

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia 12 (2021)

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.12.11

Z PROBLEMÓW LEKTURY WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

Agnieszka Kania

ORCID 0000-0003-1113-7179

Uniwersytet Jagielloński

Historia literatury inaczej.

Komparatystyczne – zagadnieniowe kształcenie literackie w szkole ponadpodstawowej

Spór o konieczność obecności lub nieobowiązkowość pojawiania się kursu historii literatury w szkole kończącej się maturą, podobnie jak dyskusja wokół kanonu lektur, ma w dydaktyce polonistycznej długą tradycję. Podstawy programowe dla liceum i technikum funkcjonujące w XXI wieku są, poza jedną, przykładem polaryzacji stanowisk w stronę proponowania nastoletnim uczniom pogłębionego wykładu historycznoliterackiego i nauczania „epokami”, do których przypisane są coraz liczniejsze dzieła uznane za konieczny komponent średniego wykształcenia. Co istotne, w zależności od twórców podstawy, kanon tekstów kończy się chronologicznie na *Tangu* Sławomira Mrożka, opowiadaniach Bruno Schulza lub na *Madame* Zbigniewa Libery. Zawsze jest to zatem arbitralny wybór, czasem wyznaczający jedyny kierunek pracy nauczyciela z literaturą zwaną współczesną.

Proponowane w trzyletnim liceum ogólnokształcącym, jak się okazało na zakończenie edukacji w tego typu szkole, komparatystyczne podejście do literatury otwierało możliwości kształcenia humanistycznego w nowym duchu i przygotowanie absolwentów do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Niestety, reforma szkolnictwa i wyjątkowo opresyjny charakter podstawy programowej dla czteroletniego LO, z naciskiem na historię literatury w niespotykanym dotąd wymiarze lekturowym, wydają się niweczyć ten zamysł i zwracać etap szkoły ponadpodstawowej w stronę najbardziej klasycznej filologii polskiej w wydaniu uniwersyteckim.

Ostatnia podstawa programowa dla trzyletniego LO w kontekście komparatystyki

Zatwierdzona w grudniu 2008 roku podstawa programowa dla przedmiotu język polski na wszystkich etapach kształcenia miała, jak deklarowali jej autorzy, charakter tekstocentryczny i zwracała szczególną uwagę na to, by uczeń stał się pełnoprawnym uczestnikiem procesów komunikacyjnych oraz świadomym odbiorcą kultury, który „opiera wszystkie kształtowane kompetencje na bazie zdobytych

wiadomości z zakresu wiedzy o języku, wiedzy o literaturze i wiedzy o kulturze”¹. Znacznie szerzej niż dotychczas w zaleceniach dla edukacji polonistycznej już na etapie gimnazjum uwzględniono następujące kwestie:

[uczeń] znajduje w tekstach współczesnej kultury popularnej (np. w filmach, komiksach, piosenkach) nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych; wskazuje przykłady mieszania gatunków; uwzględnia w analizie specyfikę tekstów kultury przynależnych do następujących rodzajów sztuki: literatura, teatr, film, muzyka, sztuki plastyczne, sztuki audiowizualne².

Nawet pobieżna lektura zapisów umieszczonych w podstawie uświadamia, jak wieloma różnorodnymi, poza czysto filologicznymi, umiejętnościami powinien (był) dysponować szkolny polonista. Wiele z nich ma charakter typowo komparatystyczny (interdyscyplinarny i kulturowy), a niektóre wymagają dodatkowo sporej erudycji, bowiem to nauczyciel winien być ostatecznym autorem nie tylko realizowanego w danej klasie programu nauczania, ale także listy lektur, które omówi ze swoimi uczniami. Możliwości działania zdawały się być tutaj nieograniczone, a jednak często były wykorzystywane tylko w niewielkim zakresie³.

Podkreślanie przez twórców omawianego dokumentu wagi świadomości językowej, a zatem zwrócenie uwagi uczniów na kod, w jakim wyrażony (mniej lub bardziej wprost) został w tekstach obraz świata i psychika człowieka, współgra z podejściem George’a Steinera, który podkreśla: „Żaden filozoficzny wywód czy obraz rzeczywistości nie może być oddzielony od **języka** [podkr. moje – A.K.], retoryki, stylów, środków przedstawienia i obrazowania, poprzez które został wyrażony”⁴. Odkrywanie stylistycznych niuansów w pozornie podobnych wypowiedziach, emocjonalnego nacechowania wyrazów – synonimów i antonimów, metaforyczności frazeologizmów to początek drogi do prób translatorskich (np. z fragmentem *Makbeta*), które uwrażliwiają na „inność” języka obcego i uświadamiają bogactwo tego rodzimego. Wszystko to po to, by zadziwić i zachwycić słowami, o czym pięknie pisze George Steiner⁵.

W założeniu edukacji polonistycznej chodziło zatem o wytworzenie już u młodzieży szkolnej postawy otwartości i gotowości do poszukiwań, wzbudzenie chęci stawiania pytań i szukania odpowiedzi, gdyż, jak wynika z wniosków Steinera, daje się obecnie zauważyć „skandaliczny brak badaczy, intelektualistów, historyków literatury i krytyków literackich”, którzy na przykład z jednej strony potrafiliby

¹ S.J. Żurek, *Koncepcja podstawy programowej języka polskiego*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2: Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009, s. 55–56.

² *Podstawa programowa z komentarzami, Tom 2: Język polski...*, s. 37.

³ Potwierdzeniem tej konstatacji są wnioski po przeprowadzeniu szeroko zakrojonych badań sposobu nauczania języka polskiego na III etapie edukacji. Zob. *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej (streszczenie raportu)*, Warszawa 2015.

⁴ G. Steiner, *Czym jest komparatystyka literacka?*, [w:] *Niewspółmierność. Perspektywy nowoczesnej komparatystyki. Antologia*, red. T. Bilczewski, Kraków 2010, s. 527.

⁵ Tamże, s. 512–513.

odczytywać teksty pisane po łacinie (i w ten sposób dostrzegali ich ogromny wpływ na literaturę w językach narodowych), a z drugiej – byli w stanie zauważyć i odczytać wpływ islamu na europejską kulturę języka łacińskiego. Takich braków wśród specjalistów można by wskazać oczywiście znacznie więcej, ale właśnie dlatego rozbudzanie ciekawości poznawczej i zainteresowań badawczych powinno odbywać się już na etapie szkoły.

Oczywiście nie można się spodziewać, by każdy absolwent liceum czy technikum był idealnym kandydatem na studenta komparatystyki, niemniej trudno nie zauważyć, że w zaprojektowanym przez twórców podstawy programowej ideale każdy młody człowiek posiadający poświadczenie zdania egzaminu maturalnego w jakimś sensie powinien być zorientowany w interdyscyplinarności i badaniach kulturowych, a może nawet otrzeć się o tajniki intertekstualności. Rzecz jasna pod warunkiem, że jego polonista zdaje/zdawał sobie sprawę z potencjału, jaki tkwił w nowej wizji nauczania języka polskiego w szkole średniej.

Interdyscyplinarność

Od kilku dekad, ze zwróceniem uwagi na nasilanie się zjawiska, polonistyka szkolna staje się dziedziną coraz bardziej interdyscyplinarną. Ma to niewątpliwie związek z dostępem do rosnącej liczby wytworów kultury i rozwoju mediów. Tradycyjny program kierunku studiów uniwersyteckich o nazwie „filologia polska” czy „polonistyka” przestaje zatem spełniać wymagania stawiane przed nauczycielem języka polskiego, zwłaszcza na etapie liceum i technikum. Dotychczasowe rozszerzenie formuły egzaminu maturalnego o analizę i interpretację różnych tekstów kultury sprawiło, że studia kulturowe i interdyscyplinarne – oczywiście na odpowiednim poziomie uogólnienia i w dość wąskim zakresie – zaczęły zdomawiać się w przestrzeni szkoły. Na przykład także podstawa programowa przedmiotu wiedza o kulturze na IV etapie edukacyjnym⁶ formułowała w treściach nauczania wymóg, że uczeń „zna dwudziestowieczne dzieła reprezentujące różne dziedziny sztuki (literaturę, architekturę, plastykę, muzykę, teatr, fotografię, film, sztukę nowych mediów) i dostrzega związki pomiędzy nimi”⁷.

Jakże zrozumiałe dla polonisty (zwłaszcza gdy był także nauczycielem wiedzy o kulturze) jeszcze do niedawna brzmiał postulat George’a Steinera: „Nie należy nigdy oddzielać wiersza, dramatu czy powieści od ilustracji, od innych dzieł sztuki, które są przez nie inspirowane: kontekstu muzycznego, filmów, wersji radiowych i telewizyjnych”⁸. Co jednak warto podkreślić, podczas wykorzystywania bogactwa wytworów kultury dawnej i współczesnej oraz sięgania do różnych dziedzin sztuki nie wolno zapomnieć o tym, co i w filologii, i w tzw. komparatystyce tradycyjnej⁹ pozostaje najistotniejsze – o tekście literackim. Pozostawienie interpretacji dzieła

⁶ W ostatniej reformie szkolnictwa przedmiot ten uległ likwidacji.

⁷ *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 7: Edukacja artystyczna i kulturalna*, Warszawa 2009, s. 47.

⁸ G. Steiner, *Czym jest komparatystyka...*, s. 526.

⁹ Zob. A. Hejmej, *Komparatystyka. Studia literackie – studia kulturowe*, Kraków 2013, s. 10–12.

literackiego na pierwszym miejscu w hierarchii zainteresowań sprawia, że wszystkie inne działania porównawcze także zajmują należną im pozycję.

Postawiony wniosek ma swoje głębokie uzasadnienie. Pierwszy typ egzaminu maturalnego w szkole pogimnazjalnej koncentrował uwagę zdających na tekście (lirycznym, epickim lub dramacie), zarówno w warstwie znaczeniowej, jak i językowej oraz strukturalnej. Zgodnie z ideą matury od 2015 roku nie było już wymagane, by maturzysta uważnie odczytał otrzymany tekst i zgłębił się w jego budowę, natomiast podczas pisania rozprawki powinien:

rozpoznać sens załączonego do polecenia tekstu, określić jego problematykę, odnaleźć elementy znaczące dla odczytania utworu, a następnie wyszukać **odpowiednie konteksty (teksty kultury)** przydatne do opracowania zagadnienia wskazanego w poleceniu, a więc **porównać funkcjonowanie tych samych motywów w różnych tekstach kultury** [podkr. moje – A.K.]¹⁰.

Jako że nie sposób omówić na lekcjach wszystkich występujących w literaturze i sztuce wątków, motywów czy toposów, wysiłek polonisty powinien być zmierzać w stronę wykształcenia u uczniów nawyku zauważania, dekodowania i porównywania podobnych problemów także w często dotąd nieobecnych w szkole tekstach kultury – tekstach, z którymi młodzież ma kontakt w codziennym doświadczeniu. Wydaje się, że w przestrzeni polonistyki szkolnej na wszystkich etapach edukacji warto było zrobić miejsce dla krytycznego odbioru na przykład piosenek i seriali. Odejście od omawiania jedynie przykładów z literatury wysokiej, często językowo i kulturowo hermetycznych dla uczniów, na rzecz utworów bliższych ich możliwościom percepcyjnym owocuje zaciekawieniem i prowokuje młodych do dalszych samodzielnych poszukiwań, w tym docierania do literackich źródeł i kulturowych archetypów. Tym samym (niejako mimochodem) wykształcają oni w sobie nie tylko umiejętności potrzebne dotąd (a może w przyszłości?) na maturze, lecz także humanistyczne – komparatystyczne – nastawienie wobec rzeczywistości kulturowej.

Praktyka dowodzi, że istnieje nieskończenie wiele sposobów realizacji tak pomyślanego kształcenia, a przykładem punktu wyjścia niech będzie teledysk do piosenki *Where the Wild Roses Grow*¹¹ oraz współczesne fotografie artystyczne¹². Poszukiwanie cech wspólnych sposobu przedstawienia kobiet w tych i podobnych wytworach kultury każe się zastanowić nad powodem takiego ujęcia motywu, a dzięki projekcji fragmentu filmu BBC pt. *Desperate Romantics* przybliżeniu ulegają okoliczności powstania obrazu Johna Everetta Millaisa pt. *Ofelia*. Następnie pozostaje sięgnąć do *Hamleta* i zastanowić się, kto tak naprawdę wykreował wizerunek Ofelii obecny w kulturze, nie tylko współczesnej: Szekspir czy Millais?

Jednak, pomimo niezwykle pociągającej perspektywy szeroko zakrojonych interpretacji o charakterze interdyscyplinarnym i pokusie, aby różnorodne wytwory

¹⁰ *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, Kraków 2013, s. 17.

¹¹ Kylie Minogue & Nick Cave – Where The Wild Roses Grow (HQ) (NO Ad) – YouTube [dostęp: 4.01.2021].

¹² *Ofelia* by InerMiss on DeviantArt; *Agony* by InerMiss on DeviantArt [dostęp: 4.01.2021].

kultury pojawiały się na lekcjach (czemu ma sprzyjać także nacisk na medialność edukacji), trzeba powtórzyć przywoływany już wniosek i zgodzić się ze stanowiskiem Michaela Riffaterre'a, który upomina się o pryncypia: „Pozostawienie literatury na pozycji centralnej kategorii wobec dyskursu, kultury, ideologii itd. staje się kwestią palącą, a to dlatego, że literatura zawiera je wszystkie w sobie i stawia im wszystkim pytania”¹³.

Intertekstualność

W popularnej definicji słownikowej i w potocznym rozumieniu przymiotnik *intertekstualny* odnoszony jest do powiązań utworu literackiego z innymi dziełami literackimi¹⁴. W takim kontekście polonistyka szkolna od wielu lat posługuje się kategorią „nawiązania i kontynuacje”, zapoczątkowaną w podręczniku *Starożytność – oświecenie* Marii Adamczyk, Bożeny Chrzęstowskiej i Józefa Tomasza Pokrzywniaka (wydanie pierwsze – 1987 r.). W takim ujęciu intertekstualne byłoby już samo zestawienie psalmy biblijnego z jednym z psalmów Tadeusza Nowaka czy przywołanie szeregu tekstów z różnych epok literackich wykorzystujących ten sam topos. Złożoność zjawiska jest jednak głębsza, co wyjaśnia Michał Głowiński w artykule *O intertekstualności*, burząc powszechny w szkole pogląd: „Faktem intertekstualnym nie jest więc np. oddziaływanie ballad Niemcewicza na ballady Mickiewicza, skoro nie ma w nich znaczeniowo nacechowanych odwołań do utworów poprzednika”¹⁵. Badacz podkreśla, że „o intertekstualności mówić można tylko wtedy, gdy odwołanie do tekstu wcześniejszego jest elementem budowy znaczeniowej tekstu, w którym ono się dokonuje”¹⁶. Na lekcjach języka polskiego nietrudno było do tej pory wskazywać tak rozumiane intertekstualne zależności, zwłaszcza w przypadku używania cudzego tekstu w celu uzyskania efektu parodii lub ironii (np. odniesienia do *Pana Tadeusza* w *Przedwiośni* czy do *Dziadów* części III w *Tangu*). Zauważeniu wzajemnych powiązań między tekstami i analizie charakteru owych odwołań sprzyjała wyznaczona przez kształt egzaminu maturalnego (tzw. pierwszej „nowej matury”) metoda czytania tekstu czy jego fragmentu „przez lupę”. Edukowany w przemyślany sposób uczniowie bez trudu odnajdywali na przykład wpływ *Moralności pani Dulskiej* i *Romantyczności* na dramat Witkacego *W małym dworku* czy „słyszeli” w monologu Kordiana na Mont Blanc echo refleksji Hamleta.

Co więcej, podnoszona przez Michała Głowińskiego kwestia różnicy pomiędzy zamierzonymi odwołaniami intertekstualnymi a tylko reminiscencjami lekturowymi w danym dziele mogła być z uczniami dyskutowana na przykład podczas czytania *Przedwiośnia* i szukania w tej powieści wpływów twórczości Adama Mickiewicza czy w trakcie zestawienia *Stepów akermanskich* z towarzyszącą filmowi *Ogniem*

¹³ M. Riffaterre, *O wzajemnym uzupełnianiu się komparatystyki literackiej i studiów kulturowych*, [w:] *Niewspółmierność. Perspektywy nowoczesnej komparatystyki...*, s. 159.

¹⁴ Zob. internetowy Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/szukaj/intertekstualny.html>

¹⁵ M. Głowiński, *O intertekstualności*, [w:] *Pisma wybrane. Tom V: Intertekstualność, groteska, parabola. Szkice ogólne i interpretacje*, Kraków 2000, s. 8.

¹⁶ Tamże, s. 13.

i mieczem piosenką ze słowami Jacka Cygana. Okazuje się bowiem, że, poza oczywistymi nawiązaniem do zwyczajów panujących w Soplicowie podczas opisu śniadania w Nawłoci, Żeromski zacytował również (świadomie? bezwiednie?) fragment ballady *Powrót taty*. Słowa „Rozmowa była tak chaotyczna, że nic nie można było zrozumieć. Ten sobie mówił i tamten sobie mówił, pełno było radości i krzyku”¹⁷ to fragment opisu powitania Hipolita i Cezarego w Nawłoci. Natomiast proste badanie języka *Dumki na dwa serca* wykazuje jego niewątpliwy związek z zasobem leksykalnym sonetu Adama Mickiewicza. Rozważania o intertekstualności bądź tylko podobieństwie stylistycznym obu tekstów to frapująca przygoda intelektualna.

W kontekście podstawy programowej z 2008 roku i krótkiej listy lektur obowiązkowych to od przyzwyczajęń, przekonań czy troski polonisty zależał poziom orientacji absolwentów szkół kończących się maturą we wzajemnych relacjach między różnymi tekstami i ich umiejętność deszyfrowania także wytworów kultury popularnej. Dobrym przykładem jest tutaj scena z jednego z odcinków serialu *Rancho*, w którym Lucy i Kusy rozważają emigrację do Ameryki. Przekonawszy się o tym, że niestety nikt nie protestuje wobec ich wyjazdu, bohater stwierdza: „Jedźmy! Nikt nie woła”. Jak długo jeszcze i ilu odbiorców będzie na tyle świadomych literacko, by rozpoznać taki nienachalny – intertekstualny właśnie – zwrot ku *Sonetom krymskim*? Wagę tego retorycznego pytania potwierdzają rozważania Michała Głowińskiego o literackich kompetencjach odbiorcy oraz dylemat, na ile odwołania intertekstualne ułatwiają, a na ile utrudniają proces czytania i rozumienia dzieła, czy wreszcie refleksja o tym, w jakim stopniu nierozpoznanie relacji jednego tekstu z drugim uniemożliwia jego odbiór?¹⁸ Drastyczne skrócenie listy lektur obowiązkowych, a zatem nieznanomość kanonicznych dotąd utworów przez kilka roczników maturalistów, mogło utrudniać i filologiczną, i komparatystyczną analizę wielu tekstów, traktowanych opcjonalnie przez nauczycieli.

Jak uczyć literatury w szkole?

W taki oto sposób, z jednej strony niezwykle wartościowy, z drugiej – wywołujący słuszne pytania, przedstawiała się¹⁹ przez kilka lat sytuacja programowa w szkole ponadgimnazjalnej kończącej się maturą. Tymczasem w 2018 roku pojawiła się nowa podstawa programowa dla szkół ponadpodstawowych i – jeszcze owiana tajemnicą²⁰ – zapewne inna formuła egzaminu maturalnego. Głównym i podstawowym założeniem twórców tej kolejnej poważnej reformy jest „przywrócenie

¹⁷ S. Żeromski, *Przedwiośnie*, Kraków 2005, s. 71.

¹⁸ Zob. M. Głowiński, *O intertekstualności...*, s. 25–26.

¹⁹ Podstawa programowa z 2008 r. i oparty na niej egzamin maturalny obowiązujący do końca roku szkolnego 2022/2023, kiedy to szkołę ponadgimnazjalną ukończy ostatni rocznik – uczniowie technikum.

²⁰ Stan na 4 stycznia 2021 r.

historii literatury²¹ na lekcje języka polskiego²². Historii literatury rozumianej jako chronologiczny, uniwersytecki kurs²³, z niewiele krótszą niż dla studentów filologii polskiej listą lektur, mającą podlegać realizacji w ciągu zaledwie czterech godzin przedmiotu w tygodniu²⁴. W związku z tym ponownie palące stają się dla praktyki szkolnej funkcjonujące już dawniej dylematy. Tym razem warto się im przyjrzeć z perspektywy dwóch obecnie funkcjonujących podstaw programowych.

Na postawione w monograficznym numerze „Zeszytów Szkolnych” w 2007 roku pytanie, jak uczyć literatury w liceum: „Chronologicznie czy problemowo?”²⁵, odpowiadam bez wahania: i chronologicznie, i problemowo, bo w ten sposób uczymy ciekawiej i bardziej kompleksowo, a równocześnie w sposób uporządkowany i logiczny. Choć autorzy wypowiadający się w lubelskim kwartalniku zdecydowanie i w większości bronią tradycyjnej historii literatury, przeciwstawiając jej walory czasem proponowanym w programach i podręcznikach hasłom „problemowym”, takim jak „przyjaźń i miłość”, „śmierć”, „wędrówka” czy „heroizm”, jestem zdania, że porządek zagadnieniowy (przy czym nie chodzi tu o pusto brzmiące motywy literackie) nie musi burzyć układu chronologicznego, a wręcz pomaga w przyjrzeniu się historii kultury komparatystycznie i zobaczeniu jej we współczesności.

W trzyletnim liceum ogólnokształcącym przez ponad dekadę uczyłam języka polskiego w zakresie podstawowym i rozszerzonym na podstawie autorskiego programu nauczania napisanego wraz z Anną Biernacką²⁶. W ogólnym zarysie był

²¹ Warto zauważyć, że już w 1980 r. Michał Głowiński pisał: „Istota zagadnienia tkwi w tym, że szkolnej historii literatury nie można upodobnić do naukowego wykładu uniwersyteckiego, że nie ma ona po temu żadnych danych, należy więc szukać jej swoistości tak, aby najlepiej spełniała swe poznawcze i dydaktyczne zadania. Szkolna historia literatury pomyślana jako miniaturyzacja historii literatury uniwersyteckiej może stać się tylko jej karykaturą” – M. Głowiński, *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*, [w:] *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, red. B. Chrzęstowska, T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1980, s. 102. Temu pogładowi wtórowała Bożena Chrzęstowska: „W szkole nie uczy się historii literatury. Nie jest to możliwe” – B. Chrzęstowska, *W sprawie podręczników odpowiedź nie wprost*, „Teksty Drugie” 1995, nr 2, s. 106–107.

²² Budzące cały szereg wątpliwości, przede wszystkim dydaktycznych, uzasadnienie nowej podstawy zawiera książka Andrzeja Waśki *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2019.

²³ Paradoxem jest natomiast fakt, że w związku z dwustopniowym charakterem studiów uniwersyteckich nawet uczestnicy studiów licencjackich mają zaburzone kształcenie chronologiczne, „epokami”, gdyż nie sposób zmieścić w ciągu trzech lat tak obszernego materiału literackiego, opierając się jedynie na chronologii.

²⁴ Lista niespójności założeń ogólnych i treści szczegółowych podstawy programowej z 2018 roku jest tak długa, że wymagałaby osobnego omówienia.

²⁵ „Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna” 2007, nr 2.

²⁶ O istocie programu, przyświecającej mu idei twórczości oraz o przykładach działań zagadnieniowych traktują następujące artykuły: A. Biernacka, A. Kania, *Wizja programu dla trzyletniego liceum*, „Polonistyka” 2001, nr 2, s. 93–98; A. Kania, A. Biernacka, M. Janeczek, *Polaków portret własny*, „Polonistyka” 2004, nr 9, s. 38–42; A. Kania, *Koncepcja podręcznika dla zreformowanego liceum w kontekście programu autorskiego*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Katowice 2007, s. 192–203; A. Biernacka, A. Kania, *Innowacyjna koncepcja nauczania języka*

on oparty na idei twórczości, która przyświecała mu dydaktycznie i pedagogicznie, natomiast treści merytoryczne zostały podzielone na działy poświęcone w sposób różnorodny różnym zagadnieniom, a nazwane następująco: Komunikacja językowa bez tajemnic; Krótka historia literatury; „Teatr mój widzę ogromny”. O dramacie i teatrze; Polaków portret własny; Od realizmu do fantastyki; Miłość niejedno ma imię; Różne oblicza władzy; Skazani na wybór; W kamiennym świecie XX wieku; Język poezji w tradycjach literackich.

Jak widać, drugi i końcowy działy programu podporządkowane były w całości historii literatury i oglądowi poszczególnych epok – pierwszy raz z lotu ptaka, drugi – już niczym przez lupę, z połączeniem w całość dotychczasowej wiedzy. Bloki zagadnieniowe realizowane pomiędzy nimi także były oparte na porządku chronologicznym, ale zawarte w nich treści ułożono według różnych kwestii: rodzaje literackie, konwencje w budowaniu świata przedstawionego, kategorie estetyczne, refleksja etyczna, II wojna światowa, i traktowane w sposób komparatystyczny.

Co bardzo istotne, praca nad różnorodnymi tekstami w każdym dziale zagadnieniowym miała na celu wykonanie zadania końcowego, o którym uczniowie dowiadywali się już na pierwszym spotkaniu. Tym samym byli motywowani do uważności i szukania rozwiązań na etapie każdej lekcji z nowego bloku, znali punkt dojścia podejmowanych działań, a pomniejsze ćwiczenia i polecenia przybliżały ich do realizacji końcowego pomysłu, który, biorąc pod uwagę indywidualizację nauczania, nie był jednym narzuconym tematem, lecz dawał wybór sposobu wykonania (na przykład uczeń mógł przygotować inscenizację fragmentu wybranego dramatu lub napisać własną jednoaktówkę w dowolnej konwencji albo zaprojektować repertuar teatru na sezon artystyczny).

Przekonana o słuszności tak ujętego kształcenia, mając za dowód zadowolenie uczniów, ich twórczą aktywność oraz bardzo dobre wyniki egzaminacyjne, a także własną satysfakcję z pracy, moich studentów – uczestników zajęć z dydaktyki literatury i języka w szkole ponadgimnazjalnej i ponadpodstawowej – zachęcam co roku do stworzenia własnej propozycji zagadnieniowego podejścia do listy lektur i wymogów podstawy programowej, czyli zaproponowanie fragmentu autorskiego programu nauczania. Ma on być przemyślany i stanowić odbicie własnych zainteresowań literackich, nie może być zbiorem tekstów połączonych przypadkowo tylko na zasadzie motywu literackiego. Powinien zawierać utwory literackie i inne teksty kultury.

Jako przykład konkretnego rozwiązania i inspiracja służy moim grupom prezentacja pomysłu na propedeutyczny i diagnozujący umiejętności uczniów miesiąc nauki w pierwszej klasie poświęcony komunikacji językowej²⁷ oraz układ tekstów literackich i innych tekstów kultury w dziale o nazwie Polaków portret własny:

polskiego w liceum – od diagnozy do praktyki, [w:] *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*, red. W. Welskop, Łódź 2014, s. 235–241.

²⁷ Zob. A. Kania, *Komunikacja niejedno ma imię, czyli o językowym kształceniu licealistów*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków 2014, s. 160–176.

Realizm, ale czy obiektywizm?

Arystoteles *Poetyka*, A. Mickiewicz *Pan Tadeusz*, film *Nad Niemnem* w reż. Z. Kuźmińskiego lub film *Noce i dnie* w reż. J. Antczaka, S. Wyspiański *Wesele* (Akt I), S. Żeromski *Przedwiośnie*, J. Andrzejewski *Popiół i diament*, A. Libera *Madame*, film *Ostatni prom* w reż. W. Krzystka lub *Ostatni dzwonek* w reż. M. Łazarkiewicz (realizm jako metoda twórcza, kontekst historyczny i kulturowy, uchwycenie życia Polaków w różnych momentach historii)

Idealizacja

Mit arkadii ziemiańskiej – J. Kochanowski, M. Rej; sarmatyzm; nostalgia w poezji romantycznej – wiersze C.K. Norwida, J. Słowackiego, A. Mickiewicz *Pan Tadeusz*; E. Orzeszkowa *Nad Niemnem* (fragm.), H. Sienkiewicz *Potop*, S. Żeromski *Przedwiośnie* („szklane domy”); mit Kresów w prozie i poezji XX wieku – Cz. Miłosz, T. Konwicky; współczesne seriale, np. *Ranczo*, *Blondynka*, *U Pana Boga w ogródku*, *Nad rozlewiskiem*

Polska to jest wielka rzecz... Patos i heroizacja

Cechy retoryki; antyczne źródła poezji tyrtejskiej, J. Kochanowski – wybrane *Pieśni*, P. Skarga *Kazania sejmowe*; polskie hymny i pieśni patriotyczne; topos heroicznej śmierci – Simonides, *Pieśń o Rolandzie* (fragm.), A. Mickiewicz *Konrad Wallenrod*, *Dziadów* część III, *Reduta Ordonia*, Śmierć Pułkownika, J. Słowacki *Sowiński w okopach Woli*, C.K. Norwid *Bema pamięci żałobny rapsod*, H. Sienkiewicz *Trylogia* (fragm.), E. Orzeszkowa *Nad Niemnem* (fragm.), film *Katyń* w reż. A. Wajdy, poezja smoleńska; topos matki Polki (A. Mickiewicz, T. Borowski, K.K. Baczyński, B. Obertyńska, A. Osiecka, film *Nadzór* w reż. W. Saniewskiego), liryka okresu II wojny światowej (topika romantyczna i jej kontynuacja w poezji XX wieku)

Kąsanie sercem

J. Kochanowski – wybrane pieśni, W. Potocki – wybrane wiersze, J. Słowacki *Grób Agamemnona*, *Kordian* (akt III), A. Mickiewicz *Dziady* część III (scena *Salon warszawski*), S. Wyspiański *Wesele* (akt III), S. Żeromski *Rozdzióbią nas kruki, wrony...*, J. Trznadel *Hańba domowa* (fragm.), Cz. Miłosz *Zniewolony umysł* (fragm.), film *Pokłosie* w reż. W. Pasikowskiego lub *Ida* w reż. P. Pawlikowskiego, wybór publicystyki XX i XXI wieku

W krzywym zwierciadle. Satyra i ironia

I. Krasicki – wybrane satyry, S. Żeromski *Przedwiośnie*, W. Gombrowicz *Ferdydurke* (dwór Hurleleckich), *Trans-Atlantyk*, S. Mrożek *Moniza Clavier*, *Emigranci*, Śmierć porucznika, T. Konwicky *Kompleks polski*; film S. Barei, wybrane utwory ze zbioru *Bóg, trąba i ojczyzna. Słoń a sprawa polska oczami poetów od Reja do Rymkiewicza*, inne teksty kultury (rysunki satyryczne, piosenki kabaretowe)²⁸.

Zadanie postawione przed uczestnikami ćwiczeń z dydaktyki języka polskiego zwykle okazuje się niełatwe. Studenci, kształceni w szkole i na uniwersytecie w sposób historycznoliteracki, a znacznie rzadziej przekrojowy czy komparatystyczny, z dużą trudnością odszukują w zestawie lektur jakieś inne niż epoki wyróżniki

²⁸ Zaproponowany spis lektur i innych tekstów kultury jest tylko obszerną propozycją do wyboru (poza utworami wskazanymi w podstawie programowej), którego dokonują nauczyciel i zainteresowani uczniowie.

podobieństwa dla tekstów, mają problem z wyodrębnieniem toposów, na ogół nie dostrzegają przemian gatunkowych czy wartości dominujących w różnych utworach. Zawsze jednak ostatecznie powstaje kilka prac godnych uznania, świadczących o dużej sprawności, równocześnie literaturoznawczej i dydaktycznej ich autorów.

Oto przykłady takich znakomitych, zasługujących na rozpowszechnienie propozycji, które dają możliwość komparatystycznego przyjrzenia się różnym tekstom kultury, bowiem wskazują kierunki interpretacji, jednocześnie nie zamykając dalszych poszukiwań, pozwalają na mniej lub bardziej rozszerzone podejście do listy lektur, traktują literaturę dawną na równi ze współczesną i stwarzają szansę zobaczenia wpływu przeszłości na teraźniejszość, stanowiąc jednocześnie oryginalne ujęcie znanych motywów²⁹.

W poszukiwaniu wsi utraconej

Wsi spokojna, wsi wesoła... – pochwała sielskiego życia na wsi

Teokryt, Wergiliusz, sielanka realistyczna, sielanka konwencjonalna, Arkadia, bukolika; J. Kochanowski *Pieśń świętojańska o Sobótce* (pieśń Panny XII) (kontekst: *Noc świętojańska* H. Siemiradzkiego); sentymentalizm: F. Karpiński *Laura i Filon* (w wykonaniu zespołu „Mazowsze”); *Do Justyny. Tęskność na wiosnę, Powrót z Warszawy na wieś*; A. Mickiewicz *Pan Tadeusz* (fragmenty – opisy krajobrazu, prac w gospodarstwie, zaręczyny, nadzieja uwolnienia chłopów od pańszczyzny; fragmenty filmu w reż. A. Wajdy – ostatnie sceny); E. Orzeszkowa *Nad Niemnem* (fragmenty – opisy krajobrazu, miłość do ziemi, poglądy Witolda – praca u podstaw); L. Staff, *Pokój wsi*, J. Czechowicz *Przez kresy, Na wsi*

Chłopska codzienność

Satyra na leniwych chłopów; M. Rej *Krótką rozprawa między trzema osobami: panem, wójtem a plebanem; Lament chłopski na pany*; Sz. Szymonowicz *Żeńcy* (fragmenty); J.I. Kraszewski *Ulana*; M. Konopnicka *Wolny najmita*; E. Orzeszkowa *Nad Niemnem* – fragmenty filmu w reż. Z. Kuźmińskiego; S. Wyspiański *Wesele* (Akt I); W.S. Reymont, *Chłopi* (tom I – *Jesień*, fragmenty z pozostałych tomów); J. Kasprzowicz, *Z chałupy* – wybrane sonety; S. Żeromski, *Rozdzióbią nas kruki, wrony...*; wieś w malarstwie polskim (J. Chełmoński, M. Gierzyński, A. Gierzyński, J. Malczewski, W. Tetmajer – wybór dzieł); L. Staff, tom *Ścieżki polne: Kartoflisko*; film *Konopielka* w reż. W. Leszczyńskiego lub film dokumentalny *Rodzina człowieka* w reż. W. Ślesickiego; M. Płaza, *Skoruń*

Sielski dworek – życie szlachcica-ziemianina

M. Rej *Żywoć człowieka poczciwego* (*Rok na cztery części rozdzielon* – fragmenty); J.Ch. Pasek *Pamiętniki* (fragmenty); A. Mickiewicz *Pan Tadeusz* (fragmenty); E. Orzeszkowa *Nad Niemnem*; M. Dąbrowska *Noce i dnie* (fragmenty filmu w reż. J. Antczaka); W. Gombrowicz *Ferdydurke* (fragmenty o Bolimowie)

Obyczajowość i wierzenia wsi polskiej

J. Kitowicz *Opis obyczajów za czasów panowania Zygmunta III* (fragmenty), A. Mickiewicz *Romantyczność, Świtezianka*; E. Orzeszkowa *Nad Niemnem* (fragmenty);

²⁹ Autorkami przywołanych propozycji programowych są uczestniczki moich zajęć z dydaktyki w szkole ponadpodstawowej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

W.S. Reymont *Chłopi* – wybrane fragmenty z całości, fragmenty serialu w reż. J. Rybkowskiego; S. Wyspiański *Wesele* (fragmenty), wycieczka do „Rydlówki”; wizyta w miejscowym muzeum etnograficznym, projekt: miejscowy folklor; B. Leśmian *Dusiołek*; W. Myśliwski *Widnokrąg* (fragmenty); filmy do wyboru: *Jarmark cudów* w reż. J. Hoffmana, *Pamiętka z Kalwarii* (obyczajowość i religijność wsi polskiej okresu PRL-u) lub *Parada* w reż. J. Kuci; T. Słobodzianek *Turlajgrosek*; J. Adamowski *Czy istnieje folklor współczesny?*

Przemiany polskiej wsi – odchodzenie od tradycji

S. Mrozek *Wesele w Atomicach* – wybrane opowiadanie; W. Myśliwski *Kamień na kamieniu*, *Widnokrąg* (fragmenty); A. Stasiuk *Miejsce*; A. Muszyński *Podkrzywdzie*; film *Kres świata* w reż. M. Skalskiego

Regionalne odmiany polszczyzny

stylizacja językowa: S. Wyspiański *Wesele*, W.S. Reymont, *Chłopi*; S. Janke, *Pón Tadeusz* (fragment) – youtube.pl; poezja Piotra Matery (wybór) – youtube.pl; R. Rymmer, *Milknące głosy* (arkusz maturalny, język polski, poziom podstawowy, 2017)

(Maria Niemczura)

Władza jako temat tekstów kultury

Powodzenie złych królów jest nieszczęściem dla narodów (Luc de Clapiers de Vauvenargues)

Idealna, ale czy realna?

Biblia (Król Dawid, Król Salomon); *Pieśń o Rolandzie*, *Kronika Galla Anonima* (portrety Chrobrego i Krzywoustego); *Dzieje Tristana i Izoldy* (król Marek); *Legendy Arturiańskie*; *Odprawa posłów greckich* – J. Kochanowski (postać Priama); *Do króla* – I. Krasicki; *Ogniem i mieczem* – H. Sienkiewicz, *Król Demeteriusz* – K. Kawafis; filmy: *Król Artur*, reż. A. Fuqua, *Król Lew* (film animowany lub adaptacja filmowa), *Ogniem i mieczem*, reż. J. Hoffman; dzieła malarskie / rzeźby: pomnik konny Marka Aureliusza

Władza – siła niszcząca jednostkę

Makbet – W. Szekspir, *Dziady cz. III* – A. Mickiewicz (scena *Sen Senatora*), *Balladyna* – J. Słowacki, *Quo vadis* – H. Sienkiewicz, *Szewcy* – S.I. Witkiewicz, *Makbet albo zarażeni śmiercią* – Jan Kott; filmy: *Quo vadis* – reż. J. Kawalerowicz, *Makbet* – reż. J. Kurzel, *House of Cards* (serial)

Władza – narzędzie zbrodni

Antygona – Sofokles, *Dziady cz. III Ustęp* – A. Mickiewicz, *Kordian* – J. Słowacki, *Quo vadis* – H. Sienkiewicz, *Pogrzeb Prezydenta Narutowicza* – J. Tuwim, *Opowiadania* – T. Borowski, *Inny świat* – G. Herling-Grudziński, *Folwark zwierzęcy* – G. Orwell, *Który skrzywdziłeś* – Cz. Miłosz, *Cesarz* – R. Kapuściński; filmy: *Lista Schindlera* – reż. S. Spielberg, *Katyń* – reż. A. Wajda, *Pianista* – reż. R. Polański, *Gladiator* – reż. R. Scott, *Gra o Tron* (serial); dzieła malarskie / rzeźby: pomnik konny Piotra Wielkiego w Petersburgu, *Rodzina Karola IV* – F. Goya

Namysły na temat władzy

O poprawie Rzeczypospolitej – A. Frycz-Modrzewski, *Hamlet* – W. Szekspir, *Odprawa posłów greckich* – J. Kochanowski, *Książe* – N. Machiavelli, *Faraon* – B. Prus, *Kariera Nikodema Dyzmy* – T. Dołęga-Mostowicz, *Rok 1984* – G. Orwell, *Powrót Prokonsula, Tren Fortynbrasa, Do Marka Aurelego* – Z. Herbert, *Do polityka* – Cz. Miłosz; filmy: *Idy marcowe* – reż. G. Clooney, *The Crown* (serial)

(Barbara Dunikowska)

Ilu artystów, tyle spostrzeżeń, czyli Kraków w ujęciu kulturowym

Wojna nie tylko w stolicy, czyli Kraków w czasie okupacji

Roma Ligocka *Dziewczynka w czerwonym płaszczyku*; Tadeusz Pankiewicz *Apteka w getcie krakowskim*; Andrzej Chwalba *Okupacyjny Kraków*; Fabryka Schindlera – Muzeum Krakowa (wystawa); film *Ocalić miasto* reż. Jan Łomnicki; film *Lista Schindlera* reż. Steven Spielberg

Mityczna przestrzeń Krakowa

Adam Zagajewski *W cudzym pięknie, Wiersze wybrane*; Klemens Koehler *Wiersze*; Marek Skwarnicki *Zmierzch*; Czesław Miłosz *Nieobjęta ziemia, Szukanie ojczyzny*; *Ocean wolnego czasu* piosenka zespołu Maanam; obraz Juliana Fałata *Kraków raniem*; obraz Mirosława Szeiba *Kraków nad Wisłą*

Krocząc ciemnymi ulicami – (bez)nadziejne, otoczone depresyjną mgłą miasto

Bronisław Maj *Zmęczenie*; Adam Zagajewski *Jechać do Lwowa i inne wiersze*; Marcin Świetlicki *Dwanaście*; obraz Mirosława Szeiba *Kraków we mgle*; *Krakowski spleen* piosenka zespołu Maanam; album zdjęć Leszka Wojtala; obraz Marka Langowskiego *Kraków we mgle*

Mieszkam i tworzę w Krakowie – jak wygląda na co dzień stolica Małopolski?

Marcin Świetlicki *Delta Dietla*; Wisława Szymborska *Mieszkam w Krakowie, a to znaczy, że go nie zwiedzam*, [w:] *Lektury nadobowiązkowe*; Maria Konopnicka *Wybór wierszy*; *Krakowsky* piosenka zespołu Happysad; *Brama Floriańska w Krakowie* obraz Marcina Zaleskiego 1844 r.; *Widok Krakowa* film dokumentalny reż. Magdalena Piekorz; piosenka Marka Grechuty i zespołu Myslovitz *Kraków*

(Weronika Szostak)

Zawarta w najnowszej podstawie programowej olbrzymia ilość materiału historycznoliterackiego nie jest możliwa do zrealizowania w narzuconym modelu chronologicznego podążania za twórcami i tekstami, ponieważ zakładana liczba lektur z XIX i XX wieku przekracza możliwości czasowe i czytelnicze przeciętnego ucznia. Wyjściem ratunkowym z tak opresyjnej sytuacji wydaje się być odejście od nauczania epokami na rzecz wciąż chronologicznego, ale innego ujęcia treści programowych: w postaci mniejszych, interdyscyplinarnych jednostek zagadnieniowych budowanych na zasadach przedstawionych powyżej.

Jakie korzyści płyną z przemyślenia zagadnień, które mają wyznaczać kierunki (chronologicznego) wędrowania z uczniami po literaturze i innych tekstach

kultury?³⁰ Oprócz zrealizowania aktualnie obowiązującej podstawy programowej udany dobór tematów daje szansę na podniesienie na lekcjach uniwersalnych problemów ogólnoludzkich oraz zajęcie się kwestiami genologii, kategorii estetycznych, konwencji literackich czy wydarzeń historycznych. Ułożone pod kątem historycznoliterackim, ale omawiane znacznie bliżej siebie, utwory pod jakimś względem podobne oświetlają się wzajemnie, a zrozumienie toposów, gatunków, konwencji staje się dla uczniów znacznie łatwiejsze. Co więcej, taki układ treści zaoszczędza sporo czasu, ponieważ nie trzeba przypominać (często już zapomnianych) wiadomości z klas poprzednich, lecz funkcjonują one w czasowej bliskości i układają się w ciekawą, zrozumiałą całość. Zjawiska takie jak tradycja literacka czy kulturowa przestają być niejasnymi pojęciami, a stają się logicznym i obserwowanym na co dzień procesem. Zaoszczędzony czas, zwłaszcza w kontekście przeładowanej merytorycznie podstawy programowej z 2018 roku, można śmiało wykorzystać na współczesne teksty kultury, pokazując obecność dawnych motywów i sposobów rozumienia świata także w dzisiejszej, bliskiej uczniom rzeczywistości.

Podsumowanie

Do uczenia inaczej niż „epokami” nie można nikogo przymusić. Tradycyjny model kształcenia bywa silniej przyswojony niż *Dekalog*, wydaje się czasem, że nie sposób dać mu odpór. Rację ma Maria Kwiatkowska-Ratajczak, gdy stwierdza:

W ocenie efektywności szkolnej polonistyki trzeba brać pod uwagę osobowościowo-sytuacyjną skuteczność wszystkich możliwych koncepcji dydaktycznych. Ich powodzenie zależy od wiedzy, zapatrywań, umiejętności poszczególnych nauczycieli (nie mogą pracować wbrew sobie, w niezgodzie z własnym myśleniem o języku i literaturze), ale i od postaw uczniów³¹. [...]

Myślę, iż przed rutyną chroni nauczyciela jego czytanie, literacki smak i szukanie dydaktycznych pomysłów w samych tekstach. Literatura jest bogatsza niż wszystkie powtarzalne metody pracy. Wiedza o kulturze rozszerza możliwości dydaktycznych wyborów. To podstawa działania polonisty³².

Druga część refleksji poznańskiej badaczki przekonuje jednak, że i nauczycielom ze sporym stażem, i adeptom sztuki nauczycielskiej warto czasem wskazać inne niż tylko wydeptane ścieżki poznawania literatury i kultury. Nowe horyzonty kryć mogą się tuż za zakrętem, gdy zboczymy z uświęconego tradycją szlaku i choć raz na jakiś czas zaproponujemy uczniom – i sobie – przygodę z innym układem obowiązkowych treści niż te zawarte w podręcznikach.

³⁰ Bloki zagadnieniowe / działy tematyczne zaproponowane w programie autorskim dla trzyletniego liceum pozwalały w sposób zróżnicowany (to bardzo ważne) zrealizować wszystkie lektury obowiązkowe z ówczesnej podstawy programowej, a było ich niemało. Obecnie także rysuje się taka możliwość.

³¹ *Maszynieria na chodzie. O historii literatury na uniwersytecie i w szkole – rozmowa Sławomira Jacka Żurka z Marią Kwiatkowską-Ratajczak*, „Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna” 2007, nr 2, s. 11.

³² Tamże, s. 14.

Mimo (oby chwilowej) zmiany podstawy programowej i filozofii kształcenia w szkole kończącej się maturą, działania typowe dla dyscypliny, jaką jest komparatyka w ujęciu uniwersyteckim (bądź jako nauka, bądź metoda badań), niewątpliwie pozostają w ścisłym związku z kształceniem umiejętności związanych z nauką literatury, języka i kultury na wszystkich etapach edukacji. Rozwijanie u młodych ludzi predyspozycji i gotowości do interpretacji świata poprzez porównywanie i odnośzenie do własnych doświadczeń (egzystencjalnych, kulturowych) rozmaitych tekstów kultury to uniwersalny i słuszny kierunek działań polonistyki szkolnej, działań dobrze służących rozwojowi humanistyki. Dopóki zatem świat potrzebuje humanistów, a taki wniosek wypływa z analizy obrad I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej w Krakowie (20–23 XI 2013)³³, dopóty – jak się wydaje – także komparatystycznemu podejściu do literatury i kultury, pomimo przeszkód programowych, nie grozi zepchnięcie na margines. Taką przynajmniej wypada mieć nadzieję, bo, jak pisze George Steiner, „jeśli istnieje jakaś chroniczna przypadłość, którą powinien być dotknięty każdy nauczyciel, jest nią w rzeczy samej nadzieja”³⁴.

Bibliografia

- Biernacka A., Kania A., *Innowacyjna koncepcja nauczania języka polskiego w liceum – od diagnozy do praktyki*, [w:] *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*, red. W. Wel-skop, Łódź 2014, s. 235–241.
- Biernacka A., Kania A., *Wizja programu dla trzyletniego liceum*, „Polonistyka” 2001, nr 2, s. 93–98.
- Chrząstowska B., *W sprawie podręczników odpowiedź nie wprost*, „Teksty Drugie” 1995, nr 2, s. 105–110.
- Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej (streszczenie raportu)*, Warszawa 2015.
- Głowiński M., *O intertekstualności*, [w:] tegoż, *Pisma wybrane. Tom V: Intertekstualność, groteska, parabola. Szkice ogólne i interpretacje*, Kraków 2000, s. 5–33.
- Głowiński M., *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*, [w:] *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, red. B. Chrząstowska, T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1980, s. 100–108.
- Hejmej A., *Komparatyka. Studia literackie – studia kulturowe*, Kraków 2013, s. 10–12.
- Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, Kraków 2013.
- Kania A., *Komunikacja niejedno ma imię, czyli o językowym kształceniu licealistów*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków 2014, s. 160–176.
- Kania A., Biernacka A., Janeczek M., *Polaków portret własny*, „Polonistyka” 2004, nr 9, s. 38–42.

³³ Zob. A. Kania, A. Kulig, *Diagnozy i perspektywy nauczania literatury i języka polskiego. Refleksje po obradach Kongresu Dydaktyki Polonistycznej w Krakowie*, „Postscriptum Polonistyczne” 2014, nr 1, s. 277.

³⁴ G. Steiner, *Czym jest komparatyka literacka...*, s. 529.

- Kania A., *Koncepcja podręcznika dla zreformowanego liceum w kontekście programu autorskiego*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Katowice 2007, s. 192–203.
- Maszynieria na chodzie. O historii literatury na uniwersytecie i w szkole – rozmowa Sławomira Jacka Żurka z Marią Kwiatkowską-Ratajczak*, „Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna” 2007, nr 2, s. 8–15.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2: Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 7: Edukacja artystyczna i kulturalna*, Warszawa 2009, s. 47.
- Riffaterre M., *O wzajemnym uzupełnianiu się komparatystyki literackiej i studiów kulturowych*, [w:] *Niewspółmierność. Perspektywy nowoczesnej komparatystyki. Antologia*, red. T. Bilczewski, Kraków 2010, s. 149–159.
- Słownik języka polskiego PWN*.
- Steiner G., *Czym jest komparatystyka literacka?*, [w:] *Niewspółmierność. Perspektywy nowoczesnej komparatystyki. Antologia*, red. T. Bilczewski, Kraków 2010, s. 511–529.
- Waśko A., *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków 2019.

History of literature in a different way.

Comparative literary education in a secondary school

Abstract

Along with the successive reforms of education, the discussion on the method of teaching literature in high school returns, including the role of the history of literature in preparation for the matriculation examination. The article presents the advantages of a comparative approach to literary education in the core curriculum of the Polish language from 2008, which in individual programs prepared by teachers can also be successfully used in themed-chronological teaching, facilitating work with history of literature based, extensive in terms of issues and essential readingscore curriculum from 2018. Examples of original curriculum solutions come from the author's own experience and were created during her classes of literature didactics at secondary school at the Faculty of Polish Studies of the Jagiellonian University.

Keywords: core curriculum, literary education, comparative studies, individual curriculum

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).