

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

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

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.12.20

Paulina Słoma

ORCID 0000-0001-8795-439X

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Jan Kochanowski – pomiędzy renesansowym poszukiwaniem ładu a szkolną wersją lektury

Twórczość Jana Kochanowskiego – choć trwale obecna w szkolnej refleksji o polskiej literaturze renesansu – wciąż pozostaje lekturą wymagającą. Wiktor Weintraub w studium *Rzecz Czarnoleska* scharakteryzował poezję Kochanowskiego jako „zwodniczo prostą”¹; w perspektywie planowania lekcji na temat dzieł poety sformułowanie to staje się szczególnie istotne: przede wszystkim ze względu na uwidaczniające się w utworach odniesienia do kultury czasów, w których autor tworzył, oraz sposobu, w jakim przenosił swoje inspiracje na grunt poezji polskiej. Bez uwzględnienia tych cech utworów Jana Kochanowskiego ich rozumienie oraz samodzielna interpretacja może sprawiać współczesnym uczniom szkół ponadpodstawowych wiele problemów.

Tytułowe „poszukiwanie ładu” odnosi się do dwóch płaszczyzn lektury dzieł poety z Czarnolasu – pierwsza z nich dotyczy wyróżnianej przez uznanych badaczy literatury renesansu cech jego pracy twórczej; druga natomiast odnosi się do form wprowadzania uczniów w zakres informacji o sztandarowych utworach poety, które odnaleźć można w obowiązujących podręcznikach. Prowadzone analizy dotyczą szkolnego wyboru *Pieśni* – utworów, którym poświęca się najwięcej uwagi w cyklach tematycznych dotyczących twórczości autora, a które niosą dodatkowo bardzo istotne dla zrozumienia epoki odniesienia do czasów, w których tworzył omawiany poeta.

W przypadku szkolnej literatury staropolskiej kontekst macierzysty utworu staje się wyzwaniem. Pogodzenie kontekstu dzieła z kontekstem osobistym odbiorcy, ucznia, służyć ma przede wszystkim wartościowej lekturze, zmierzać do uchwycenia pełnego znaczenia utworu, jego związku z tradycją i żywotnością w chwili obecnej. Ćwiczenia lekturowe – jak pisała Bożena Chrzęstowska – powinny uwzględniać nie tylko uwrażliwienie uczniów na odnoszące się do struktury utworu „zadania do tekstu”, ale również kształtować uważność dotyczącą kontekstów interpretacyjnych². Te ostatnie, zdaniem badaczki, otwierają lekturę nie tylko na

¹ W. Weintraub, *Rzecz czarnoleska*, Kraków 1977, s. 304.

² B. Chrzęstowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1989, s. 54.

doskonalenie umiejętności odbioru, ale również na świat i funkcjonowanie w nim człowieka.

Interpretacja tekstu staropolskiego i umiejętność osadzenia treści przezeń niesionych w przestrzeni omawianej epoki stanowi wyzwanie dla współczesnych licealistów. Problematyka omawiania dzieł poetów dawnych w szkole ponadpodstawowej wymaga ponowienia, ponieważ to właśnie tego typu utwory narażone są szczególnie na odbiór schematyczny i wzmagający odtwórczość odczytań.

***Pieśni* Jana Kochanowskiego w tradycji literaturoznawczej**

Refleksja nad podręcznikowymi ujęciami twórczości Jana Kochanowskiego poprzedzona zostać musi przypomnieniem sądów uznanych badaczy jego dzieł. Podkreślali oni ogromny wpływ europejskiego humanizmu nie tylko na prezentowany w utworach światopogląd, ale również tematykę dzieł przez poetę tworzonych. Jako uczonego, pisarza i obywatela Kochanowski poddawał refleksji otaczający go świat, wskazywał rządzące nim sprzeczności i szukał, tak docenianych również przez teraźniejszych czytelników, recept na życie.

Janina Abramowska zwróciła uwagę, iż należy pamiętać przede wszystkim o tym, że występował Kochanowski w dwojakiej roli: jako obywatel Polski Zygmunto-wskiej i Batoriańskiej, ale również jako aktywny uczestnik kulturowej wspólnoty humanistów. Zdaniem Abramowskiej tego typu podwójna perspektywa artystycznego spojrzenia Kochanowskiego bardzo często sprawiała, że w twórczości poety niepewność zbiorowego losu, również politycznego i społecznego, przeciwstawiana była „uspokajającemu trwaniu w kulturze”³. Jej przestrzeń, jako składnik i pole odniesienia w utworach poety, pełni znaczącą rolę w trakcie interpretacji poszczególnych motywów obecnych w jego poezji.

Janusz Pelc podkreśla, że w obu księgach *Pieśni* na pierwszym planie mieści się zdecydowanie refleksja o życiu, choć ujęta w różnorodne ramy tematyczne – religijne, moralne, egzystencjalne, polityczno-społeczne. Cnoty takie jak bohaterstwo – jak twierdzi badacz – sprowadzane były do wymiarów powszedniości dostępnej wszystkim osobom. Zbliża to, zdaniem Pelca, rozmyślenia Kochanowskiego do sposobu, w jaki opisywani byli antyczni herosi i bogowie: jako błądzący, niedoskonali, doświadczeni przez los czy czyniący pokutę za swoje przewinienia⁴. W każdej z pieśni, podkreśla Pelc, bohaterem jest współczesny obywatel odnajdujący nagrodę za swoją cnotę w niej samej. Bohater ów „jest możliwie pełnym człowiekiem, który pragnie szczęścia, kocha się, bawi, szaleje, «póki na to czas», marzy o spokojnej i dostatniej jesieni życia, ale nie zapomina o obowiązkach i powinnościach wobec siebie, ludzi i ojczystego kraju”⁵. W rozważaniach Pelca, podobnie jak w ujęciu Abramowskiej, Kochanowski charakteryzowany jest jako artysta całkowity – pierwszym tworzywem jego sztuki staje się, zgodnie z renesansowymi koncepcjami, on sam. Różnorodność tematów podejmowanych przez Kochanowskiego tożsama jest z jego osobowością twórczą – Krzysztof Mrowcewicz określił ją jaką „istotę

³ J. Abramowska, *Kochanowskiego lekcja historii*, „Pamiętnik Literacki” 1982, 75/4, s. 48.

⁴ J. Pelc, *Kochanowski. Szczyt renesansu w literaturze polskiej*, Warszawa 2001, s. 450–451.

⁵ Tamże.

o nieokreślonym kształcie, która przybierać może różne formy”⁶. Cechy te posiadają swoje odbicie w pieśniach – w trakcie interpretacji, również szkolnej, nie należy więc ich pomijać.

Podwójna, humanistyczna tożsamość Jana Kochanowskiego wyłania się również z tych jego utworów, które towarzyszą licealistom od pokoleń. *Pieśń XXV Ksiąg Wtórych*, zgodnie ze słowami Ludwika Szczerbickiej-Ślęk „dawała sposobność do wyrażenia istotnych dla renesansu poglądów. Granica dzieląca średniowiecze i humanistyczną filozofię przebiegała bowiem przez wspólną obu epokom ideę Boga, choć różnie formowaną”⁷. Na podobną kwestię ulokowania *Hymnu* ściśle w kryteriach epoki, w której tworzył Jan Kochanowski, zwracał uwagę Wiktor Weintraub w rozdziale *Manifest renesansowy*⁸. Weintraub równał *Hymn* nie z pieśniami obecnymi w *Psalterzu*, a z przedstawieniem prawideł rządzących naturą, sięgających *De natura deorum* Cyserona. Podkreślał znaczenie obecnych w utworze nie tylko animizacji i personifikacji – szczególnie pór roku w ich alegorycznych postaciach kobiecych, ale również harmonię świata wyrażaną w formułach matematycznych, co bliskie było rozmyślaniom renesansu włoskiego.

Każde z poczynionych przywołań wskazuje, że w lekturze utworów Kochanowskiego najważniejszą rolę odgrywa zatem, cytując rozpoznania Romana Mazurkiewicza – „dziwny labirynt”, na który składa się nie tylko treść utworu, ale również jego wzory, inspiracje i kontekst kulturowy, które ściśle okalają każdy z nich⁹. Etapy lektury dzieł poety, które uwzględniają tę specyfikę jego twórczości, umożliwiają nie tylko wyłonienie owych swoistości, ale przede wszystkim podejmowanie dialogu z prezentowaną w utworach wizją świata oraz refleksyjną i pogłębiającą rozumienie czytanego tekstu interpretację. Tego rodzaju „odnowienie” spojrzenia na stały element kanonu literackiego, powrót do charakteryzowania specyfiki utworów poety na tle innych, towarzyszących cykлом poświęconym utworom renesansowym, pozwolić może na zrozumienie kultury epoki i funkcjonalne porządkowanie informacji na temat poznawanych dzieł oraz elementów pejzażu artystycznego twórcy.

Pieśni Jana Kochanowskiego w podręcznikach szkolnych

Ze względu na odnotowane wyżej refleksje znawców, analiza podręczników podzielona została na dwa, korespondujące ze sobą, obszary dotyczące odbioru i interpretacji utworów. Na największą uwagę zasługują więc sposoby funkcjonalnego względem dzieł rozmieszczenia wiedzy o epoce oraz formuły pytań i poleceń, które je okalają. Czynione rozpoznania prowadzone są z uwzględnieniem znaczenia, jakie oprawa dydaktyczna podręcznika pełni w edukacji polonistycznej. Jak pisał Zenon Uryga – polecenia wpływać mogą znacząco na odbiór przesłania utworu. Pytania do tekstu – zauważyć – pozwalają bądź rozwijać umiejętności pracy z tekstem, bądź

⁶ K. Mrowcewicz, *Czarna Muza z Czarnolasu*, „Nauka” 2015, 1, s. 54.

⁷ L. Szczerbicka-Ślęk, *Liryka religijna*, [w:] *Kochanowski. Z dziejów badań i recepcji twórczości*, red. M. Korolko, Warszawa 1980, s. 422.

⁸ W. Weintraub, *Rzecz Czarnoleska...*, s. 299.

⁹ R. Mazurkiewicz, *Do genezy Hymnu Jana Kochanowskiego „Czego chcesz od nas, Panie”*, „Ruch Literacki” 1990, z. 4–5, s. 181.

przyzwyczajając uczniów do jednostronnego odbioru dzieła lub wprost sugerować kierunki interpretacji¹⁰. W przypadku utworów staropolskich zarówno oprawa merytoryczna, jak i formuły pytań i poleceń są bardzo istotne – powinny nie tylko sterować uczniowską lekturą, ale przede wszystkim uwypuklać najważniejsze sensy i zachęcać do ich samodzielnego poszukiwania.

Chcąc przyjrzeć się wspomnianym kwestiom, analizie poddałam projekty podręcznikowe poświęcone twórczości Kochanowskiego, które obecne są w trzech podręcznikach szkolnych – *Obliczach epok*, *Ponad słowami* oraz *Języku polskim. Sztuce wyrazu*. Prócz wyróżnionych w podstawie programowej *Pieśni o spustoszeniu Podola* oraz *Pieśni IX z Ksiąg Pierwszych* o incipicie *Chcemy sobie być radzi*, w programach trzech najpopularniejszych wydawnictw odnaleźć można pięć innych utworów, których wybór leżał po stronie autorów podręczników. Każdy z nich prezentuje nieco inny obszar twórczości Kochanowskiego.

Podręcznik *Oblicza epok* proponuje utwory obrazujące przede wszystkim antyczne inspiracje poety (*Pieśń XIX z Ksiąg Wtórych* o incipicie *Jest kto, co by wzgardziwszy te doczesne rzeczy* oraz *Pieśń XXIV z Ksiąg Wtórych* o incipicie *Niezwykłym i nie lada piórem opatrzonej*). Autorzy *Sztuki wyrazu* wzbogacają listę o pieśni najpopularniejsze, niezmiennie obecne w programach nauczania, tzn. *Pieśń IX z Ksiąg Wtórych* o incipicie *Nie porzucaj nadzieję* oraz *Pieśń XXV z Ksiąg Wtórych – Czego chcesz od nas, Panie*. Podręcznik *Ponad słowami* natomiast dodaje utwór pozwalający uczniom dostrzec inspirację Kochanowskiego twórczością Petrarcki, uzupełniając program *Pieśnią IV z Ksiąg Pierwszych*.

W każdym z analizowanych podręczników uwidacznia się różny sposób kompozycji treści związanych z wiedzą o epoce. Mimo że większość informacji odnaleźć można przede wszystkim u początku każdego z rozdziałów, wiadomości te wprowadzane są w różnoraki, odpowiadający koncepcji autorów, sposób. W podręcznikach *Język polski. Sztuka wyrazu* oraz *Ponad słowami* rozlokowane zostały one w podobnym schemacie – mieszczą się na ok. ośmiu stronach i dzielone są akapitami odpowiadającymi konkretnym zagadnieniom: filozofii, kontekstom historycznym, sztuce. W przypadku podręcznika *Oblicza epok* wprowadzenie jest o wiele krótsze – trzystronicowe, podzielone na akapity dotyczące kontekstów historycznych, kontekstów religijnych i kontekstów literackich, w tym przynależności gatunkowej. Dodatkowe informacje w ostatnim podręczniku (jak np. *Wielcy ludzie renesansu*, *Główne idee renesansu*, etc) wplecione zostały pomiędzy poszczególne utwory literackie, jednak nie korespondują z ich tematyką. Pełnią one raczej rolę plansz informacyjnych niżli segmentów odnoszących się do konkretnych zagadnień.

Warto zauważyć również, że podręcznik *Oblicza epok* nie posiada fragmentów zaczerpniętych z literatury przedmiotu, których lektura – poprzedzona pracą z utworem literackim – w znaczący i odpowiedni dla poziomu uczniów sposób jest w stanie pogłębić ich późniejsze interpretacje. W podręczniku *Oblicza epok* komentarz merytoryczny leży wyłącznie po stronie autorów – inaczej niż w przypadku dwóch pozostałych tytułów, które konsekwentnie dołączają do opracowań tekstów

¹⁰ Z. Uryga, *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, [w:] *Podręczniki w szkole średniej. Wczoraj-dziś-jutro*, red. B. Chrzastowska, Poznań 1991, s. 16–17.

fragmenty prac uznanych badaczy (w przypadku *Pieśni* Kochanowskiego są to np. opracowania Ludwika Ślęka czy Wiktora Weintruaba, które odnoszą się do sąsiadujących z tymi fragmentami utworów). Wspomniana konsekwencja ujawnia się przede wszystkim w obejmującym całe podręczniki nazewnictwie tego rodzaju segmentów – w *Ponad słowami* jest to sekcja o nazwie *Komentarz do lektury*, w *Sztuce wyrazu: Okiem eksperta*.

Różny jest też sposób zagospodarowania wstępów tematycznych poprzedzających cykl poświęcony pieśniom. W *Sztuce wyrazu* jest to sekcja o nazwie *Porozmawiajmy*, która przywołuje raz jeszcze, w usystematyzowanej formie, informacje z wprowadzenia w taki sposób, by najważniejsze zagadnienia epoki powróciły do uczniów bezpośrednio przed lekturą konkretnych utworów. Podobnie czynią autorzy podręcznika *Ponad słowami* – za sprawą wyróżnień graficznych ponownie przytaczają najważniejsze terminy.

Inne jest rozmieszczenie treści w podręczniku *Oblicza epok* – wynika ono przede wszystkim z przyjętej segmentacji tekstów w rozdziale. Każdy utwór pojawiający się w ostatnim podręczniku stanowi osobny podrozdział; na epokę renesansu przypada 30 takich podrozdziałów. Ich tytuły niekiedy sugerują ogólną tematykę utworu (*Optymizm humanisty, Poeta i obywatel* w „*Pieśniach*”). Przy utworach odnaleźć można „ramki” z konkretnymi, odnoszącymi się do utworu terminami, jednak zauważyć należy, że odniesienia te bywają zbyt szerokie i nie korespondują z tekstem w taki sposób, jak dzieje się to w przypadku pozostałych podręczników (pieśń o incipicie *Serce roście, patrząc na te czasy* okalają jedynie dwa terminy: „melancholia” i „sentencja”).

W omawianym podręczniku polecenia do utworów zajmują każdorazowo ok. strony. Podzielone są na osobne segmenty: „analiza”, „interpretacja” oraz „wartości i postawy”. W przypadku pieśni Jana Kochanowskiego polecenia te charakteryzują się pewną ogólnością – odnoszą się bowiem ściśle do wspomnianych już tytułów podrozdziałów (przywoływana wyżej pieśń mieści się w podrozdziale o nazwie *Renesansowy klasycyzm*). Tym samym w podrozdziale o nazwie *Optymizm humanisty* odnaleźć można pytania odnoszące się do szczęścia w życiu człowieka („Zinterpretuj ostatnią strofę. Jaka, Twoim zdaniem, myśl o szczęściu się w niej mieści?”¹¹), w *Poeta i obywatel* w „*Pieśniach*” do postaw patriotycznych; brakuje zdecydowanie osadzenia ćwiczeń interpretacyjnych w obszarach wiedzy o epoce literackiej w taki sposób, by dołączone do utworu informacje terminologiczne znalazły swoje uzupełnienie w praktycznych działaniach na tekście. Przyjęty sposób konstrukcji podrozdziałów ogranicza lekturę utworów jedynie do ogólnych i powierzchownych odczytań – projektuje ich przesłanie jeszcze przed przystąpieniem do czynności interpretacyjnych.

W kolejnych dwóch podręcznikach sama liczba zadań do tekstów ulega znacznej redukcji – *Sztuka wyrazu* proponuje ich pięć lub osiem, *Ponad słowami* – cztery lub pięć. Jednak polecenia te odnoszą się w większości do o wiele bardziej szczegółowych zagadnień powiązanych z czytaniem na lekcji utworem; szczegóły te zależne są również od uwidaczniającej się koncepcji każdego z podręczników. W *Sztuce wyrazu*

¹¹ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Oblicza epok Język polski 1.2. Podręcznik Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2019, s. 57.

wiele poleceń oraz pytań do tekstu odnosi się do jego analizy – zadaniem ucznia jest więc najczęściej śledzenie wersów i wyszukiwanie w nich potrzebnych informacji („Znajdź w zwrotkach 4.,5.6. czasowniki w trybie rozkazującym i określ ich formę gramatyczną oraz funkcję w tekście”¹² lub „Wskaż w tekście pytania retoryczne i określ ich funkcję kompozycyjną”¹³ w przypadku *Pieśni XIX*). Podręcznik *Ponad słowami*, mimo najkrótszych list poleceń, stawia pytania znajdujące się bardzo blisko tekstów i wiedzy o epoce (np. znaczenie Fortuny w utworach Kochanowskiego, sposób łączenia elementów chrześcijańskich i renesansowych czy polecenia związane z formą gatunkową utworu). Inaczej niż w przypadku podręcznika *Oblicza epok* – autorzy nie ograniczają oprawy dydaktycznej do przyjętej segmentacji tematycznej (jak szczęście, patriotyzm lub refleksje o życiu). Umiejscawiają natomiast czytany utwór w szerokiej panoramie kulturowej – zwracają uwagę uczniów na jego swoistość, oryginalność i przynależność do czasów, w których powstał. Obudowa dydaktyczna zaprezentowana w obu podręcznikach, szczególnie w *Ponad słowami*, sytuuje omawiany tekst w przestrzeni pejzażu kulturowego renesansu – nie odrywa utworu od jego kulturowego kontekstu, pozwala również na nadbudowę nad pozyskanymi już informacjami nowych treści.

Sygnalizowane wcześniej trudności związane z pracą nad tekstem dawnym w szkole ponadpodstawowej warto poszerzyć o porównawczy przykład pytań i poleceń do tekstu, które odnoszą się do inspiracji Kochanowskiego szkołami filozoficznymi. Za przykład posłużą odnoszące się do tej tematyki polecenia, które okalają pieśń o incipicie *Chcemy sobie być radzi* w podręcznikach *Ponad słowami* oraz *Oblicza epok*. Autorzy pierwszego z podręczników pytają: „Czy, Twoim zdaniem, pieśń jest wyrazem epikureizmu czy stoicyzmu? Uzasadnij swoje stanowisko”¹⁴. Twórcy *Ponad słowami* odnoszą się do zagadnienia nieco inaczej, pytając: „Jakie rady daje poeta w duchu epikurejskim, a jakie – w duchu stoickim?”¹⁵. Choć obie wersje skupiają się na tym samym obszarze tematycznym, polecenie pierwsze wymaga od uczniów sformułowania jednoznacznej opinii – dokonania wyboru pomiędzy dwiema szkołami filozoficznymi. Pytanie drugie nie wymaga sięgnięcia po gotowe rozwiązania definicyjne, zachęca natomiast uczniów do uważnej lektury utworu i wykorzystania zgromadzonych wcześniej informacji podczas pracy na tekście. Formuła pytania drugiego bliższa jest również przytoczonym wyżej interpretacjom eksperckim, wskazującym na złożoność i harmonijną współobecność odniesień, wzorców kulturowych i inspiracji artysty.

¹² Por. K. Budna, B. Kapela-Bagińska, J. Manthey i in., *Język polski 1 (cz. 2). Sztuka wyrazu. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Warszawa 2019, s. 29.

¹³ Tamże, s. 29.

¹⁴ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Oblicza epok Język polski 1.2. Podręcznik Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2019, s. 60.

¹⁵ M. Chmiel, A. Cisowska, J. Kościerzyńska, *Ponad słowami 1, cz. 2. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony – szkoła ponadpodstawowa*, Wydawnictwo Nowa Era, 2019, s. 33.

Różnorodność podręcznikowych sposobów opracowywania *Pieśni* obrazuje, w jaki sposób poszczególnym, zamieszczonym w nich informacjom historycznoliterackim grozi niebezpieczeństwo oddalenia się od ćwiczeń interpretacyjnych na rzecz opanowania konkretnych haseł tematycznych, co najpełniej widać w przypadku podręcznika *Oblicza epok*. Podejmowana w tym miejscu problematyka bliska jest formułowanej przez Wojciecha Piechotę refleksji na temat relacji zachodzących między przyswajaniem informacji a zdobywaniem sprawności interpretacyjnych¹⁶. Wybór pomiędzy szkołami filozoficznymi – choć pozwala na powtórzenie informacji i może stanowić pretekst do podjęcia dialogu – nie wymaga powrotu do tekstu, tj. głównego nośnika znaczeń; skłania raczej do odtworzenia podanej wcześniej informacji. Poszukiwanie gotowych formuł nie powinno zastępować kontaktu z dziełem literackim, niezależnie od stopnia jego trudności.

Proponowane przez podręczniki polecenia różnią się przede wszystkim oczekiwaniami ich twórców względem aktywności lekturowej uczniów¹⁷. Najbardziej wartościowymi poleceniami – w przypadku dzieł Jana Kochanowskiego – są te, które wymagają nieco bardziej rozbudowanej – niekiedy wykraczającej poza ramy jednej epoki i jednego motywu – interpretacji. Dzięki takim rozwiązaniom informacje, które przyswajają uczniowie, nabierają w pracy nad tekstem praktycznego charakteru; tego rodzaju polecenia nie skupiają się jedynie na odtwórczych przywołaniach definicyjnych. Zgromadzona wiedza nie służy wówczas zastąpieniu interpretacji, a staje się sposobem na jej wzbogacenie.

Głównym problemem dotyczącym pracy z utworami dawnymi w szkole ponadpodstawowej zdaje się więc przede wszystkim odrzucenie jej praktycznego wymiaru. Pytania i polecenia do tekstu w wielu przypadkach tracą swój funkcjonalny – a więc nastawiony na doskonalenie umiejętności – wymiar. Wymagająca lektura, jaką są bez wątpienia dzieła renesansowych twórców, nie pozwala na podążanie jedynie za ujęciami terminologicznymi. Pokonywanie trudności lekturowych nie powinno zmierzać również wyłącznie ku – jak pisała Agnieszka Kłakówna – kumulowaniu wiedzy o literaturze i kulturze¹⁸. Najbardziej wartościowymi pytaniami i poleceniami do tekstu stają się więc te, które zachęcają uczniów do poszukiwania – nie zaś odtwórczego przytaczania – najistotniejszych znaczeń¹⁹. Doskonalenie warsztatu

¹⁶ W. Piechota, *Informacja a interpretacja w nowych podręcznikach literatury dla szkół średnich*, [w]: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj-dziś-jutro*, red. B. Chrzastowska, Poznań 1991, s. 159.

¹⁷ W omawianych podręcznikach częstym zabiegiem jest odwoływanie się w pytaniach nie do treści utworów, ale do terminów i pojęć, które odnoszą się do głównego tematu podrozdziałów (takimi pytaniami będą np. „Uzasadnij twierdzenie, że utwór jest wyrazem renesansowego klasycyzmu poety”, por. D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Oblicza epok Język polski 1.2. Podręcznik Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2019, s. 63.

¹⁸ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003, s. 52.

¹⁹ Formuły poleceń, które spełniają tę istotną funkcję, odnaleźć można przede wszystkim w podręczniku *Ponad słowami*. Możliwość praktycznego wykorzystania zgromadzonych informacji podczas interpretacji zauważyć można przede wszystkim w poleceniu, które

lekturowego zaowocować może przede wszystkim coraz większą samodzielnością interpretacyjną młodych odbiorców. Proces lektury tekstów dawnych nie powinien odrzucać ani ich macierzystego kontekstu i panoramy kulturowej, ani zamykać się w obrębie jednego, narzuconego, obszaru tematycznego.

Lektura kulturowa

Specyfika literatury epok dawnych – w omawianym przypadku utworów Jana Kochanowskiego – wymaga sięgnięcia nie tylko do ram tematycznych i terminów przynależnych danej epoce, ale również do przestrzeni kulturowej, w której tworzył poeta jako humanista polski i europejski. Bez tych elementów bardzo trudno o poprawną interpretację utworu – utrudnione jest też zrozumienie tekstu przez uczniów. Mimo trwałej obecności dzieł Jana Kochanowskiego w przestrzeni szkolnej nie należy zapominać o tym, że to między innymi one wysoko wznoszą opisywaną przez Zenona Urygę barierę kulturową. Badacz zaznaczył, iż trudności z nią związane wzrastają w momencie, w którym treści kulturowe nie są w utworze wprowadzone bezpośrednio, lecz „sytuują się w polu zamierzonych ewokacji, nierzadko skupiając na sobie całą uwagę, istotny sens dzieła”²⁰. Wprowadzanie uczniów w świat kulturowych kontekstów utworu staropolskiego stanowić może swego rodzaju łącznik pomiędzy treścią a przesłaniem utworu. Nie sposób omawiać dzieł Jana Kochanowskiego jako osobnych, zamkniętych i niepowiązanych z kulturą i cechami charakterystycznymi twórczości czasów, w których pisał – do tej kwestii rzeczowo odnosili się przywoływani Janina Abramowska i Janusz Pelc wskazując, że siłą pieśni Jana Kochanowskiego jest przede wszystkim prezentowana w nich kreacja twórcza – człowieka swoich czasów, dysponującego poczuciem wspólnotowości ideowej renesansu i poczuciem tradycji. Niebezpieczne jest więc ograniczenie kontaktu z jego twórczością w przestrzeni szkoły formułami zamykającymi, skupionymi jedynie na odszukaniu przystawalności konkretnego terminu do znaczeń tekstu. Wówczas proces interpretacji zubożony zostaje o istotne dla odczytania przesłania i ducha epoki elementy. Utwory Jana Kochanowskiego pozostają lekturą wymagającą – ich kontekst macierzysty i rozległe nawiązania kulturowe wymuszają głównie za sprawą swojej obcości i nieprzystawalności do doświadczeń współczesnego czytelnika – obecność odpowiedniej oprawy dydaktycznej. Marcin Cieński podkreśla, że najważniejszym składnikiem pracy nie tylko historyka literatury, ale przede wszystkim dydaktyka, jest uświadomienie sobie w bieżącej pracy obcości tekstu i regularne próby jej przewyciężenia. W tomie *Kulturowa historia literatury* zauważa, iż bariera odbioru nie dotyczy wyłącznie liniowego, czasowego, wzrastania dystansu, ale przede wszystkim dynamicznego i postępującego przekształcania się pamięci zbiorowej. Kwestia ta zmusza do przyjęcia – pisze Cieński – założenia, że niegdyś elementarne i nieobjaśniane odniesienia do światopoglądu, kultury historii, mimo że absorbujące i czasochłonne, powrócić muszą do praktyki dydaktycznej.

dotyczy *Pieśni XXIV*: „Scharakteryzuj koncepcję artysty uwidaczniającą się w pieśni. Czym różni się od tej, która obowiązywała w średniowieczu? Z jakich założeń światopoglądowych wynikają te różnice?”, por. M. Chmiel, A. Cisowska, J. Kościerzyńska, *Ponad słowami 1...*, s. 35.

²⁰ Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982, s. 71.

Badacz twierdzi ponadto, że mogą one okazać się jedynym możliwym działaniem, jeżeli wiedza o epokach wyjść ma poza wysoko wyspecjalizowany krąg odbiorców i trafić, z powodzeniem, do kolejnych czytelników.

Możliwości rozwiązania problemu z pracą nad utworami nie tylko Jana Kochanowskiego, ale również dzieł pozostałych epok wchodzących w zakres materiału przeznaczonego dla klas pierwszych szkół ponadpodstawowych, poszukiwać należy w metodach pracy z tekstem literackim, przylegających do orientacji kulturowych. Mowa o koncepcjach należących do przestrzeni kulturowej teorii literatury, kulturowej historii literatury oraz poetyki kulturowej i antropologii literatury, które skupiają się na podobnej problematyce. Sposób oglądu tekstu właściwy wspomnianym kulturowym orientacjom badawczym zmierza ku ponownemu uszczegółowieniu terminów takich jak tekst i kontekst oraz powrotu do ujmowania w refleksjach właściwości poetyki danego tekstu kultury i momentów jego tworzenia i odbioru. Tego rodzaju proces kulturowej lektury, z którego czerpią najnowsze orientacje badawcze, Ryszard Nycz charakteryzuje w sposób następujący:

jeśli zachować rozumienie interpretacji jako intelektualnej procedury przypisywania znaczenia niezrozumiałym miejscom tekstu, w rezultacie: zidentyfikowania kontekstu, w obrębie którego zyskują one sens, budując semantyczny porządek całości, to poza nią pozostają przynajmniej dwa obszary istotnych znaczeń. Pierwszy obejmuje prądy i prepojęciowe „odczucia” znaczenia o charakterze emergentnym, bezwiednym, samowzbudnym, wynikające z naszego udziału w doświadczeniowej wspólnoty (w której znajdują się teksty, praktyki, zachowania). Drugi zaś – „postpojęciowe” efekty siły oddziaływania transmisji tych pozapojęciowych i pojęciowych znaczeń²¹.

Swoje spostrzeżenia badacz odnosi do stopniowego nabywania kulturowej kompetencji, szeregu zwrotów i orientacji mieszczących się w granicach tzw. nowej humanistyki (a więc pamięci, afektu, doświadczenia, performance etc.), ale również sposobu na wyodrębnienie kategorii pozwalających na modelowanie spójnej metodologii kulturowej lektury. Badacz wyróżnia przede wszystkim możliwość rozwinięcia studiów dotyczących fikcjonalności, tekstualności, retoryczności i historyczności.

Nycz, wyjaśniając główne założenia kulturowej teorii, zwraca uwagę na to, że rozumienie literatury jest specyficzne w pewnym zakresie czasowym i geograficznym – nie jest więc z góry trwałe i współgra z przestrzenią czasową swojego powstawania i swojego wielokrotnego odbioru. Refleksja ta przypomina nam o „podwójnym trybie lektury” opisywanym przez Michała Głowińskiego w kontekście licealnej pracy z tekstem. Głowiński zaznaczył, iż powinna respektować zarówno historyczne właściwości poetyki czytanego tekstu, jak i aktualizować jego znaczenie, w taki sposób, by uniknąć wyłącznie rekonstrukcyjnego charakteru omawiania utworu²². Stopniowe zacieranie się istoty procesu interpretacji na rzecz okalających dany tekst pojęć i terminów – choć paradoksalnie ułatwiać może pracę z utworami

²¹ R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa 2017, s. 56.

²² M. Głowiński, *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*, [w:] *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia, oceny, postulaty*, red. B. Chrzastowska, T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1988, s. 108.

dawnymi – nie stanowi rozwiązania problemu nieprzystawalności treści do doświadczeń młodego czytelnika. Przystwojenie konkretnego terminu literackiego nie jest tożsame z realizacją poprawnej interpretacji – może być w trakcie niej pomocne, jednak nigdy nie zastąpi wnikliwej i świadomej lektury.

Refleksja nad omawianymi problemami bliska zdaje się być twórcom poetyki kulturowej. Podobnie jak w przypadku antropologii, która zachęca do poznania interpretowanego zjawiska przez oddalenie i stopniowe poznawanie, badacze z nurtu poetyki kulturowej zwracają szczególną uwagę na relacje pomiędzy tekstem literackim a kulturą i czasem historycznym, w którym powstał. Pozyskane informacje służyć mają pogłębieniu interpretacji z perspektywy „teraz”. Poetyka kulturowa zachęca do tego, by w utworach dawnych poszukiwać tych cech tekstu, które sprawiają, że czytelnik równocześnie „czuje się wyrwany ze swojego własnego świata i powtórnie wepchnięty do niego ze zdwojoną siłą²³” – siłą owego powrotu rozumiejąc jako dostrzeganie zależności pomiędzy utworem jako reprezentantem swoich czasów a żywotnością jego przesłania w chwili obecnej.

Poetyka kultury, czerpiąc bezpośrednio z technik „opisu gęstego” Clifforda Geertza, zachęca do lektury dociekliwej, świadomej, ale również sceptycznej i poszukującej. Anna Łebkowska, w artykule *Między antropologią literatury a antropologią literacką*, przypomniała słowa Geertza, który wyrażał przekonanie, że dla czytania innej kultury w sposób pozbawiony hierarchiczności czy prawodawczej opresyjności konieczne jest „zapożyczenie się w studiach nad literaturą²⁴”. Owo zapożyczenie zbliżać miało obserwatora, a również i czytelnika, do tzw. empatycznej wspólnoty, „postrzegającej cudze postrzeganie oraz czytającej cudze czytanie²⁵”.

W przypadku lektury dzieł Jana Kochanowskiego najważniejszy wydaje się drugi wariant owej empatycznej wspólnoty. Jego dzieła, w sposób bardzo wyraźny, ukazują tę specyfikę renesansowej twórczości, na którą zwracała uwagę Agnieszka Fulińska. Odnosząc się do rozpoznań Teresy Michałowskiej, badaczka zwróciła uwagę, iż: „moglibyśmy powiedzieć, że niektórzy z twórców posiadali «przecucie intertekstualności» rozumianej za Michałem Głowińskim jako zamierzone [...] relacje z innymi utworami i w taki czy inny sposób widoczne – można by powiedzieć – przeznaczone dla czytelnika²⁶”. Śledzenie podobnych elementów w utworze literackim – szczególnie w twórczości Jana Kochanowskiego – wzbogacić może uczniowski warsztat o umiejętności niezbędne dla dalszego rozwijania własnych kompetencji polonistycznych.

Lektura kulturowa posiada – prócz możliwości pogłębionej, skupionej na tekście interpretacji – bardzo istotną rolę porządkującą. W przypadku literatury dawnej

²³ K. Kujawińska-Courtney, *Wprowadzenie. Stephen Greenblatt i poetyka kulturowa/nowy historycyzm*, [w:] *Stephen Greenblatt, Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, red. też, Kraków 2006, s. XXV.

²⁴ Por. A. Łebkowska, *Między antropologią literatury a antropologią literacką*, [w:] *Czy jest możliwa inna antropologia literatury*, red. P. Czapliński, A. Legeżyńska, M. Telicki, Poznań 2010, s. 5.

²⁵ Tamże, s. 5.

²⁶ A. Fulińska, *Naśladowanie i twórczość. Renesansowe teorie imitacji, emulacji i przekładu*, Wrocław 2000, s. 9.

stanowi to dużą wartość. Jedną z trudności, jaką spotykają uczniowie w czasie kontaktu z dziełami przedromantycznymi, jest olbrzymi zakres kulturowy, którego nie sposób zamknąć w katalogu pojęć i terminów. Próby segmentacji treści w oparciu o „najważniejsze” kategorie sprawiają często, że spotkanie z literaturą staropolską nie pełni w szkole funkcji poznawczej, a jedynie zastępuje lekturę przyswojeniem jej odtwórczych odczytań²⁷.

Kulturowa lektura unika więc zarówno „faktograficznych rekonstrukcji”²⁸, jak i oddalania się od tekstu źródłowego. Zachęca przede wszystkim do krytycznej, świadomej i samodzielnej lektury. Pozwala tym samym na odzyskanie tekstów dawnych w przestrzeni szkolnej oraz przypomnienie uczniom istoty znaczeń, które sprawiają, że niektóre utwory są trwale obecne na listach lektur.

Podsumowanie

Funkcjonalne wprowadzanie uczniów w świat tekstów dawnych stanowi wyzwanie dla wciąż zmieniającej się dydaktyki polonistycznej. Analiza proponowanych przez poszczególne podręczniki opracowań epoki oraz formuł pytań i poleceń do tekstu wskazuje, że głównym zagrożeniem staje się redukcja ich treści do katalogu terminów czy też przywołania popularnych motywów. To one, a nie kształcenie umiejętności interpretacyjnych i dociekliwość lekturowa stają się bardzo często nadrzędnym tematem spotkań z dziełami Jana Kochanowskiego.

W szkolnym odbiorze *Pieśni* zanika tym samym nie tylko podwójna, humanistyczna tożsamość czołowego poety polskiego renesansu, ale również zawarte w jego utworach echa epoki. Pewna umowność i szablonowość proponowanych w podręcznikach rozwiązań utrudnia zatarcie piętna negatywnie rozumianej „pomnikowości” tekstów i kliszowości odczytań omawianych utworów, a tym samym doskonalenia wśród uczniów umiejętności samodzielnej interpretacji.

Projektowanie sytuacji porozumienia z utworem staropolskim na lekcji języka polskiego w szkole ponadpodstawowej realizować powinno się, jak pisał Dariusz Śnieżko – „nie pomimo dystansu, a w sytuacji dystansu”²⁹. Oznacza to przede wszystkim, by odległość i obcość tekstu uznać nie za jego wadę, a za główną, z perspektywy dydaktycznej, zaletę. Nie tylko ze względu na poszerzenie odbioru uczniów o dostrzeganie zależności pomiędzy epokami i możliwości uchwycenia obecności wielu motywów w literaturze i innych tekstach kultury, ale również rozwijania własnej, samodzielnej zdolności interpretacji czyniącej z nich świadomych odbiorców.

²⁷ Do trudności w tym zakresie odniósł się Maciej Parkitny, charakteryzując proces lektury absolwentów liceum w następujący sposób: „W efekcie gigantyczne problemy sprawia im myślenie w kategorii związków relacyjnych, jak również percypowanie zjawisk w ich aspekcie procesualnym. Jak by powiedział Tuwim: «wszystko widzą osobno». Nic dziwnego więc, że nie posiadają zmysłu, który można byłoby określić jako «czucie historyczności»”, por. *Historia literatury staropolskiej i oświecenia jako przedmiot akademickiej dydaktyki polonistycznej*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1–3, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Universitas, Kraków 2014, s. 285

²⁸ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 23.

²⁹ D. Śnieżko, *Kompleksja literatury. Studia staropolskie*, Kraków 2019, s. 17.

Jan Kochanowski – pomiędzy renesansowym poszukiwaniem ładu a szkolną wersją lektury [311]

Kulturowy ogląd tekstu może stanowić punkt wyjścia dla dalszego wspierania uczniów w rozwijaniu ich kompetencji i stopniowego pokonywania barier odbioru.

Bibliografia

- Abramowska J., *Kochanowskiego lekcja historii*, „Pamiętnik Literacki” 1882, nr 75/4, s. 66–67.
- Dydaktyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, s. 385.
- Chemperek D., Kalbarczyk A., Trześniowski D., *Oblicza epok Język polski 1.2. Podręcznik Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2019.
- Chmiel M., Cisowska A., Kościerzyńska J., *Ponad słowami 1, cz. 2. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony – szkoła ponadpodstawowa*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2019.
- Chrząstowska B., *Lektura i poetyka*, Warszawa 1989.
- Fulińska A., *Naśladowanie i twórczość. Renesansowe teorie imitacji, emulacji i przekładu*, Wrocław 2000.
- Głowiński M., *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*, [w:] *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia, oceny, postulaty*, red. B. Chrząstowska, T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1988, s. 106–108.
- Budna K., Kapela-Bagińska B., Manthey J. i in., *Język polski 1 (cz. 2). Sztuka wyrazu. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, 2019.
- Kujawińska-Courtney K., *Wprowadzenie. Stephen Greenblatt i poetyka kulturowa/nowy historycyzm*, [w:] *Stephen Greenblatt, Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, red. też, Kraków 2006, s. XXV.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Łebkowska A., *Między antropologią literatury a antropologią literacką*, [w:] *Czy jest możliwa inna antropologia literatury*, red. P. Czapliński, A. Legeżyńska, M. Telicki, Poznań 2010, s. 5.
- Mazurkiewicz R., *Do genezy Hymnu Jana Kochanowskiego „Czego chcesz od nas, Panie”*, „Ruch literacki” 1990, z. 4–5.
- Mrowcewicz K., *Czarna Muza z Czarnolasu*, „Nauka” 2015, nr 1, s. 54.
- Nycz R., *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa 2017.
- Pelc J., *Kochanowski. Szczyt renesansu w literaturze polskiej*, Warszawa 2001.
- Piechota W., *Informacja a interpretacja w nowych podręcznikach literatury dla szkół średnich*, [w:] *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj-dziś-jutro*, red. B. Chrząstowska, Poznań 1991.
- Szczerbicka-Ślęk L., *Liryka religijna*, [w:] *Kochanowski. Z dziejów badań i recepcji twórczości*, red. M. Korolko, Warszawa 1980, s. 422.
- Śnieżko D., *Kompleksja literatury. Studia staropolskie*, Kraków 2019.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.

[312]

Paulina Słoma

Uryga Z., *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982.

Uryga Z., *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, [w:] *Podręczniki w szkole średniej. Wczoraj-dziś-jutro*, red. B. Chrząstowska, Poznań 1991, s. 16-17.

Weintraub W., *Rzecz czarnoleska*, Kraków 1977.

Jan Kochanowski – between the Renaissance search of order and the School version of Reading

Abstract

The article deals with issues related to improving among students the skills of receiving Jan Kochanowski's songs. The three most recent textbooks for the Polish language were analyzed – in particular, chapters devoted to the Renaissance period and the didactic setting covering individual works by the poet from Czarnolas. The exploration carried out were situated in the area of cultural research. The entire article focuses on the search for a method by which Reading Old Polish works in a secondary school will allow for the development of the reception and interpretation skills of contemporary high school students.

Keywords: Kochanowski, Renaissance, high school, Greenblatt, anthropology of literature

Paulina Słoma – mgr, absolwentka filologii polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, nauczyciel kontraktowy. Doktorantka w Zakładzie Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM.