

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia IV (2013)

*Paweł Sporek*

## **Metodyka niesprzyjająca rozwojowi, czyli o tym, jak „czyta się” poezję współczesną w podręcznikach do literatury i kultury na poziomie szkoły podstawowej – rozpoznanie problemu**

Różne badania nad odbiorem tekstów literackich (a zwłaszcza poetyckich) czy też analizy egzaminów gimnazjalnych i maturalnych potwierdzają tezę, że młodzież szkolna ma poważne problemy z rozumieniem literatury. Aktualność klasyfikacji barier w recepcji tekstów poetyckich wskazana przez Zenona Urygę dokumentuje niniejsze trudności<sup>1</sup>. Potwierdzają je również upowszechniane w mediach wyniki badań i analiz prowadzonych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Doświadczają nauczyciele borykający się z kłopotliwym szukaniem dróg dotarcia do młodzieży z poetyckim słowem. Przyczyn takiej sytuacji jest wiele. Poświęcić im można opasłe studia, odwołując się do rozmaitych uwarunkowań historycznych, społecznych czy też tych wynikających z aspektu biologiczno-psychologicznego. W niniejszym tekście chciałbym się przyjrzeć innej przyczynie takiego stanu rzeczy, która immanentnie wpisana jest w szkołę, a ściślej dydaktykę projektowaną i proponowaną w podręcznikach szkolnych. Przedmiotem obserwacji będzie zatem funkcjonowanie wybranych współczesnych tekstów poetyckich w podręcznikach do szkoły podstawowej. Tam to bowiem kwitnie i pyli na dziecięce (a także nauczycielskie) umysły metodyka, która nie sprzyja jakiegokolwiek rozwojowi, za to wywołuje alergię na lekturę – często nieuleczalną, mimo możliwej terapii na wyższych poziomach edukacji szkolnej. Tam także może się rodzić przyjemność czytania. Może, o ile nie tonie ona w fikuśnych pytaniach pod tekstem, które niczym instrukcja obsługi maszyny prostej umożliwiają przeprowadzanie na tekstach literackich szeregu poczynań o charakterze obróbkarsko-skrawalniczym, wykluczają zaś możliwość organizacji działań analityczno-interpretacyjnych. Także i sama materia ulega w nich radosnej przeróbce. I choć dobra literatura zazwyczaj opiera się zmianom czasów, tak nie zawsze może oprzeć się ćwiczonej biegłości nauczycielskiego majstra, który zgodnie z podręcznikową instrukcją zaleci swym młodym terminatorom tropienie w nastrojowym wierszu części mowy, zaś etap finalny w pracy nad zmetaforyzowaną

---

<sup>1</sup> Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Kraków 1982.

poetycką opowieścią będzie stanowiło streszczenie tekstu. Przykłady tego typu działań „warsztatowych” zapełniają podręczniki do szkoły podstawowej, wskazując niniejszy sposób postępowania zwłaszcza z poezją, która – choć twór delikatny i efemeryczny – w założeniu wielu autorów książek szkolnych przypomina sękaty klocek drewna, nad którym zamiast pochyłać się z dłutem, należy zasiadać z siekierą i przecinakiem.

### Poezja w służbie gramatyki i poetyki

O tym, że tworzywem lirycznej wypowiedzi jest język, a poetyka nazywa rozmaite struktury organizacji tekstu, nie trzeba nikogo przekonywać. Autorzy niektórych rozwiązań podręcznikowych zdecydowanie jednak wykraczają poza takie ramy myślenia o poezji. Jednym z przejawów tak pogłębionej refleksji jest łączenie pracy nad poezją z nauką gramatyki. Tak dzieje się niestety często w książkach proponowanych przez wydawnictwo Rożak, które są kopalnią tego typu rozwiązań. I tak, przykładowo, w klasie czwartej na wierszu Józefa Ratajczaka *Legenda* ćwiczy się wyszukiwanie rzeczowników własnych<sup>2</sup>, a utwór Joanny Kulmowej służy ćwiczeniom sprawdzającym umiejętności wypisywania rzeczowników z tekstu oraz zadaniom z zakresu słowotwórstwa (wyszukiwanie w wierszu wyrazów pokrewnych)<sup>3</sup>. Ofiarą takiej „metodyki” pada także twórczość księdza Jana Twardowskiego. Fragment *Patyków i patyczków* (zatytułowany w podręczniku *Obiecanki cacanki*) opatrzony jest m.in. następującymi zadaniami:

1. Który wyraz najczęściej pojawia się w wierszu? Określ, jaka to część mowy.
2. Znajdź wyraz, który jest inną częścią mowy niż wszystkie pozostałe słowa znajdujące się na końcu wersów<sup>4</sup>.

Tym samym tekst bliski codziennemu doświadczeniu ucznia, odwołujący się do rozmaitych frantowskich zachowań konfrontowanych z zadowalającymi dorosłych obietnicami poprawy, ciepły i pogodny, a jednocześnie tak trafnie opisujący psychologię dziecka w wieku uczniów szkoły podstawowej, sprowadzony zostaje do materiału ćwiczeniowego zdeterminowanego gramatyką. Tym bardziej to bolesne, iż zaproponowane w nim rozpoznania systemowe są całkowicie niefunkcjonalne, w żadnym stopniu nie dają się sprowadzić do zabiegów pomagających uczniom zmierzyć się z utworem „księdza od biedronki”. To, co powinno cieszyć ucznia, wzbudzać na twarzy uśmiech w metodyce *Słów na start* straszy instrumentalizmem i fałszywie pojmowaną użytecznością. Okazuje się, że przed taką metodyką nie ostoje się w szkole nawet twórczość autora *Patyków i patyczków*.

Nie lepiej jest także z pozostałymi ćwiczeniami zamieszczonymi pod omawianym tekstem. Dalsze cytowanie zadań do utworu Twardowskiego oznaczałoby przywołanie pytań, m.in. wymagających dopisywania rymów do wyrazu z tekstu czy

---

<sup>2</sup> M. Derlukiewicz, *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Rożak, Gdańsk 2007, s. 145.

<sup>3</sup> Tamże, s. 166.

<sup>4</sup> Tamże, s. 74.

dopasowywanie podanych określeń do bohatera utworu (ćwiczymy przymiotniki?). Zadania te wymagałyby osobnej krytyki, gdyż mnożą w sobie wiele innych dydaktycznych przewin, składających się na całość metodycznej propozycji wydawnictwa.

Poezja w służbie gramatyki to jednak tylko jedno oblicze tego samego problemu. Instrumentalizacja w podręcznikach objawia się także w innych zaprojektowanych działaniach. Częstym zabiegiem od dawna stosowanym w książkach szkolnych jest łączenie pracy nad poezją z przyswajaniem wiedzy z poetyki i teorii literatury. Niestety, niewątpliwa słuszność założenia znów straszy w konkretnych rozwiązaniach proponowanych w obudowie metodycznej. Jest to tyleż boleśniejsze, gdy przedmiotem analiz stają się teksty chociażby Joanny Kulmowej, tak wyraźnie eksponujące nastrojowość i emocjonalność. W książce Operonu dla klasy piątej wiersze *Biało* oraz *Kolory* mają być przede wszystkim szkołą poetyki dla jedenastolatków<sup>5</sup>. Zamieszczona w książce obudowa dydaktyczna grzęźnie na mieliźnie terminologicznego ogarniania uroku i właśnie poetyckości tekstów Kulmowej. Co prawda, pyta się o nastrój, kolory, ale nadrzędnym celem jest wyszukanie porównań, uosobień, wreszcie objaśnienia terminów *liryka* i *liryka pośrednia*, co dokumentują zamieszczone w ramach obudowy dydaktycznej ramki z definicjami. I chociaż próbuje się łączyć wiedzę z poetyki z obrazami wyłaniającymi się z tekstów, funkcjonalność takich zabiegów jest znikoma. Całości dopełniają zadania z tezą, np. „Uzasadnij, że wiersz *Kolory* jest utworem o tęsknocie” albo „Dlaczego wiersz *Kolory* jest przykładem liryki pośredniej?”. Cóż, dosyć to specyficzne myślenie o wszem i wobec deklarowanej myślowej podmiotowości uczniów. Chciałoby się dodać, że niczym z arkuszy gimnazjalnych na egzaminie z przedmiotów humanistycznych...

### Literatura jako pretekst

Zapewne równie szlachetne pobudki do integrowania wszystkiego ze wszystkim każą autorom podręczników wiązać teksty poetyckie z codziennym doświadczeniem życiowym. Pomysł niewątpliwie bliski chwytliwym ideom dydaktycznym, zapewne w zamyśle autorów wypisów respektujący idee wszelako rozumianej podmiotowości, rozbija się o pewien detal – piętujący określone trudności interpretacyjne tekst poetycki. Zlekceważenie walorów artystycznych i ideowych utworu kosztem wykorzystania go jako pretekstu do rozmowy o sprawach nieliterackich dokumentuje propozycja metodyczna czytania *Stu pociech* Wisławy Szymborskiej zamieszczona w podręczniku *Przygoda z czytaniem* dla klasy piątej<sup>6</sup>. Usytuowany w pojemnym rozdziale pt. „To ważne dla nas”, w towarzystwie historii o Dedalu i Ikarze (przywołanej za Janem Parandowskim, obok opowiadania Jarosława Iwaszkiewicza *Ikar*) oraz innych tekstów odsyłających do archetypów i ich literackich transformacji, opatrzony jest opracowaniem w formie poleceń i zadań, które

<sup>5</sup> M. Składanek, *Język polski 5. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Kształcenie kulturowo-literackie*, Operon, Gdynia 2010, s. 185–186.

<sup>6</sup> E. Boksa, P. Zbróg, *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy 5*, MAC Edukacja, Kielce 2005, s. 141.

niestety ilustrują tendencje do pobieżnej refleksji nad tekstem oraz redukcjonowania jego walorów zarówno artystycznych, jak i myślowych. Z czterech zamieszczonych pod tekstem zadań w zasadzie tylko dwa dotyczą utworu noblistki. Pierwsze pytanie brzmi: „Jaki obraz człowieka został przedstawiony w wierszu W. Szymborskiej?”. Zadanie o tak dużym stopniu ogólności z pewnością może nadawać się na temat lekcji. Można także potraktować je jako pytanie ogólne, wyznaczające płaszczyznę zainteresowania tekstem, wskazujące na kierunek poszukiwań interpretacyjnych. Niestety, w podręczniku żadna z tych możliwości nie zostaje wykorzystana. Nie zaleca się wyszukiwania cytatów budujących wizerunek „człowieka Szymborskiej”, w żaden inny sposób nie próbuje się uruchamiać działań ucznia, które mogłyby dać możliwość rzeczywistego zmierzenia się z tekstem. Kwestia kunsztownej konstrukcji artystycznej (wyznaczonej przez rytm budowany m.in. paralelizmami składniowymi i anaforami, wszechobecne metafory, animizacje rzeczywistości)<sup>7</sup>, którego zastosowanie wzmacnia egzystencjalną wypowiedź poetki, zdaje się być tematem tabu. Zamiast tego mamy kolejne pytanie: „Przygotuj krótką, kilkudzaniową wypowiedź na temat: Kim jest człowiek początku XXI wieku, dokąd zmierza?”, i następne: „Jakim Ty jesteś człowiekiem – dla rodziny, kolegów, innych ludzi? Opowiedz o swoich zaletach i wadach, marzeniach i troskach...”. A zatem chyba luźna notatka (ustna czy pisemna – nie wiadomo), bez odniesienia do wiersza. Potem mówienie o sobie i postrzeganiu siebie przez innych. Wreszcie opowiadanie o zaletach, wadach... Wiersz znika całkowicie z pola obserwacji. Ludzkie uniwersum, tak typowe dla poetyckich ujęć Szymborskiej<sup>8</sup>, ustępuje przed uproszczeniem i banalizacją. Wiersz staje się jedynie pretekstem do rozmowy, co prawda ważnej, bo o człowieku, ale bez odniesienia literackiego, w której gubi się gdzieś po drodze niezwykły urok subtelnej i ironicznej refleksji noblistki. Można odnieść wrażenie, że równie dobrze takie rozważania można byłoby przenieść na lekcję wychowawczą, bez zaprzątania sobie głowy Szymborską. A to, że poetka może na ten temat wiele powiedzieć, zainspirować i wskazać myślowe przestrzenie refleksji, nadające rozmowie w klasie ramy szersze i bardziej zintelektualizowane... Niewątpliwie umyka to autorom zaproponowanego opracowania. To przynajmniej można wyczytać z zamieszczonych pod tekstem zadań. W świetle tego, co się proponuje, a czego nie w zalecanym opracowaniu metodycznym, ostatnie (tj. drugie) pytanie **bezpośrednio związane z tekstem** może już tylko zakrawać na drwinę. Brzmi ono: „Przeczytaj uważnie wiersz Wisławy Szymborskiej i zilustruj metaforę zawartą w jego tytule”. To, że nie wiadomo, o jakie ilustrowanie chodzi, nie razi aż tak bardzo jak całkowity brak zasadności niniejszego polecenia. Logicznie chybiony jest pomysł ilustrowania tytułu bez rzetelnego zmierzenia się z tekstem, wniknięcia w językowe subtelności na rozmaitych poziomach jego ukształtowania. Wreszcie, działanie takie na końcu rozważań wypada uznać za typowy zapychacz czasu lekcyjnego, tym bardziej, że

<sup>7</sup> A. Wojtowicz, „Sto pociech” – wizerunek człowieka: ironiczny czy nostalgiczny?, „Polonistyka” 1997, nr 8, s. 477–482.

<sup>8</sup> J. Majda, *Świat poetycki Wisławy Szymborskiej*, [w:] tegoż, *Wisława Szymborska, Karol Wojtyła, Czesław Miłosz*, Kraków 2002, s. 63–68.

zadanie nie realizuje nawet założeń przekładu intersemiotycznego. Ilustracja dla ilustracji, bez wyciągnięcia z niej metodycznych konsekwencji, razi bezcelowością. Osobnym przedmiotem krytyki można byłoby uczynić tu także układ (kolejność) zaproponowanych zadań. Próba przełożenia ich na ramy organizacyjne lekcji dostatecznie jasno ujawnia niedostatki myślowe propozycji, a co za tym idzie – przekreśla ostatecznie wartość zaoferowanej do utworu Szyborskiej obudowy dydaktycznej.

### Infantylizować! Infantylizować!

We frapujący sposób proponuje się także opracowanie poważanej i trudnej, lingwistycznej poezji współczesnej. Za przykład niech posłuży tutaj utwór Mirona Białoszewskiego *Ballada o zejściu do sklepu* – zamieszczony w podręczniku *Jutro pójdę w świat* dla klasy szóstej<sup>9</sup>. Tekst niewątpliwie stawiający przed uczniem rozmaite bariery, ale jednocześnie otwierający pola refleksji nad różnymi sprawami, niekoniecznie tylko tymi, które zorientowane są na specyficzne ukształtowanie językowe. Jest zatem utwór Białoszewskiego opowieścią realizującą się w ramach Mitu Miasta i mitologii „małych miasteczek”. Kreowany przez poetę bohater, znajdując tej specyficznej przestrzeni, ulega niezwykłemu zadziwieniu w zetknięciu z „innymi”, reprezentowanymi przez ludzi, którzy chodzą, mijają, szumią torbami i mówią<sup>10</sup>. To jednocześnie jakby zetknięcie z reprezentantami odmiennego gatunku, istotami o zupełnie innym doświadczeniu. Tytułowe zejście to nie magiczny akt, choć i ironiczne nawiązanie do mitu zejścia do piekieł. Niektórzy badacze dopatrują się tutaj osobistych konfrontacji Białoszewskiego ze światem, który po rozmaitych przeżyciach życiowych, związanych m.in. z konfrontacjami z Urzędem Bezpieczeństwa, w dużej mierze ograniczył swą egzystencję do czterech ścian swego domu<sup>11</sup>. Jednocześnie utwór da się także odczytywać jako emancypację zindywidualizowanej osobowości twórczej wchodzącej w ostrożne interakcje z zewnętrznym światem niepoetyckim. Bo przecież Białoszewski, choć pisarz bardzo „miejski”, nie jest „wykrzyknikiem ulicy”, jak u Przybosa, ale kontemplatorem, programowo przyjmującym postawę nieaktywną, chowającym się w klatce swojego mieszkania<sup>12</sup>.

Tymczasem w podręczniku lektura tekstu (usytuowanego w obrębie rozdziału „Wyobraźnia bez granic”) ukierunkowana jest w zasadzie tylko na dwie kwestie: niecodziennosc opisu rzeczywistości oraz związku utworu z balladą jako gatunkiem literackim. Najpierw zatem jest prośba o zapoznanie się ucznia z podanymi zwrotami zaczerpniętymi z tekstu. Niejasno sformułowane dwa zadania ukierunkowane są na obserwację tego, co i jak opisują niniejsze zwroty. Generalnie rzecz biorąc, chodzi o określenia nazywające zachwyty bohatera lirycznego nad tym, co widzi.

<sup>9</sup> H. Dobrowolska, *Jutro pójdę w świat. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 2008, s. 144–145.

<sup>10</sup> P. Sobolczyk, *Hermetyczne pornografie Białoszewskiego*, [w:] *Literackie reprezentacje doświadczenia*, red. W. Bolecki, E. Nawrocka, Warszawa 2007, s. 311–317.

<sup>11</sup> Tamże, s. 314–317.

<sup>12</sup> S. Burkot, *Miron Białoszewski*, Warszawa 1992, s. 13–14.

Całość zasadniczo sprowadza się do uzupełnienia zaproponowanej w książce tabeli. Nie pada pytanie o sposób przekształcania rzeczywistości, formy tej transformacji. Uderza brak związku tych działań z sytuacją bohatera, trudno także dociec, jaka jest funkcjonalność tych poczynań w odniesieniu przecież do potrzeby interpretacji tekstu, nie zaś jego powierzchownego oglądu.

W kolejnym ćwiczeniu autorka podręcznika, ni stąd ni zowąd, bez związku z działaniami projektowanymi wcześniej, konfrontuje ucznia z zadaniem, które brzmi: „Przypomnij, czym jest ballada. Jakie ballady poznałeś w kl. 4 i 5? Co na tym tle możesz powiedzieć o tytule wiersza?”. Zaraz pod zadaniem zamieszczona jest definicja ballady z jej podstawowymi wyznacznikami. To chyba dla tych z uczniów, którzy jednak nie są w szóstej klasie chodzącymi podręcznikami poetyki. Ocena zadania jednak musi być jeszcze surowsza. Zamiast bowiem faktycznej konfrontacji tekstu z balladami, np. Mickiewicza (o ile warto na tym etapie edukacji), przywołuje się wyznaczniki gatunku, z którym przecież polemizuje Białoszewski. Czy uczeń ma szansę podjąć skuteczną próbę zderzenia utworu z tradycją balladową? Odpowiedź wydaje się oczywista. Tym bardziej, że słowo ballada w odniesieniu do utworu Białoszewskiego nabiera przecież innych znaczeń. Gatunek skonwencjonalizowany w kulturze wysokiej staje się pusty i fałszywy, dlatego u autora *Rachunku zachciankowego* zbliża się do formy „kalekiej” – ludycznej, bliskiej anegdocie, facecji śmiało nawiązującej do tego, co stylowo niskie<sup>13</sup>, kiczowate. Na tle tej wiedzy zaproponowana w podręczniku konfrontacja z tradycją balladową sama staje się ułomna i ociera się o metodyczną tandetę.

Następne zadanie w obudowie dydaktycznej jest w zasadzie powrotem do wcześniejszych ustaleń. Brzmi ono następująco: „Czym różni się spojrzenie na codzienność zaprezentowane w wierszu od takiego, z którym stykamy się najczęściej? Zastosuj wybrane wyrażenia, zwroty i frazeologizmy: *inne spojrzenie, poetyckie widzenie świata; docenić rzeczy powszednie, dziwić się codzienności, dostrzegać niezwykłość zwyczajnego świata, odkryć na nowo, wznieść się ponad codzienność*. Pomijając stylistyczną zawiałość i niekonsekwencję wyboru form zapisu w obrębie polecenia, zacytowane wyżej zadanie ogranicza refleksję do ukierunkowanego nazywania rzeczywistości przekształcanej w wyobraźni twórcy. Także ostatnie zadanie nie przynosi pogłębionej refleksji, zamiast tego jest zachęta do pisania: „Przypomnij sobie, co robiłeś dzisiaj od chwili przebudzenia. Napisz o tym swoją «balladę». Użyj niezwykłych słów do nazwania zwykłych zdarzeń, czynności i przedmiotów”. A zatem działania uczniów sprowadza się znów do ćwiczenia sprawności, niestety bez pogłębienia interpretacyjnego. Nie idzie przecież o ćwiczenie stylistyczne, bezrefleksyjne wzorowanie się na poecie. Owo językowe przekształcanie rzeczywistości u Białoszewskiego nie było tylko zabawą, ale przede wszystkim próbowaniem języka i docieraniem za jego pośrednictwem do istoty rzeczy, zjawisk. W zaproponowanej w podręczniku obudowie nie wychodzi się jednak poza sferę językowego udziwnienia, zabawy towarzyszącej przekształcaniu świata w wyobraźni twórcy. Nie docieka się kreacji podmiotu lirycznego i jego ukształtowania w rzeczywistości

<sup>13</sup> Tamże, s. 17.

tekstu, pomija się niezwykłą zwykłość sytuacji ukazanej w wierszu, pomija zupełnie relacje pozwalające się kategoryzować w przestrzeni „ja – inni”. Żadne z pytań nie porządkuje relacji czasoprzestrzennych organizujących doświadczenie będące udziałem bohatera. Także leksyka określająca przeżycia podmiotu jest zredukowana do opisu antynomii „niezwykła zwykłość”. Nie zważa się na bogactwo spostrzeżeń bohatera, który łakomie chłonie świat we wrażeniach słuchowych, dotykowych i wizualnych, sprowadzając bogactwo sensów wpisanych w tekst do wyobraźni twórczej poety, lekceważąc egzystencjalne doświadczenie jednostki.

Pointa musi być wyraźna. Praca z tekstem Białoszewskiego w szkole podstawowej niekoniecznie musi być sprowadzana do lektury tekstu jako obrazu katabazy nawiązującej do egzystencjalnych przeżyć bohaterów literackich doświadczających metaforycznych zaświatów (choć i o tym, przy zachowaniu właściwej miary, można rozmawiać z dziećmi, które na tym etapie zetknęły się np. z historią wędrowek Odysa). Nie może jednak być zinstrumentalizowana, aby ilustrować zagadnienie wyobraźni wpisane w tytuł podręcznikowego rozdziału. Nie może także zakładać wybiórczego myślenia o utworze, ignorującego elementy świata przedstawionego i językowe oraz kompozycyjne właściwości wiersza, a tym samym prowadzić do deformacji interpretacyjnych, spłyconych nadinterpretacji uderzających w wartość artystyczną tekstu.

Przywołany przykład „podręcznikowej lektury” tekstu poetyckiego niestety nie należy do rzadkości. Taki sposób projektowania pracy z trudnym, „dorosłym” tekstem przeraża przede wszystkim infantylnością i płycizną intelektualną. Na nic zda się dobór wartościowych i ambitnych utworów, gdy pomysły na ich „otwieranie” dla dzieci kończą się na rekonstrukcji oderwanych od kontekstu całości obrazów przez wyodrębnianie z nich elementów świata przedstawionego. Być może słuszniej byłoby autorom podręczników zrezygnować z tego typu tekstów, niż oddawać je na pastwę rozmaitych podkreśleń, wyliczeń, tudzież innych czynności dokumentatorsko-statystycznych, wśród których króluje liczenie strof, wersów i sylab. Chyba że autorzy szkolnych wypisów za cel swych książek stawiają umiejętności rachunkowe uczniów, licząc, że ci myśleć i czytać świat nauczą się sami. Dostyc to jednak oryginalny sposób myślenia, nawet jeżeli by odczytywać go przez pryzmat co rusz głoszonej integracji międzyprzedmiotowej.

### Niemetodyczne różności

Wskazane wyżej przykłady znęcania się nad tekstami poetyckimi nie wyczerpują zdecydowanie bogatszego wachlarza wymyślnych tortur, które lirycznym dziełkom oraz ich szkolnym odbiorcom fundują autorzy podręczników. I tak, proponując do lektury wiersz *Słońce* Czesława Miłosza w książce *Przygoda z czytaniem*, autorzy wypisów każą dzieciom pisać własny mit o powstaniu słońca<sup>14</sup>. W Operonie wykorzystuje się wiersz Tadeusza Kubiaka *Na start*, by budować wiedzę o dyscyplinach sportowych, ćwiczyć pracę ze słownikiem wyrazów obcych, a nawet – w myśl

<sup>14</sup> E. Boksa, P. Zbróg, *Przygoda z czytaniem...*, s. 160.

wszechpotężnych tendencji integracyjnych – ortografię<sup>15</sup>. Z kolei *Przygoda z czytaniem* dla klasy czwartej zachęca do wypisywania z wiersza Miłosa *Ojciec w bibliotece* rymujących się wyrazów i kreatywnego dopisywania do nich własnych propozycji rymów (notabene podręcznik nie przewiduje do tego wiersza żadnych innych zadań)<sup>16</sup>. Podobnież nielitościwie traktuje się wiersz noblisty *Ojciec objaśnia* w podręczniku *Słowa na start*. W myśl zawartych w nim dyrektyw należy opowiedzieć o tym, co zostało opisane w wierszu oraz odnieść nazwy wymienionych w nim miast do zamieszczonych w książce fotografii. Należy także wymienić elementy przyrody wspomniane w tekście<sup>17</sup>. Nie trzeba chyba dodawać, że autorka podręcznika nie zaplanowała w obudowie do tekstu żadnych innych działań zorientowanych na pracę z utworem Miłosa. I znowu trzeba powiedzieć, że przykłady takich działań można by mnożyć. Jakikolwiek poczucie niedosytu w tej materii z całą pewnością mogą zaspokoić niezliczone propozycje podobnej jakości, poupychane w pisanych na kolanach pseudoporadnikach dydaktycznych i obecnych na rynku zbiorach scenariuszy lekcyjnych.

## Zakończenie

Celem niniejszego tekstu nie było dyskredytowanie jakiegokolwiek podręcznika czy wydawnictwa. Jego idea zasadzała się na odsłonięciu szkodliwych, a popularnych rozwiązań w projektowaniu obudowy dydaktycznej dla proponowanej lektury poezji. Projektowaniu, trzeba dodać, które większości nauczycieli wyznacza metodyczny // pseudometodyczny sposób postępowania na lekcjach. Jego zamierzeniem było również dowieść tego, że potrzeba wielkiej staranności w doborze materiału poetyckiego dla lektury w szkole podstawowej oraz sposobie jego opracowania w warstwie obudowy dydaktycznej. Rozpoznanie w tej materii prowadzić może przynajmniej do kilku zasadniczych wniosków koniecznych do uwzględnienia w projektowaniu podręczników oraz lekcji zogniskowanych wokół materiału poetyckiego. Ująć by je można w formie następujących dyrektyw:

1. Projektując pracę nad lekturą poezji (literatury w ogóle) należy ostatecznie odrzucić prymitywnie rozumianą integrację kształcenia literackiego z językowym, polegającą na ćwiczeniu gramatyki na tekstach artystycznych oraz wyzyskiwaniu dzieł literackich dla instrumentalnych ćwiczeń doskonalących sprawności w zakresie redagowania rozmaitych form pisemnych wskazywanych w podstawach programowych<sup>18</sup>. Odrzuceniu instrumentalizmu towarzyszyć musi refleksja nad integracją na płaszczyźnie kulturowej, formowanej na fundamencie języka rozumianego jako klucz do budowania własnej wiedzy o świecie i wyrażania siebie jako jednostki.

---

<sup>15</sup> M. Składanek, *Język polski 5...*, s. 105–106.

<sup>16</sup> E. Boksa, P. Zbróg, *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy 4*, MAC Edukacja, Kielce 2005, s. 109.

<sup>17</sup> M. Derlukiewicz, *Słowa na start!...*, s. 237.

<sup>18</sup> Wieloaspektowo złożoność zagadnienia integracji omawia w swej książce Wiesława Wantuch. Por. W. Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005.



2. Raz na zawsze należy wcielić w praktykę projektowania podręczników zasadę, że wiedza z zakresu poetyki i teorii literatury ma być jedną z dróg dojścia do rozumienia sensów metaforycznych i symbolicznych wpisanych w warstwę znaczeń dzieł literackich. Nie można akceptować takiego projektu podręcznika, który zakłada, iż literaturę poznaje się po to, aby budować wiedzę uczniów o rodzajach, gatunkach literackich, tudzież encyklopedyczną wiedzę o rozmaitych środkach poetyckich.

3. Niedopuszczalne jest zastępowanie rzetelnej pracy z tekstem działaniami okołotekstowymi, lekceważącymi walory artystyczno-ideowe utworu. Wnikliwa lektura tekstu w kontekście osobistego doświadczenia ucznia powinna być kluczem do rozpoznania egzystencjalnej sytuacji człowieka w świecie, zwłaszcza w relacjach z innymi ludźmi.

4. Dokonując wyboru tekstów do lektury na poziomie szkoły podstawowej należy pamiętać o dostosowaniu ich do intelektualnego i emocjonalnego poziomu rozwoju uczniów. Świadomy wybór tekstów trudnych i wartościowych musi łączyć się z przemyślaną propozycją metodyczną ukierunkowaną na docieranie do złożonych sensów dzieł przez kontakt z materiałem literackim. Towarzyszyć temu winno programowe odrzucenie lektury powierzchownej, zinfantylizowanej, w której trudną i wnikliwą pracę nad tekstem zastępuje się efekciarstwem oraz tanią moralistyką.

Projektowaniu bezwzględnie musi towarzyszyć dojrzała wiedza psychologiczna o uczniu, jego percepcji i potrzebach poznawczych. Niezbędne jest także przekonanie o konieczności respektowania podmiotowości ucznia, który na drodze swoich kontaktów z poezją może odkrywać siebie i własną wrażliwość, kształtować widzenie świata przez zdobywanie nowych doświadczeń natury poznawczej i estetycznej. Kluczowe jest również poszanowanie dla autonomiczności dzieł poetyckich, które pod żadnym pozorem nie mogą być traktowane użytecznie dla kształtowania takich czy innych sprawności, a już tym bardziej jako materiał do ćwiczeń dla uczonych systemowo gramatyki czy wiedzy z zakresu poetyki. Z tym wiąże się także kwestia właściwego wyboru tekstów. To, że można pracować z dziećmi ze szkoły podstawowej „na poważnie”, czytając trudne teksty (choć może niekoniecznie fragmenty *Konrada Wallenroda*), wiedzą nauczyciele, którzy są ze swymi uczniami na co dzień, o ile tylko zwracają większą uwagę na potrzeby poznawcze swych podopiecznych, niż na zestawy instrukcji do lektury proponowane im pod tekstami w podręcznikach. Wiedzą to także przynajmniej niektórzy autorzy książek szkolnych, takich jak chociażby z serii *To lubię!*, którzy w swych oddzielnych opracowaniach metodycznych wzorcowo pokazują, jak dojrzałe można pracować nad poezją i literaturą także z dziesięcio- czy jedenastoletkami. Dojrzałości tej pomagają się również sami uczniowie, którzy w automatyczny sposób wiążą literaturę z życiem, obserwacją otaczającej ich rzeczywistości. Zamiast terminowania czasowników wyławianych z pieczołowitością z poetyckich linijek, wolą uczyć się czegoś o sobie samym. Tym bardziej, że niewiele bodźców daje im taką możliwość wejścia w siebie, jak spotkanie z poezją. Poezją rozwijającą wrażliwość postrzegania migotliwości i niecodzienności otaczającego ich świata, którego obraz kształtuje się

w świadomości ucznia. Oczywiście będzie to możliwe jedynie wówczas, gdy na swej szkolnej drodze spotkają nauczyciela, który zamiast szkolić ich w rozwiązywaniu zadań pod tekstem, otworzy ich na osobisty i głęboki kontakt z poetyckim słowem.

## Bibliografia

### Podręczniki

- Boksa E., Zbróg P., *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy 4*, MAC Edukacja, Kielce 2005
- Boksa E., Zbróg P., *Przygoda z czytaniem. Podręcznik do kształcenia literacko-kulturowego dla klasy 5*, MAC Edukacja, Kielce 2005.
- Derlukiewicz M., *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Rożak, Gdańsk 2007.
- Dobrowolska H., *Jutro pójdę w świat. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, WSiP, Warszawa 2008.
- Składanek M., *Język polski 5. Podręcznik dla szkoły podstawowej. Kształcenie kulturowo-literackie*, Operon, Gdynia 2010.

### Opracowania

- Burkot S., *Miron Białoszewski*, Warszawa 1992.
- Majda J., *Świat poetycki Wisławy Szymborskiej*, [w:] tegoż, *Wisława Szymborska, Karol Wojtyła, Czesław Miłosz*, Kraków 2002.
- Sobolczyk P., *Hermetyczne pornografie Białoszewskiego*, [w:] *Literackie reprezentacje doświadczenia*, red. W. Bolecki i E. Nawrocka, Warszawa 2007.
- Uryga Z., *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa 1982.
- Wantuch W., *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005.
- Wojtowicz A., „Sto pociech” – wizerunek człowieka: ironiczny czy nostalgiczny?, „Polonistyka” 1997.

## The methodology unfavourable to development. How the poetry “is read” in textbooks for literature and culture education on the Primary School level – problem identification

### Abstract

The author of the text critically formulates means of methodological (unmethodological?) working over contemporary poetry suggested in Primary School textbooks for cultural and literary education. The analysis of questions and commands organizing the reading of selected poems is made and the most conspicuous regularities in terms of designed didactic activities. Among the common and detrimental tendencies, the following are essentially indicated: a. utilizing poetry for broadening the knowledge of grammar and literature theory; b. taking advantage of lyrical texts as a cover for extraliterary activities; c. infantilizing the reception of serious pieces of poetry and reducing their cognitive and artistic qualities in the process of a simplified analysis, directed at broadly conceived instrumentalism.