

Zofia Budrewicz

0000-0001-8111-1594

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

W poszukiwaniu źródłowych fundamentów lekcji polskiego¹

Najnowsza książka poznańskiej polonistki, komparatystki, prozaiczki Katarzyny Kuczyńskiej-Koschany zatytułowana *Skąd się bierze lekcja polskiego?* jest zaadresowana do szkolnych i akademickich nauczycieli polonistów. Autorka proponuje wiele świeżych tropów interpretacyjnych „klasyki” literackiej oraz rozważań o literaturze naukowej wybranych autorów. Przede wszystkim jednak pokazuje, jak wywoływać i/lub rozwijać zainteresowanie tekstem artystycznym oraz jak wiele ścieżek interpretacyjnych może rodzić się pod wpływem zaskakujących refleksji, impresji, a czasem – pozornie odległych skojarzeń. Tak pod względem filologicznym, jak i dydaktycznym książka jest propozycją wartościową. Sfunkcjonalizowanie obu płaszczyzn, wysoki profesjonalizm interpretacji utworów proponowanych na lekcje języka polskiego oraz filologiczna uroda wywodu dają gwarancję publikacji pod każdym względem pożytecznej czy wręcz niezbędnej dla praktyki polonistycznej, zwłaszcza szkół gimnazjalnych i licealnych.

Stawiając w tytule książki prowokacyjne pytanie o źródłowe fundamenty lekcji polskiego, K. Kuczyńska-Koschany odpowiada na nie we *Wprowadzeniu* równie prowokująco: biorą się nie wiadomo skąd, tak jak nie wiadomo, skąd biorą się dzieci, które uczymy i które uczą także nas. Rodzą się bowiem:

Czasem z aktu miłosnego, czasem z gwałtu, czasem z zapatrzenia; czasem z nieuwagi, czasem z uważności. Lekcja polskiego tak samo: czasami z konspektu, czasem z zachwytu, czasami ze spontaniczności, czasami z wyrachowania, czasami z rozpaczy, czasami z niewyspania, czasami z radości, czasami z kompetencji, czasami z niekompetencji (s. 7).

Takie skojarzenia przypuszczeń układają się w ciąg celowej prowokacji autorskiej, bo zapraszającej czytelnika do przyjęcia tezy, że lekcja jest wydarzeniem, grą, wielką zabawą, happeningiem. Słowem takim „scenariuszem teatralnym”, który w swoim czasie nowatorsko objaśniał i egzemplifikował dydaktyk – autor podobnie w gruncie rzeczy pytania tytułowego: *Jak uczyć poezji?* Stanisław Bortnowski

¹ Katarzyna Kuczyńska-Koschany, *Skąd się bierze lekcja polskiego? Scenariusze, pomysły, konteksty*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, ss. 230.

przed laty odpowiadał na nie tak, jak dziś odpowiada Kuczyńska-Koschany. Lekcje polskiego „rodzą się z natchnienia, z jakiegoś arcydziwnego, arcyszaleńczego, arcymądrego pomysłu”. Lekcja, zwłaszcza poezji – podkreślał Bortnowski – to „jakby tworzenie sytuacji lirycznej, ucieczka z normalnego świata w kierunku innej wyobraźni”. Wszystkie te cechy wyróżniają projekty, scenariusze i pomysły czytania „prywatnego”, z których Katarzyna Kuczyńska-Koschany składa swój tom prac. Autorka obmyśla w nich takie właśnie sytuacje: lirycznej zadumy, nieukrywanego poruszenia emocji, urzeczenia słowem, aby prowadziły odbiorcę-ucznia od literaturoznawczego konkretności ku ogólniejszym rozważaniom filozoficznym (lub odwrotnie).

Każde odczytywanie wybranych przez autorkę tekstów – bez względu, czy kieruje je na poziom szkolny, czy akademicki – jest traktowane jako twórczy akt percepcji. W pewnym sensie podtrzymuje więc impuls tajemnicy i niespodzianki samego tekstu artystycznego, subtelnie nakłaniając czytelnika do refleksji nad siłą metaforycznego wyrażania świata. Dzięki temu Kuczyńska-Koschany nie podporządkowuje swoich propozycji rygorom metodycznego komentarza. Trzeba jednak przyznać, że staje się to wielką zaletą omawianej książki, co zresztą dobrze tłumaczy jej podtytuł (*Scenariusze, pomysły, konteksty*). Uważny czytelnik odnajdzie wiele cennych przykładów metodycznego sprzeciwu wobec tłamszenia w szkole prywatnego wymiaru czytania, takich jak: żmudne tropienie tekstowych pouczeń, „zamykanie” lektury jednoznacznością, natrętne podsumowywanie oczywistych sensów i wartości. Takim praktykom badaczka przeciwstawia czytanie najzupełniej indywidualne, swobodne, twórcze, nieobarczone nauczycielskimi sędziami i „odkryciami”, bo, jak powiada, autor zwykle „łazi po kulturze, jak kot, własnymi drogami, a swobodnie i z gracją, że tylko pozazdrościć” (s. 194).

Osobiste odczytania tekstów artystycznych łączą się w książce z wysokim profesjonalizmem wzorów interpretacyjnych. Są subtelne, wysmakowane, celowo niedomknięte, jakby pozostawione do dalszych intelektualnych wędrówek podpowiedzianymi tropami. Wszystkie projekty lektury uwodzą tak samo, jak uwiodły i ciągle uwodzą autorkę oraz nas – doświadczonych odbiorców tekstów proponowanych do szkolnej (i akademickiej) lektury. Nie oznacza to jednak, że w pokazywanych sposobach lektury nie ma myśli porządkującej metodyczny tok lektury. Przeciwnie. Autorka, ceniona literaturoznawczyni i doświadczony pedagog ma pełną świadomość ich ważnej roli w publikacjach, kierowanych bezpośrednio do nauczycieli. Zdarza się, że albo od nich zaczyna prezentacje lekcji (np. lekturę *Pana od przyrody* Herberta), albo zamyka nimi proponowany tryb lektury. Za każdym razem uwagi „warsztatowe” formułuje na marginesie dociekań literaturoznawczych; podpowiada czy sugeruje rozwiązania dobre i autorsko już zweryfikowane. Nie narzuca jednak i nie dookreśla rygorów postępowania metodycznego, bowiem odbiorców swojej książki Kuczyńska-Koschany traktuje tak samo, jak w projektach stylu czytania traktuje uczniów. Obdarzając ich zaufaniem, wie, że tyle wskazówek prakseologicznych zupełnie wystarczy, aby z indywidualnych fascynacji czytelniczych mogły się prawdziwie rodzić inspiracje nauczycielskie. Takie sposoby dzielenia się konkretnym doświadczeniem nauczycielskim sprawiają, że książkę czyta się nieśpiesznie, rozsmakowując się każdą myślą, frazą, słowem.

Wszystkie zawarte w książce *Skąd bierze się lekcja polskiego?* eseje metodyczno-interpretacyjne były już publikowane w wysoko cenionym, popularnym czasopiśmie dla nauczycieli – „Polonistyce”, o czym autorka czytelnika informuje

(s. 217–218). Ich wartość została więc po wielokroć w praktyce edukacyjnej sprawdzona. Zyskały wysokie opinie adresatów (autorka tych stwierdzeń należała do stałych czytelników jej artykułów w „Polonistyce”). Do tych szkiców od lat sięgają studenci polonistyki nauczycielskiej, szukając sprawdzonych, mądrych i – co szczególnie ważne – interesujących metodycznie projektów lekcji. Zamyśl wydawniczy, aby zebrać je w zwarty tom, jest więc nie tylko zasadny, ale i cenny właśnie dlatego, że poszerza dostęp nowym rzeszom czytelników (ich roli zwłaszcza dla początkujących polonistów i młodych badaczy literatury przecenić nie sposób).

W proponowanym układzie kompozycyjnym książka *Skąd się bierze lekcja polskiego?* nabiera cech opracowania w pewnym sensie monograficznego. Składa się z pięciu rozdziałów, ukształtowanych w czytelny tematycznie i problemowo sposób. Rozdział pierwszy *Interpretacje w liczbie pojedynczej* tworzą szkice interpretacyjne, najbardziej, jak się zdaje, „wyczulone” na szkolne czytanie z uczniami (gimnazjalistami – a wkrótce ósmoklasistami?) zwłaszcza poezji. Ich najwyrazistszą cechą dydaktyczną jest ośmielanie/prowokowanie do lektury indywidualnej, własnej, „filozofującej”. Autorka świetnie wybiera przykłady: trzy wiersze i jedno opowiadanie, utwory trudne tak ze względu na doświadczenie egzystencjalne nastolatków (tematyka śmierci u Szymborskiej, erotyki Grochowiaka), jak i ich doświadczenia literacko-kulturowe. Nad pojedynczymi wierszami (nie dajmy się zwieść „oczywistości” tytułowego metatekstu; gra znaczeń wyczuła na kwestie teleologiczne) Kuczyńska-Koschany nadbudowuje „szerszy horyzont” i mistrzowsko dopełnia je kontekstami interpretacyjnymi. Autorka szuka tekstów, jak sama mówi, nieogranych w szkolnych praktykach lekturowych, bo i w tym słusznie dostrzega szansę na wywoływanie/podtrzymywanie zainteresowań czytelniczych (np. głęboko poruszające opowiadanie Le Clezio *Mondo i inne historie* czy utwory poetyckie Wojciecha Kassa).

Rozdział drugi został uformowany przez problematykę „tematologiczną”, rozumianą szeroko, nie tylko jako metawypowiedź czy metatekst (wiersze na narodziny na przykładzie T. Venclovy, Pieta w sztuce i poezji, mityczna Alkestis i jej literackie transpozycje). Autorka podejmuje również „temat” jako problem dydaktyki polonistycznej. Zajmuje ją tu przede wszystkim sprawa tematyki prac maturalnych, widziana w podwójnej optyce: zadania dla nauczyciela oraz zadania dla ucznia. Walorem tych rozważań są przede wszystkim dobrze wyważone proporcje między różnymi stopniami ich skomplikowania dla potrzeb kształcenia literacko-kulturowego.

W dwóch, zamykających rozdział drugi częściach: *Ktoś, kto zmieniając się nieustannie, zawsze pozostaje sobą* oraz *Dyliżansem (ze Słowackim, Szymborską i innymi pasażerami)*, pomieszczone są kwestie nieco inne, ale także znaczące z punktu widzenia praktyki polonistycznej. W pierwszym autorka przedstawia dziecko jako wielki temat literacki na podstawie nowszych i wysoko cenionych monografii naukowych, które wnikliwie i z różnych punktów widzenia przedstawiają tę rozległą tematykę. Są to książki: Anny Czabanowskiej-Wróbel *Dziecko. Symbol i zagadnienia antropologiczne w literaturze Młodej Polski* oraz Anny Nasiłowskiej *Czteroletnia filozofka*. O tym, jak ważna pedagogicznie jest problematyka dziecka w literaturze, przekonywać nie trzeba. Dodać można, że w ten sposób poszerza się adres czytelniczy książki Koschany. Rekomendacje wybranych opracowań naukowych przynoszą wiele istotnych sugestii, dotyczących wyboru lektur i sposobów ich interpretacji także dla polonistów obecnej oraz (z)reformowanej szkoły.

Obraz dziecka literackiego wzbogaca autorka o interesujące przykłady tego motywu w poezji. Z bogatej oferty wybiera propozycje mądre: utwory Edwarda Hirscha (z tomu *Dzika wdzięczność*), Dariusza Suskiego, autora „wierszy dziecięcych” – choć nie zawsze dla dzieci, to zawsze z dziećmi (s. 96) oraz Wojciecha Kassa z tomu *Gwiazda Głóg*. Kuczyńska-Koschany pokazuje, jak je wspólnie z uczniami czytać i co w takich literackich obrazach jest/może być znaczące. Spotkaniu kobiety z dziewczynką w córce i z sobą – dziewczynką u Nasiłowskiej odpowiada dokładnie ten sam motyw w proponowanej poezji poety z mazurskiego Prania. Spotkanie mężczyzny z sobą – chłopcem i chłopcem – synem u Kassa wyzwala elegijną zadumę nad upływającym czasem, przemijaniem niepowrotnej chłopięcości, a wraz nim – wielkich tajemnic świata dziecięcego. Dla takich tekstów poetyckich warto znaleźć czas na lekcjach języka polskiego oraz wzbogacić proponowaną ofertę o nowe wiersze. Wojciech Kass – piewca „dziecięcej wrażliwości” ma szeroki dorobek.

Do wspólnej lektury poezji K. Kuczyńska-Koschany zaprasza także w kolejnym, trzecim rozdziale, znamiennie tytułowanym: *Porównanie to czasem (jest) dowód*, ale tym razem wybiera je z: 1) „targowiska różnorodności” portretów ojczyzny; 2) doświadczeń granicznych (cierpienia), 3) artystycznych upamiętnień Korczaka. Są to nie tylko interesujące rozważania literaturoznawczo-kulturowe i dydaktyczne. Ich wartość wypływa z potrzeb formacyjnych współczesnej humanistyki szkolnej. Szczególnie cenne wychowawczo są propozycje odczytywania w perspektywie porównawczej mechanizmów poetyckich prowokacji „portretów ojczyzny przeinaczonej”, proponowane starszym gimnazjalistom i licealistom. Interesujący jest także sam wybór wierszy, reprezentujący trzy różne poetyki przedstawiania ojczyzny (np. Maryny Cwietajewej, Cypriana Kamila Norwida, Miłosa Biedrzyckiego; trzy wiersze Różewicza: *Drewno, Drzewo, Na ścięciu drzewa*). Cenne są tu także sposoby obudowywania ich kontekstami interpretacyjnymi wielkiej urody oraz metodyczny porządek literackich projekcji lekcji. Przy „czytaniu ojczyzny” autorka proponuje na przykład skierowanie uwagi nastolatków na pogłębienie rozumienia pojęć: patriotyzm, ojczyzna, wybierając mądre i trafne (szczególnie dziś) opracowania naukowe. W ostatnim segmencie tematyczno-problemowym poddaje analizie plastyczne projekty Janusza Marciniaka na temat relacji polsko-żydowskich. Inny hołd złożony Korczakowi pokazuje przez lekturę „książki obrazkowej” – *Pamiętnik Blumki* Iwony Chmielewskiej.

Rozdział IV: *Małe portrety* zawiera odczytania przede wszystkim wierszy: Wisławy Szymborskiej – „poetki niuansu” i „poetki uważnej, „metaforzysty” Piotra Sommera – „dziwnego wśród dziwnych” poetów oraz „rozsmakowanego w słowie” krytyka literackiego i literaturoznawcy, Pawła Próchniaka. Metaforzysta z przykładami, które szczególnie zajmują autorkę książki, celnie dopełnia rozważany wcześniej motyw dziecka w poezji w pojemnym semantycznie *Wierszu o sobie (dzieckiem i nie)* czy *Dla mamy wierszyku z malinami (ami)*. Kuczyńska-Koschany nie ukrywa, jak bardzo uwiódł ją autor m. in. *Wiersza na wietrze* i *Zamiaru ze słów*. „Nie umiem czytać Pawła Próchniaka bez wzruszenia – przyzna wprost. Żadnego innego (polskiego) krytyka literackiego tak nie czytam” (s. 164). Całość tę dopełnia uważna lektura zapisków i szkiców o Majdanie z tomu *Zwrotnik Ukraina*, opracowanego przez Jurija Andruchowycza. Przez dominujący ton osobistej, prywatnej recepcji i refleksji Kuczyńska-Koschany zaprasza do lektury tekstów wszystkich autorów (m.in. Martina Pollacka, Timothy Snyder).

Każdy dydaktyk – polonista – literaturoznawca, szukający „recept” na dobrą metodykę lektury, zwróci też szczególną uwagę na zamykający książkę rozdział V: *Polonistka (bywa) recenzentką*. Poruszaną w nim problematykę dobrze, jak się zdaje, streszcza wyeksponowane przez autorkę zadanie (formułowane przy okazji przywołania poglądów Stefana Zweiga na rolę nauczycieli): „Nauczyciel bez twarzy jest emblematem szkoły bez właściwości”. Myśl ta mogłaby posłużyć za motto książki. Wszystkie lekcje i wszystkie ich prywatne lektury są właśnie takim „apelem” o pedagogikę twórczego myślenia, kreatywności, o prawdziwie indywidualną relację mistrz – uczeń. Nie ma potrzeby uzasadniać, dlaczego ta tematyka jest wciąż bardzo aktualna. Myśl o polonistce, który umie i chce „rozsmakowywać” wychowanków w literaturze, snuta dziś – w czasie dziejącej się reformy szkolnej – na marginesie wspomnień Zweiga, zachowuje szczególną wartość.

Nauczyciel czytający „prywatnie” i „prywatnie” zarażający uczniów „prywatną mitologią” to w gruncie rzeczy polonista z pasją, z szeroką wiedzą kulturowo-literaturoznawczą, a nade wszystko – czuły na potrzeby poznawcze wychowanków pedagog. Taki, który wie, jak wywoływać „lekturę w pierwszej osobie”. W ten sposób rozumiana „prywatność” jest cechą każdej propozycji wspólnej z uczniami lektury i zarazem najlepszą receptą na intelektualne i emocjonalne smakowanie (arcy)dzieł. Świetne refleksje o „prywatnej mitologii” Herberta zamykają rozważania Kuczyńskiej-Koschany o możliwych innych mitach (np. Ifigenia, Echo, Arachne, Minotaur i inni). W ten sposób daje się uchwycić prywatność mistrzowskiego pisania mitologii, którą najlepiej – podkreśla Autorka – „po prostu zacząć od wspólnego wertowania książki”. Ważyć w niej może każdy „chwyt”. Na przykład oglądanie książki jako dzieła sztuki edytorskiej, uwrażliwiającej na estetykę dzieła, „czyni pierwszy kontakt z książką prywatnym spotkaniem z dziełem sztuki”, podkreśla autorka i dodaje, że to „krok od estetyki do semantyki”.

Sekwencja *Czary z czary*, ale też każda następna, pokazują, jak to robić profesjonalnie, to znaczy, jak możliwe jest inspirowanie prywatnych, intymnych doświadczeń lekturowych młodego czytelnika. Podkreślam ten aspekt, ponieważ dydaktyka polonistyczna jest dziś szczególnie zainteresowana metodologią poetyki doświadczenia literackiego, widząc w niej szansę na autentyczność podmiotowych relacji ucznia-czytelnika z dziełem. To bardzo cenna właściwość wszystkich esejów rekomendowanej książki. Autorka przywiązuje wagę, aby taką drogą pokonywać dystans obcości tekstu, aby przez podsycanie podmiotowej aktywności psychicznej czytelnika budzić motywację wewnętrzną czytelnika-ucznia. Pożytków z lekcji polskiego organizowanych wokół tej poetyki nie sposób przecenić, gdy sytuacje wspólnej lektury poszerzają nabyte doświadczenia wyobrażone.

Proponowane w tym i innych rozdziałach drogi nawiązywania dialogu nastolatka z tekstem prowadzą zawsze do dialogu przez tekst, a wyzwaniu zmysłowego wczucia się w utwór towarzyszy troska o refleksyjne wmyślanie się w tekst. Autorka osiąga ten efekt różnymi sposobami; czasami jest to wstępna rozmowa z prowokacyjnym skojarzeniem słów, myśli, czasami biograficzny konkret lub pozornie odległy tekst kultury. Natomiast stałą podstawą budowania koncepcji lektury są, podkreślę to jeszcze, celnie dobrane do proponowanych utworów literackich konteksty interpretacyjne.

W ostatnich trzech częściach tego rozdziału Katarzyna Kuczyńska-Koschany przedstawia zwarte recenzje wybranych książek, na które – jak pisze – „powinno

czekać miejsce w pierwszym rzędzie na półce każdego nauczyciela-humanisty” (s. 200). Jest recenzentem sumiennym, to oczywiste, ale i – chciałoby się rzec – „prywatnym” we wszystkich sensach uprzednio eksplikowanych. Dzieli się z czytelnikiem przemyśleniami z lektury prac naukowych A. Czabanowskiej-Wróbel oraz *Podróży do krainy drzew* Le Clezja, aby zachęcać do kontynuowania refleksji nad czynnikami, z których rodzi się twórcza dydaktyka polonistyczna. To z niej „bierze się lekcja polskiego”.

Warto na koniec jeszcze raz podkreślić, że wszystkie propozycje pracy z tekstem literackim wyrastają z doświadczeń K. Kuczyńskiej-Koschany – polonistki szkolnej i uniwersyteckiej. Dzieliła się nimi systematycznie na łamach „Polonistyki”. W zamykającym książkę osobistym „wyznaniu” o roli tego właśnie czasopisma autorka, podkreśla, że było ono forum,

(...) na którym wrzało, na którym wymieniano doświadczenia, polemizowano, dyskutowano nad kształtem rzeczy tak ważnej, jak udana lekcja polskiego, forum, na którym dokonywało się reformy większej niż te ministerialne, miejsce, gdzie kiełkowały pomysły nowych podręczników, gdzie tworzyły się zespoły badawcze, gdzie wykuwały się koncepcje projektów autorskich, słowem „Polonistyka” (s. 14).

Fenomenu tego czasopisma – pasa transmisyjnego między polonistyką szkolną a polonistyką uniwersytecką – nie sposób dziś nie podkreślać, gdy szuka się odpowiedzi na pytania (lub prowokuje czytelnika, by je sam sobie stawiał) o fundamentalne źródła udanych lekcji polskiego. Udanych, bo inne być nie powinny.