Por. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.

¹² P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem*, Kraków 2021, s. 351.

¹³ I. Kant, *Krytyka władzy sądzienia*, przeł. J. Gałęcki, tłum. przejrzał A. Landman, Warszawa 1986, s. 233–237.

¹⁴ G. Steiner, *Rzeczywiste obecności*, przeł. O. Kubińska, Gdańsk 1997, s. 120.

związany ze szkołą wenecką, choć tworzący z reguły dla mniejszych ośrodków, nadał tej narracji zdecydowanie inną wymowę. „Bliższy problemom życia i uczuć swego czasu – jak pisze o nim Maria Rzepińska – wątpliwościom religijnym, smutkom i niepokojom”¹⁵ tworzy obrazy „niespokojne i refleksyjne”¹⁶ z Madonnami, które „mają własną osobowość”¹⁷.



Zdj. 1. Lorenzo Lotto, *Zwiastowanie*, ok. 1527 rok

Źródło: Pinacoteca Civica w Recanati, google.art, https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bb/Lorenzo_Lotto_-_Annunciation_-_WGA13697.jpg (dostęp: 24.10.2023).

¹⁵ M. Rzepińska, *Siedem wieków malarstwa europejskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979, s. 144.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże, s. 143.

Reakcja Marii na wieść o nowinie Wysłannika jest na wskroś dramatyczna. To nie jakieś „zmieszanie” na skutek niezwykłości wizyty i wieści, że urodzi syna, mimo że nie współżyła z mężczyzną, które po wyjaśnieniu, że Bóg wszystko może, zamienia się w pełne przyzwolenia: „Oto ja sługa Pańska, niech mi się stanie według twego słowa”¹⁸; to niemal paniczna ucieczka. Obraz dzieli się na dwie części. Jedna jest ciemna, przynależna do intymnej i wewnętrznej strony ludzkiej egzystencji. Małe okno odsłania ledwo widoczne łóżko z baldachimem i zawieszone w pobliżu wybrane elementy garderoby (czepek, chusta/szal). Więcej światła pada na mały stolik z przysłoniętą klepsydrą, a jeszcze więcej na podest z większym stolikiem i rozłożoną, najwyraźniej czytana przed anielską wizytą, księgą. Najprawdopodobniej Biblią, bo motyw Marii czytającej Biblię przynależy do typowej ikonografii obrazującej Zwiastowanie. Jednak bohaterka obrazu Lotta jest nie tylko czytelniczką Biblii, bo na słabiej widocznej półce mamy inne książki (jedne leżą, inna stoi), co by wskazywało, że jej zainteresowania przekraczają teologiczne, a tym bardziej wyznaczone wtedy kulturowo kobietom granice.

Ciemna, intymna przestrzeń nie jest całkowicie zamknięta. Od tej przedstawionej w jasnych barwach oddziela ją kolumna z otwartym półłukiem na balkon i ogród. To w tej jasnej przestrzeni, zdominowanej przez błękit, znajduje się klęczący przed Marią archanioł. W jednym ręku trzyma lilię, ikonograficzny znak czystości i dziewictwa, a drugą ręką wskazuje na przybywającego z nieba Boga Ojca, który w sposób kategoriyczny i nieznoszący sprzeciwu potwierdza swą wolę wyboru.

Pośrednikiem między tymi dwiema przestrzeniami jest uciekający przed nagłymi Gośćmi ciemny (czarny?) kot. Niekoniecznie musi być znakiem zwizualizowanego alegorycznie zła (grzechu), bo wprawdzie zdecydowana zmiana w symbolice ciemności nastąpi w wieku XVII¹⁹, ale i na obrazie Lotta ciemności nie przypisuje się negatywnej aksjologii. Określa ona głównie ujawniany tylko w zarysie świat prywatny, do którego i kot przynależy. Przecinając te dwie przestrzenie, podkreśla dynamizm zderzenia odrębnych światów: ukazanego w niejasnym zarysie świata widzialnego oraz wyeksponowanego wyraziście – anioł, Bóg Ojciec – świata transcendentnego; dynamizm spotkania dwóch odrębnych kondycji: ludzkiej i ponadludzkiej.

Dwa główne kolory strukturalne obrazu to czerwień i błękit, w różnych swych odcieniach. Ciemną przestrzeń rozjaśnia postać Marii ubranej w czerwień sukni i ciemny błękit zewnętrznego nakrycia/płaszczka. Ten ciemny błękit koresponduje z jaśniejszym błękitem anielskiej szaty i nieba widocznego poza przestrzenią pokoju. Z kolei jakość czerwieni sukni tworzy analogię do czerwieni szat Boga Ojca i cynobru łączących przestrzeń ukrytą (prywatną) i jawną (balkon) podłogi. Biel obłoku, brody Boga Ojca, kartek czytanej Biblii i kwiatu lili, a także jasna karnacja anielskiej twarzy i złote włosy reprezentują typowo ikoniczną sferę sakralną.

¹⁸ *Ewangelia św. Łukasza, Zwiastowanie Maryi*, [w:] *Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, w przekładzie z języków oryginalnych oprac. zespół polskich biblistów pod red. benedyktynów tynieckich, Poznań 1965, I, 38, s. 1283.

¹⁹ Por. M. Rzepińska, *Zjawisko tenebryzmu w malarstwie XVII w. i jego podłoże ideowe*, [w:] *teje*, *W kręgu malarstwa*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1988, s. 115–137.

Ścisła korespondencja barw błękitu i czerwieni, obejmująca Wybraną i wysłanników Nowiny, powinna już przesądzać o decyzji Marii. Zbyt mocno (z dwóch kierunków, z dwóch stron) została ona kolorystycznie wpisana w porządek nawet nie jednego, ale dwóch posłanników Nowiny. Wydaje się, że z plastycznego punktu widzenia Maria nie ma już żadnego pola manewru: może tylko przyjąć wzniosłą misję. A jednak obraz przedstawia bardzo wyraziście jej akt wolności czy ostentacyjnie podkreślany akt prawa do wolnego wyboru. Odwrócona plecami, zarówno do Boskiego posłańca, jak i Boga Ojca, w postawie i geście rąk wyraża nie tylko szok związany z ingerencją świata nadziemskiego, ale i niezgodę na cud, nawet ten doskonały. Maria Lotta jest wolna, z całym tej wolności ryzykiem, niejako w zgodzie z koncepcją Boga ze *Zdań i uwag* Mickiewicza, w której ludzka wola ma wagę fundamentalną, gdyż: „Bóg sam może świat zniszczyć i drugi wystawić, / A bez naszej pomocy nie może nas zbawić”²⁰.

Obraz ukazuje zderzenie tajemnicy Boskiego cudu z tajemnicą ludzkiej wolności. Jest uchwyconą **chwilą** wielkiego i pełnego napięcia dynamizmu między przyjęciem Boskiego wyboru a jego odrzuceniem. Równocześnie w tej **chwili** ukryty jest czas: przybycia, ogłoszenia Nowiny, zdziwienia, zaskoczenia, odwrócenia/odrzucenia, przywoływania... To napięcie odzwierciedlają wszystkie postaci dramatu: przybyły nagle (rozwiązana szata) na pomoc Bóg Ojciec, najwyraźniej wspomagający nie dość skuteczną argumentację archanioła, archanioł w kategoryzmie Boga Ojca szukający pomocy, uciekający od pojawiających się Przybyszy kot, no i Maria. Odwrócona plecami do Boskich wysłanników, z rękami uniesionymi w geście obronnym, pozornie patrzy w stronę odbiorcy obrazu. Ale wyraz jej oczu wskazuje, że patrzy w głąb samej siebie. Bo oczy, usta wskazują na stan uwewnętrznionego intelektualnie i emocjonalnie skupienia. Nie dość wyprostowana (skulona), wydaje się nie tyle pokorna, ile przytłoczona wzniosłą Nowiną. Być może dopiero to odwrócenie pozwoliło jej na uniesienie głowy, na przemyślenie usłyszanego i własną, podmiotową decyzję, która ostatecznie będzie powrotem do „wysłanników światła”, ale powrotem wytraconym z przedmiotowego automatyzmu; powrotem, o którym sama zadecyduje.

Bo nawet w cud doskonały Spotkania – tak jest u Lotta – wpisane jest ludzkie prawo do godności: wolności wyboru, samodzielnego rozumienia, w którym biorą udział zarówno przestrzeń, jak i czas. Na związek pomiędzy przestrzenią, wolnością i czasem wskazuje Józef Tischner:

Wewnętrzna świadomość wolności ujawnia się i dochodzi do pełni poprzez zewnętrzną świadomość przestrzeni, w której „stawia nas” spotkanie z innym. Oglądamy własną wolność jako możliwy ruch na drodze. Wraz z przestrzenią konstytuuje się także czas – czas, możliwego obcowania z innym, zbliżenia, oddalenia, pogoni, ucieczki, wyniesienia, poniżenia. [...] Przestrzeń staje się sceną dramatu, a czas jego wewnętrznym rytmem²¹.

²⁰ A. Mickiewicz, *Pomagać Bogu*, [w:] tegoż, *Zdania i uwagi. Z dzieł Jakuba Bema, Anioła Ślęzaka (Angelus Silesius) i Sę Martena, Wiersze. Dzieła*, t. I, oprac. C. Zgorzelski, Warszawa 1993, s. 396.

²¹ J. Tischner, *Inny. Eseje o spotkaniu*, Kraków 2017, s. 4 (e-book).

W świetle rozważań Tischnera można spojrzeć na obraz Lotta jako na uniwersalną strukturę każdego spotkania z tym, co inne, niezrozumiałe, obce. Bo w każdym z nich wolność nie jest decyzją określoną w sposób jednoznaczny i kategoryczny, ale – jak mówi Tischner – „ruchem na drodze”, z całą związaną z tym wieloznaczną dramaturgią. I tak rozumiany wolnościowy aspekt spotkania jest elementem koniecznym spotkań nauczyciela, ucznia i tekstu.

Współcześnie nie ma wątpliwości (przynajmniej w deklaracjach), że w edukację w sposób konieczny wpisane jest wolnościowe ryzyko, jak wpisana jest w nią podmiotowa godność. Są niezbędne, gdyż zgodnie z argumentacją Bobińskiego, w szkole nie mamy do czynienia ze spotkaniem robotów, ale ludzi i nie mogą być oni „postrzegani jako przedmioty do uformowania i dyscyplinowania”²². Ryzyko nie zapewnia nam przewidywalności wyników nauczania, ale brak ryzyka w konsekwencji podmiotowości ucznia i nauczyciela jest kategorycznym zaprzeczeniem szansy, by na lekcji mógł się dokonać „niedoskonały cud”. Bez podmiotowego ryzyka nie ma mowy o dramaturgii spotkania (odrzućcia, zbliżenia, powrotu), które zobrazował Lotto czy o którym pisze Tischner. Po prostu w ogóle do niego nie dojdzie. Tymczasem książki (utwory / dzieła sztuki) rzeczywiście – jak przekonuje Janus-Sitarz – zadają pytania. Często trudne, tabuizowane, niewygodne²³. Takie, które korespondują z pytaniami zadawanymi sobie przez każdego człowieka, więc i ucznia. Uruchomienie nad nimi pogłębionego namysłu jest miarą naszej godności; wskazuje na trudną (nieoczywistą) wspólnotę ludzkiej kondycji.

„Moim zdaniem” i pozory podmiotowości

Przyjrzyjmy się bliżej, jaką szansę na realizację własnej podmiotowości (wolności, godności) mają aktualny maturzysta zdający egzamin z języka polskiego oraz przygotowujący go do niego nauczyciel, zgodnie z najnowszym informatorem maturalnym, obowiązującym od 2023 roku. Weźmy pod uwagę tylko wypracowanie. Wprawdzie zlikwidowano prawo do wyboru interpretacji jako oddzielnej części egzaminu pisemnego, ale i w wypracowaniu można przecież zaprezentować interpretacyjną samodzielność, a więc także podmiotowość. W ogólnych wymaganiach dla poziomu podstawowego uczeń w pracy powinien uwzględnić dwa teksty literackie, w tym jeden z lektur obowiązkowych oraz „dwa konteksty pogłębiające rozumienie omawianych utworów”²⁴. W bardziej szczegółowych wytycznych, dołączonych do tematu, pojawia

²² W. Bobiński, *Uczyć po ludzku...*, s. 56.

²³ Por. A. Janus-Sitarz, *Książki zadające pytania...*

²⁴ Konteksty „do wyboru spośród np.: historycznoliterackiego, teoretycznoliterackiego, literackiego, biograficznego, kulturowego, mitologicznego, biblijnego, religijnego, historycznego, filozoficznego, egzystencjalnego, politycznego, społecznego” – *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna i część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023*, oprac. Centralna Komisja Egzaminacyjna, okręgowe komisje egzaminacyjne, Warszawa 2021, s. 26, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_polski_PP.pdf (dostęp: 7.04.2023).

się zapis: „W wypracowaniu rozważ problem podany w temacie. Przedstaw **również** swoje zdanie i je uzasadnij”²⁵. Analogicznie jest w poziomie rozszerzonym, gdzie wśród różnych warunków koniecznych do realizacji tematu odnajdujemy i zalecenie: „W wypracowaniu przedstaw swoje zdanie i je uzasadnij”²⁶. Co zaskakuje, w przeciwieństwie do poziomu podstawowego pojawia się ono prawie na końcu, tuż przed podaniem minimalnej liczby wyrazów.

W taki sposób zaakcentowane prawo do uczniowskiej podmiotowości z góry skazuje ją na nieobecność. Przekonuje, że ma ona tworzyć jakąś inną, wydzieloną i odrębną część od całości pracy. A jeśli tak, to automatycznie sugeruje się, że we wszystkich pozostałych punktach warunkujących realizację tematu uczniowska samodzielność jest niewskazana. Zresztą trudno znaleźć w zaprezentowanych w informatorach przykładach wypracowań jakieś ślady „własnego zdania” czy rozumienia, zarówno na poziomie podstawowym, jak i na rozszerzonym. Mamy raczej do czynienia z „rozumieniem”, o którym Fichte z ironią pisał jako o „powtarzaniu na pamięć w nieco odmiennym porządku” – „wyuczonych niegdyś zwrotów”²⁷. Co więcej, często przeczą one zawartości utworów (znanych najwyraźniej pobieżnie), do których – jak czytamy we wzorach ocen – „funkcjonalnie” się odnoszą.

Jedną z przyczyn rażących uproszczeń i argumentacyjnej banalizacji problemów jest liczba tekstów/kontekstów, do których uczeń ma się odwołać w realizacji tematu. Jeśli w poziomie podstawowym mają to być najmniej dwa teksty literackie oraz dwa konteksty (na rozszerzonym – trzy literackie i jeden kontekst), to musielibyśmy mieć mistrzowską zdolność syntezy myśli i słowa, by w 400 czy 500 wyrazach (minimum) czy ich podwojeniu (jak jest w podanych przykładach) rzeczywiście rozważyć podany problem, wychodząc poza ogólnikowe, często przypadkowe rozpoznania. Przy takiej liczbie koniecznych odwołań ginie szansa na ujawnienie wnikliwszego zastanowienia się nad związkiem tematycznego problemu z tekstem.

Powyższe niebezpieczeństwo ukazują podane w informatorach realizacje tematów dla poziomu podstawowego i rozszerzonego, w których mamy do czynienia z rażącymi uproszczeniami sensów przywoływanymi utworów. Na przykład w temacie „Człowiek – zmagający się z losem samotnik poszukujący swojej drogi życiowej”, w którym należało odwołać się do: a) wybranej lektury obowiązkowej – utworu epickiego albo dramatycznego, b) sensu dołączonego wiersza *Do samotności* Adama Mickiewicza²⁸, c) wybranych kontekstów, w podsumowaniu wiersza Mickiewicza

²⁵ Tamże, s. 213 [podkr. G.B.T.].

²⁶ *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu dodatkowego (część pisemna na poziomie rozszerzonym) od roku szkolnego 2022/2023*, oprac. Centralna Komisja Egzaminacyjna, okręgowe komisje egzaminacyjne, Warszawa 2021, s. 80, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_polski_PR.pdf (dostęp: 7.04.2023).

²⁷ J.G. Fichte, *Powołanie...*, s. 15.

²⁸ „Samotności! do ciebie biegnę jak do wody / Z codziennych życia upałów; / Z jakąż rozkoszą padam w jasne, czyste chłody / Twych niezgłębionych kryształów. / Nurzam się i wybijam w myślach nad myślami, / Igram z nimi jak z falami: / Aż ostygły, znudzony, złożę moje zwłoki – / Choć na chwilę – w sen głęboki. / Tyś mój żywioł: ach, za cóż te jasných wód szyby /

pisze się: „Chociaż samotność pomaga mu w znalezieniu drogi życiowej, to jednak skazuje go na los wygnańca”²⁹. Problem w tym, że w wierszu to nie samotność „skazuje go na los wygnańca”, ale paradoks jego egzystencji, zawieszony pomiędzy potrzebą samotności (potrzebna jak oddech) a potrzebą bycia wśród innych, bo bez nich „zamara się”, traci się siły życiowe. Dlatego, jak czytamy w zakończeniu wiersza: „Równie jestem wygnańcem w oboim żywiole”. I taki wymiar ma jego „droga życiowa”.

Innym przykładem uproszczenia w tej samej realizacji tematu, będącym efektem bardzo pobieżnej lektury *Dziadów części III* i towarzyszących utworowi potocznych omówień, jest zdanie, że bluźnierstwo, choć niedopełnione: „To w pewnym stopniu niechlubny efekt samotności Konrada”³⁰. Tylko że w dramacie Mickiewicza do bluźnierstwa prowadzi nie tyle samotność, ile podejrzenie, że Bóg jest obojętny na niewinne cierpienie. Gdyby samotność rodziła bluźnierstwa, to nie mielibyśmy bluźnierczej piosenki Jankowskiego przebywającego wśród przyjaciół³¹, a zwłaszcza wampirycznej i wyjątkowo bluźnierczej pieśni zemsty, inicjowanej przez Konrada wśród innych i śpiewanej z wielkim entuzjazmem przez całą więzienną wspólnotę. Bluźnierstwo rodzi się więc zarówno z samotności, jak i ze wspólnoty.

Pomijam inne uproszczenia i przechodzę do podsumowania, które – w założeniu – ma być dołączonym zdaniem własnym („Przedstaw również swoje zdanie i je uzasadnij”):

Uważam, że samotność, na którą decyduje się człowiek poszukujący swojej drogi życiowej, nie oznacza zawsze pozostawania w odosobnieniu i zachowywania biernej postawy. Los stawia wyzwania, które należy podjąć, i bohaterowie literaccy pokazują, że potrafią sobie z nimi poradzić. Człowiek to istota, która udźwignie wszystko, a samotność często może w tym pomóc³².

Podsumowanie (niby „swoje zdanie”) to już zbanalizowana, zgodna z potocznym przekonaniem konstatacja, że samotność jest niewskazana, bo jest bierna i zaprzecza aktywności, ale mimo to może jakoś pomóc w odnalezieniu drogi życiowej. Takie rozumienie samotności mało ma wspólnego z utworami, które przywołuje się w pracy, bo choćby w *Dziadów części III* samotność wcale nie jest „bierna”, ale przeciwnie: jest pełna wyzwania i wyjątkowo dynamiczna. Pomijam już fakt, że samotność bywa

Studzą mi serce, zmysły zaciemniają mrokiem, / I za cóż znowu muszę, na kształt ptaka-ryby, / Wyrwać się w powietrze, słońca szukać okiem? / I bez oddechu w górze, bez ciepła na dole, / Równie jestem wygnańcem w oboim żywiole” – *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego...*, s. 214, cyt. za: A. Mickiewicz, *Do samotności*, [w:] tegoż, *Wybór poezji*, Wrocław 1997.

²⁹ Tamże, s. 215.

³⁰ Tamże, s. 216.

³¹ Podaję treść ostatniej zwrotki: „Póki cała carska szyja, / Jezus Maryja, / Póki Nowosilcow pija, / Jezus Maryja, / Nie uwierzę, że nam sprzyja / Jezus Maryja” – A. Mickiewicz, *Dziady, cz. III*, [w:] tegoż, *Dramaty. Dzieła*, t. III, oprac. Z. Stefanowska, Warszawa 1995, s. 149.

³² *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego...*, s. 217.

niezbędnym elementem twórczym (tak w przypadku dzieł sztuki, jak i dzieł naukowych). Trudno więc w takim uproszczonym zdaniu własnym, powielającym potoczne, medialne (rodem z reklam) przekonania, znaleźć jakiegokolwiek ślady interpretacyjnego upodmiotowienia. Po co więc odwołania do tyłu tekstów, skoro wystarczy zamknięcie problemu w typowej wiedzy potocznej, wyzutej z jakiegokolwiek problemowej, tym bardziej – upodmiotowionej – komplikacji?

Jeden z tematów dla poziomu rozszerzonego dotyczył paraboli: „Rozważ, jaką rolę pełni paraboliczność w kreacji świata przedstawionego w literaturze”. Punktem wyjścia należało uczynić przywołaną definicję słownikową³³. Zgodnie z nią dwupoziomowość paraboli „wymaga od czytelnika dojrzałej i rozbudowanej interpretacji”³⁴, ale we wzorcu realizacyjnym rozumie się tę „rozbudowaną interpretację” jako przytoczenie wyłącznie jednej i traktowanej jako oczywistej (niewymagającej namysłu) wykładni sensu pozadosłownego. Dlatego *Przypowieść o synu marnotrawnym* może być tylko parabolą kochającego Boga, „który przyjmuje każdego grzesznika żałującego swych czynów”³⁵, a w wieloznacznym dziele Pietera Breugla *Ślepcy* można zobaczyć jedynie zobrazowanie sceny biblijnej, zgodnie z którą: „Ślepcy to ludzie bezkrytycznie podążający za przewodnikami, którzy ostatecznie prowadzą ich do zła”³⁶. Wprawdzie w przykładzie realizacji tematu pisze się, że „paraboliczność nadaje utworom nieoczywisty i unikatowy charakter”, ale wszystkie podane w pracy odwołania w sposób jaszkrawy tej „nieoczywistości” przeczą.

Niepokoji przy tym specyfika zawężenia wykładni *Przypowieści i Ślepców* nawet nie tyle do sensu teologicznego (ten z reguły jest bardziej skomplikowany, jako że chociażby idea Bożej miłości kłóci się z ideą Bożej sprawiedliwości³⁷), ile do najprostszej, w zasadzie „pierwszokomunijnej” katechizmowej wykładni. Co więcej, we wzorcu oceny czytamy: „w pełni funkcjonalnie wykorzystano odniesienie do przypowieści biblijnych (uniwersalne przesłania przypowieści o synu marnotrawnym i o ślepcach)”³⁸. A przecież z reguły są to utwory, które poddaje się interpretacyjnej uwadze na języku polskim, a nie tylko lekcjach religii. W zakończeniu pracy czytamy, że parabola:

³³ „Parabola [...] niesie w sobie uniwersalną, ponadczasową wykładnię praw moralnych, filozoficznych, religijnych, politycznych bądź innych, związanych z sytuacją egzystencjalną człowieka. [...] Charakterystyczną cechą parabolicznego dzieła literackiego jest jego dwupoziomowość **wymagająca od czytelnika dojrzałej i rozbudowanej interpretacji** – w innym bowiem wypadku dzieło pozostanie odczytane w sposób literalny, uproszczony i nie odłoni swego ukrytego i nadrzędnego sensu. (Słownik gatunków literackich)” – *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu dodatkowego...*, s. 93.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże, s. 95.

³⁶ Tamże.

³⁷ Bo co zrobić ze zbrodniarzami hitlerowskimi czy mordercami z grupy Charlesa Mansona, którzy dokonali rzezi m.in. w willi Romana Polańskiego i mają „radosną pewność” zbawienia? Czy ich również – jak pyta z niepokojem Jacek Leociak – Bóg kocha i zbawi, bo się nawrócili? Por. J. Leociak, *Zapraszamy do nieba. O nawróconych zbrodniarzach*, Wołowiec 2022, s. 46 (e-book).

³⁸ Tamże, s. 99.

Pozwala ona na wprowadzenie bogatej, oddziałującej na inne dzieła symboliki, dzięki której teksty kultury **nabierają głębi i wieloznaczności** mimo uproszczonej fabuły i schematycznych postaci. Paraboliczność umożliwia zarówno nauczanie trudnych treści za pomocą alegorycznych scen, jak i **pobudzanie odbiorcy do myślenia, refleksji i wyciągania własnych wniosków** na podstawie odniesień do swoich indywidualnych doświadczeń³⁹.

Jednak wypracowanie zawiera tylko absolutnie jednoznaczne, „brykowe” wykładnie, które do żadnych refleksji i namysłu nie skłaniają, a tym bardziej nie odwołują się do jakichkolwiek „indywidualnych doświadczeń”.

Jaki więc rodzaj sugestii związanych z podmiotowością (zatem i prawem do godności) odnajdziemy w materiałach wskazujących na maturalne wymagania egzaminacyjne? Przede wszystkim aprobatę na odtwarzanie sensów zbanalizowanych, rażąco uproszczonych, które w sposób powierzchowny (bywa, że sprzeczny z treścią utworów) nawiązują do tematycznego zagadnienia. Podmiotowość, „zdanie własne” ujawnia się – o ile się ujawnia – jedynie poprzez werbalną deklarację, że jest. Nic więcej. A przecież informator działa jak rodzaj „instrukcji” dla pracujących wspólnie uczniów i nauczycieli.

Pozostaje nam nadzieja, że potrzeba godności, podmiotowości i wolności jest uniwersalną ludzką potrzebą, więc sprawi, że „niedoskonały cud” spotkania, włącznie z całą swą dramaturgią, nie będzie nieobecny na lekcjach polskiego.

Bibliografia

Bobiński W., *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Kraków 2023.

Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, w przekładzie z języków oryginalnych oprac. zespół polskich biblistów pod red. benedyktynów tyńieckich, Poznań 1965.

Fichte J.G., *Powołanie człowieka*, przeł. A. Zieleńczyk, Kęty 2002.

Harari Y.N., *Homo deus. Krótka historia jutra*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018.

Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu dodatkowego (część pisemna na poziomie rozszerzonym) od roku szkolnego 2022/2023, oprac. Centralna Komisja Egzaminacyjna, okręgowe komisje egzaminacyjne, Warszawa 2021, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_polski_PR.pdf (dostęp: 7.04.2023).

Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego jako przedmiotu obowiązkowego (część ustna oraz część pisemna na poziomie podstawowym) od roku szkolnego 2022/2023, oprac. Centralna Komisja Egzaminacyjna, okręgowe komisje egzaminacyjne, Warszawa 2021, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_polski_PP.pdf (dostęp: 7.04.2023).

Janus-Sitarz A., *Książki zadające pytania. Pogranicza literatury dla dorosłych i niedorosłych*, Kraków 2023.

Kant I., *Krytyka władzy sądzenia*, przeł. J. Gałęcki, tłum. przejrzął A. Landman, Warszawa 1986.

³⁹ Tamże, s. 98 [podkr. G.B.T.].

- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Kołodziej P., *Literatura grozi myśleniem*, Kraków 2021.
- Leociak J., *Zapraszamy do nieba. O nawróconych zbrodniarzach*, Wołowiec 2022 (e-book).
- Lotto L., *Zwiastowanie*, Pinacoteca Civica w Recanati, gogle.art, https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/bb/Lorenzo_Lotto_-_Annunciation_-_WGA13697.jpg (dostęp: 24.10.2023).
- Mickiewicz A., *Dziady, cz. III, [w:] tegoż, Dramaty. Dzieła*, t. III, oprac. Z. Stefanowska, Warszawa 1995.
- Mickiewicz A., *Wiersze. Dzieła*, t. I, oprac. C. Zgorzelski, Warszawa 1993.
- Rzepińska M., *Siedem wieków malarstwa europejskiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979.
- Rzepińska M., *W kręgu malarstwa*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1988.
- Steiner G., *Nauki mistrzów*, przeł. J. Łoziński, Poznań 2007.
- Steiner G., *Rzeczywiste obecności*, przeł. O. Kubińska, Gdańsk 1997.
- Tischner J., *Inny. Eseje o spotkaniu*, Kraków 2017 (e-book).

In My Opinion... On the Right to Dignity of a Student and a Teacher, or the Dramaturgy of Encountering the Other (“Zwiastowanie” by L. Lott and the Requirements of the Matura Exam)

Abstract

The article compares the widely held belief in the educational environment regarding the rights to dignity of students and teachers – rights that encompass subjectivity and the consideration of risks associated with freedom – with the interpretation of these beliefs in the Matriculation Exam Guide for the Polish Language (at both basic and extended levels) in force since 2023. The interpretation of the painting *Annunciation* by Lorenzo Lotto serves as argumentative material, highlighting the universal human right to dignity and to the risk inherent in the freedom that is characteristic of the dramaturgy of encountering otherness. It is argued that such a formula applies to the encounter between a student, a teacher, and a text in a school setting because only then is there a chance for a subjective and profound interpretive engagement with the lesson material. The author asserts that the guidelines and examples provided in the Matriculation Exam Guide contradict the opportunity to reveal the subjectivity of students, promoting only the reproduction of ready-made knowledge.

Keywords: education, dignity, risks of freedom, *Annunciation* by Lorenzo Lotto, dramaturgy of encountering otherness, matriculation exam

Grażyna B. Tomaszewska – profesor doktor habilitowana, autorka monografii: *Mickiewicz – Krasieński. O wyobraźni utopijnej i katastroficznej* (2000), *Jak widzi dusza? Estetyka i metafizyka światła w „Panu Tadeuszu”* (2007), *Zagubiona przestrzeń i co dalej...* (2013), *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła* (2019), *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelnicznych spotkaniach* (2021), *Dwuznaczność. Niewygody i dobrodziejstwa opozycji nieczystych* (2022) oraz współredaktorka tomów zbiorowych i publikacji w czasopiśmie i tomach zbiorowych.