

**A LITERATURA?
EPOKI DAWNE W ODBIORZE LICEALISTÓW - ROZPOZNANIA**

Paulina Słoma

Zakład Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego
Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ul. Wieniawskiego 1, 61-712 Poznań
E-mail: spaulina02@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8795-439X>

ABSTRAKT

Cel badań. Próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób postrzegana jest literatura epok dawnych z perspektywy uczniów pierwszych klas liceum. Wykorzystanie zdobytych informacji na rzecz dydaktyki języka polskiego.

Metodologia. Bazę wyjściową podjętych rozpoznań stanowiły wyniki badania ankietowego przeprowadzonego w liceach pod koniec roku szkolnego 2017/2018 wśród pierwszoklasistów z wielkopolskich szkół. Analizę uzyskanego materiału poprzedziła diagnoza obecności samej literatury w wymaganiach programowych przeznaczonych dla pierwszej klasy oraz analiza wymagań stawianych na maturze. Ostatni etap rozważań – oparty na wynikach uczniowskich ankiet – ujęty został w perspektywie możliwości antropologiczno-kulturowego ujęcia szkolnej literatury epok dawnych.

Wyniki. Analiza uczniowskich odpowiedzi pozwoliła zauważyć, że literatura nie stanowi częstego punktu odniesienia dla uczniów kończących pierwszą klasę liceum. Informacje zgromadzone podczas całorocznej nauki na przedmiocie język polski oscylują pomiędzy kwestiami wizualności epoki a indywidualnymi upodobaniami. Nie łączą się jednak bezpośrednio z przedmiotem - bliżej im do uczniowskiej recepcji kultury popularnej lub ogólnych skojarzeń, które uniemożliwiają pozytywną ocenę uczniowskich kompetencji w odbiorze i rozumieniu epok literackich.

Wnioski. Antropologiczne ujęcie uczniowskich refleksji pozwala na wstępne opracowanie metod pracy skupiających się na tekstach literackich już od epok najdawniejszych. Życie człowieka epok dawnych, uwikłanego w swoją kulturę, nie musi stanowić bariery uniemożliwiającej współczesnemu licealiście zrozumienie tekstów dawnych.

Słowa kluczowe: dydaktyka literatury, liceum, człowiek, teksty literackie, motywy literackie

And literature? Former eras in the perception of high school pupils – a diagnosis



ABSTRACT

Aim of the research. An attempt to discover how the literature of former eras is perceived by first-year high school pupils, and to use the information obtained to improve the teaching the Polish language.

Methodology. The basis for the diagnosis was the results of a survey among first-year high school pupils in Wielkopolska at the end of the 2017-8 school year.

The analysis of the material obtained was preceded by a diagnosis of the presence of the literature itself in the program requirements for the first class, as well as an analysis of the requirements set by the "new" high school diploma. The last stage of considerations, based on the results of students' surveys, was formulated from the perspective of the possibilities of an anthropological and cultural approach to the school literature of former eras.

Results. Analysis of the students' responses has shown that the literature is not a frequent reference point for students finishing their first year of high school. Information gathered during the year-long study on the subject of the Polish language oscillate between the issues of visibility of the era and individual preferences. However, they are not directly connected with the subject. They are closer to the student reception of popular culture or general associations, which make it impossible to positively assess pupil competence in the reception and understanding of literary epochs.

Conclusion. The anthropological view of student reflections allows for the preliminary development of working methods which postpone old tests beyond the space of obligatory content preceding "real" literary lessons. On the contrary, the life of a man of ancient times, entangled in his culture, is not strictly distant from student experience.

Key words: didactics of literature, high school, man, literary texts, literary motifs

WSTĘP

Temat niniejszego artykułu zawiera w sobie pytanie, które autorka – jako początkująca nauczycielka, wraz z uczniami przebywająca wędrowkę przez przeznaczone dla pierwszej klasy liceum epoki literackie, zadała sobie w trakcie pracy. Chęć poznania opinii uczniów na temat omawianych epok zaowocowała przeprowadzeniem krótkiego badania ankietowego w kilku wielkopolskich szkołach. Indywidualne wybory respondentów (rozszerzone o argumentacje) potwierdziły nie tylko zasadność pytania tytułowego, ale i wyposażyły w świadomość, że każda z trudnych epok dawnych posiada, zdaniem współczesnych uczniów, inspirujące elementy. Kwestią do rozważenia pozostaje dydaktyczne wykorzystanie tych inspiracji.

Przed lekcjami. Wymagania programowe a lektura

Omawianie literatury staropolskiej i oświeceniowej nie jest rzeczą łatwą – zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. To właśnie w niej uwidaczniają się elementy tradycji i zwyczajów literackich, ciągnących się nieprzerwanie od czasów starożytnych. Powiązania te nie zanikają również w trakcie realizacji kolejnych epok – wręcz przeciwnie, łączą i przeplatają się, zgodnie z nowopoznanymi przez licealistów konwen-

cjami. Prócz bariery tekstu i „dawności epok” przed pierwszoklasistami staje jeszcze jedna, jeżeli nie najważniejsza, przeciwność – początek nauki opartej na chronologii epok literackich.

Edukacja polonistyczna licealisty ma zmierzać do uzyskania przez niego kompetencji określonych podstawą programową, potwierdzonych sukcesem podczas egzaminu maturalnego. Poszukiwania literatury w uczniowskiej recepcji należy rozpocząć od przytoczenia tych elementów zapisów instytucjonalnych, które odnoszą się do pracy z tekstem. W związku z trwającą reformą zasygnalizować trzeba obecność w poniższym tekście dwóch podstaw: dezaktualizującej się, z roku 2008 i wchodzącej w życie, z roku 2018. Poniższe wskazania poszczególnych punktów z konkretnego rozporządzenia oznaczone zostaną zatem odpowiednią datą.

Wykorzystanie obu tych dokumentów ma na celu podkreślenie aktualności podjętych rozważań, natomiast zbiorcze ich przytoczenie pozwoli na ukazanie elementarnych kompetencji, jakimi powinien dysponować absolwent, a które zmianom nie podlegają. Doskonalenie wskazanych umiejętności rozpoczyna się od początku nauki w liceum, co uwidacznia, jak dużą rolę odgrywa literatura przedromantyczna w perspektywie całej edukacji polonistycznej.

W zakresie podstawowym, w przypadku odbioru tekstów, do zadań uczniów należą m.in.: odczytanie sensu całego tekstu (2008 I.1.1; 2018 I.2.2.), rozpoznawanie zastosowanych w nim środków językowych i ich funkcji w tekście (2008 I. 1.4; 2018 I.2.3.). Zakres poziomu rozszerzonego przewiduje natomiast m.in. dołączanie do odbioru kontekstów (2008.I.1.1., 2018. I.2.4).

Analiza i interpretacja tekstów w zakresie podstawowym, w obu dokumentach, składa się z następującego zbioru umiejętności: rozpoznawanie konwencji (2008, II.1.3; 2018 I.1.2), porównywania funkcjonowania tych samych motywów w tekstach (2008, II.3.3; 2018 I.I.11, I.I.13), odczytywania sensów alegorycznych i symbolicznych (2008, II.3.4; 2018 I.I.5) oraz wykorzystania w interpretacji utworów kontekstów literackich, kulturowych, filozoficznych, religijnych (2008 II.3.2; 2018 I.I.15 – z dołączeniem kontekstu politycznego, biograficznego i egzystencjalnego). Na zakres rozszerzony składają się dodatkowo: dostrzeganie i określanie przemian konwencji (2008 II.2.2; 2018 I.1.7), rozpoznawanie aluzji literackich (2008 II.2.3; 2018 I.1.12) oraz kompetencje związane z rozpoznawaniem parafrazy, parodii i trawestacji i wskazywaniem ich wzorców tekstowych (2008 II.2.4; 2018 I.I.10).

W przypadku literatury przedromantycznej umiejętności te stanowią niezbędne zaplecze warsztatowe, którym powinien nauczyć się posługiwać licealista. Nie tylko w celu zrozumienia tekstów z konkretnej epoki literackiej, ale również świadomego śledzenia zmian, jakie zachodzą w literaturze. Możliwość rozwijania wyżej wymienionych kompetencji towarzyszyć powinna omawianiu każdej z epok literackich.

We wstępie do *Informatora o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku 2014/2015* pojawiają się zapisy, które w zestawieniu z obecnymi w artykule rozpoznaniem stawiają pod znakiem zapytania kondycję literatury staropolskiej i oświeceniowej w liceum. Zapis pierwszy: „Podstawą nowej formuły egzaminu maturalnego stało się założenie, że młody człowiek w trakcie szkolnej edukacji polonistycznej zdobywa określoną wiedzę na temat świata kultury i jego wybranych przejawów, ale przede wszystkim zostaje wyposażony w narzędzia analizy

i interpretacji różnorodnych tekstów kultury” warto zachować w pamięci pod kątem omawiania uczniowskiej argumentacji. Natomiast zapis drugi: „We wszystkich obszarach płaszczyzną wspólną nauki o języku i o literaturze jest tekst” uwypukla znaczenie pracy z tekstem, również staropolskim, niezależnie od stopnia jego obecności na egzaminie maturalnym.

Zbiór tekstów literackich obowiązujących w klasie pierwszej liceum staje się zatem pierwszym etapem na drodze do nabywania niezbędnych licealiście kompetencji. Nie ułatwia tego ani specyfika tekstów, ani czas dzielący pierwszoklasistę od egzaminu maturalnego. Mimo to zagadnienia, z którymi się spotyka, stanowią fundament jego późniejszej pracy na lekcjach języka polskiego.

PO LEKCJACH – UCZNIOWSKA HIERARCHIA EPOK DAWNYCH

Dwa krótkie pytania ankietowe, postawione pierwszoklasistom w czerwcu 2017 roku, nie miały na celu oceny uczniowskich kompetencji. Były raczej zachętą do podzielenia się swoją opinią połączoną z argumentacją, która siłą rzeczy musiała zawierać elementy wiedzy szkolnej, jednak nie narzuconej w swojej formie przez nauczyciela. Wskazania respondentów przyczyniły się do stworzenia hierarchii epok dawnych zgodnej z sygnalizowanymi preferencjami.

W badaniu udział wzięło 125 pierwszoklasistów pięciu wielkopolskich szkół. Ankieta przekazywana była bezpośrednio uczniom: badanie miało na celu analizę uczniowskiego odbioru epok dawnych, zatem grupę weryfikowała przynależność do klasy pierwszej, nie wiek respondenta. Podobnie w przypadku braku wstępnego pytania o płeć odpowiadającego. Określenie relacji między płcią a przyswajaniem informacji na temat epok literackich, choć inspirujące badawczo, wykracza poza tematykę podejmowaną przez autorkę oraz zasługuje na obszerniejsze i bardziej szczegółowe opracowanie w innego rodzaju badaniach.

Warto w tym miejscu odnotować, że kompletnego wypełnienia ankiet (wskazanie plus argumentacja) podjęło się 87 respondentów – zatem gdy przyjmie się możliwość wyborów losowych w pozostałych 38 przypadkach – różnice zacierają się jeszcze bardziej. Wartość dydaktyczną wskazań uwidoczni dopiero argumentacja.

Zainteresowanie epokami wśród pierwszoklasistów wielkopolskich szkół prezentuje się następująco:

Tabela 1. Zainteresowanie poszczególnymi epokami

EPOKA	WYNIK
Barok	21%
Średniowiecze	20%
Renesans	19%
Starożytność	17%
Oświecenie	10%
Żadna	9%
Wszystkie	0.8%

Źródło: oprac. własne

Najmniej głosów zdobyło oświecenie. Należy jednak pamiętać o możliwości omawiania tej epoki w terminie, w którym przeprowadzane było badanie. Barok znalazł się natomiast na miejscu pierwszym. Biorąc pod uwagę fakt, że – również dziś – epoka ta w szkolnej przestrzeni wykorzystywana jest przede wszystkim jako „rejestr ujęć i chwytów literackich” (Wichary 1998), można powątpiewać, czy to literatura baroku tak ujęła uczniów. Do wyjaśnienia miejsc w hierarchii, jakie zajmują starożytność, średniowiecze i renesans, niezbędne są rozpoznania wynikające z analizy uczniowskiej argumentacji.

LUDZIE I SZTUKA. POZA LITERATURĄ W SZKOLE

Przytoczone w podrozdziale pierwszym wytyczne, zawarte w podstawach i informatorze maturalnym, poświadczyły, jak ważna i wymagająca jest szkolna praca z tekstem literackim. Zebrane w poniższej tabeli argumenty zarysowują co prawda preferencje pierwszoklasistów względem epok, zdają się natomiast wyłączać literaturę z przestrzeni uczniowskich skojarzeń. Mimo to odpowiedzi respondentów pozwalają na podjęcie refleksji dotyczącej kształcenia literackiego w liceum. Mogą one po pierwsze wskazać te elementy wiedzy o epokach, które uczniowie zapamiętują najłatwiej, po drugie zaś stanowić wstęp do rozważań na temat doboru sposobów pracy z literaturą.

Uczniowskie argumenty, zgodnie z odpowiedziami pozyskanymi podczas badania, podzielone zostały na cztery obszary tematyczne: wizualność epoki, specyfika materiału szkolnego, światopogląd epoki i ludzie epoki oraz: literatura i popkultura. Dwa ostatnie, z racji charakterystycznego sposobu pojawiania się w uczniowskich skojarzeniach dotyczących literatury, omówione zostaną osobno. Jest to o tyle istotne, że łączy się poniekąd nie tylko z tytułowym pytaniem wynikającym z praktyki szkolnej, ale i z ogólną problematyką okołomaturalną.

W tym miejscu, dla pełniejszego oglądu, należy przytoczyć szczegółowe dane dotyczące liczby odpowiedzi kompletnych (wskazanie epoki i argumentacja) oraz pozostałych wariantów. Do wskazania epoki swoją argumentację dodało 87 respondentów. Spośród nich 51 odpowiedzi znalazło swoje miejsce w poniższych tabelach, natomiast 23 nie zostały umieszczone, ze względu na uzasadnienia zbyt ogólne, typu: „nie wiem dlaczego”, „bo tak uważam”, 12 dotyczyło kategorii „żadna”, („ponieważ nie lubię języka polskiego”, „jestem na bio-chemie”), a jeden z respondentów deklarował zainteresowanie wszystkimi epokami.

Każda z epok – co wynika z analizy odpowiedzi – posiada swoje cechy charakterystyczne, które ze względu na uczniowską perspektywę, mogą pomóc poloniście podczas wyboru sposobu omawiania tekstów literackich.

Tabela 2. Argumentacja wyboru

	STAROŻYTNOŚĆ	ŚREDNIOWIECZE	RENEANS	BAROK	OŚWIECENIE
WIZUALNOŚĆ EPOKI	Ze względu na architekturę Podoba mi się sztuka antyczna Dużo ciekawych zabytków Architektura		Dziela sztuki Ponieważ uwielbiam renesansową architekturę. Florencja! Sztuka tamtego okresu	Najlepsza architektura budynków To barwna, i wyrazista epoka Mroczna atmosfera Budowle i ich styl Ze względu na budowle	Interesowała mnie fascynacja artystów kształtami.
SPECYFIKA MATERIAŁU SZKOLNEGO	Ze względu na to, że poznajemy je na początku na polskim i historii Ponieważ od podstawówki czytaliśmy mitologię i można sobie utrwalić	Było w poprzednich latach Ponieważ pokrywało się z innym przedmiotem, na którym przerabialiśmy ten czas Interesuje mnie tajemniczość tej epoki Ta epoka wydaje mi się najbardziej rozbudowana. Dużo bitew	Ponieważ było najwięcej zagadnień, które się ze sobą łączyły Renesans najbardziej mnie zafascynował, barok był łatwy, antyk i średniowiecze to gimnazjum, a oświecenie za nic nie wchodzi Ponieważ swoim poukładanym stylem pozwolił mi sobie wszystko uporządkować	Najłatwiejszy do zrozumienia	Zagadnienia były dla mnie zrozumiałe
ŚWIATOPOGLĄD EPOKI I LUDZIE EPOKI	Fascynuje mnie sposób myślenia tamtych ludzi Faraoni, Sparta Myślę, że ludzie byli inteligentniejsi w tamtych czasach	Walki rycerskie	Ponieważ epoka przedstawiała ludzi wszechstronnie uzdolnionych Ponieważ nastąpił szybko rozwój intelektualny Ponieważ było w niej najwięcej postaci, które rozstały się swoimi dziełami W tej epoce zmieniły się mocno poglądy ludzi	To najciekawsza dla mnie epoka – śmierć i przemijanie	Ze względu na filozofię Rozumiem przesłanie tej epoki Idee pokrywają się z moimi Ponieważ kładzie nacisk na racjonalizm Jest logiczna

Źródło: oprac. własne

Żadna z kategorii, która pojawiła się w uczniowskich wypowiedziach, nie była przewidywana przed przeprowadzeniem ankiet. Wyłoniły się one w trakcie porządkowania otrzymanego materiału.

Najbardziej charakterystyczna z nich – kwestia wizualności – argumentacyjnie znacząco oddalona jest od typowego dla lekcji języka polskiego zakresu tematycznego. Pojawiła się w przypadku starożytności, renesansu, baroku i oświecenia. Średniowiecze nie znalazło swojego miejsca w tej kategorii.

Wizualność w uczniowskim odbiorze epok reprezentowana była przez architekturę. Tego rodzaju „oddźwięki” (Greenblatt, 2006) epok na zajęciach są najczęściej obecne podczas uzupełniania ich tła. Natomiast uczniowie, wybierając konkretną epokę, „widzą” właśnie te elementy i postanawiają odwołać się do nich w swojej argumentacji. Głosy pojawiały się pojedynczo w różnych szkołach, zatem trudno bezpośrednio odnieść to do „stylu” nauczania konkretnego nauczyciela. Co zatem zdecydowało o wyborze epok ze względu na tę kategorię – fotografia w podręczniku, wstępne pozyskiwanie kompetencji maturalnych, poszukiwań podczas samokształcenia czy doświadczenie własne – nabyte podczas uczniowskich podróży?

Kolejną – wyjątkowo pragmatyczną – kategorią stała się specyfika materiału szkolnego. Oprócz subiektywnych opinii dotyczących łatwości w jego przyswojeniu, najlichniesze są głosy świadczące o tym, że epoka została wybrana, ponieważ pojawiała się równocześnie na innym przedmiocie (najpewniej historii). Drugim rodzajem „powtórzeń” były elementy wiedzy wyniesione przez uczniów z etapów wcześniejszych (tu starożytność i średniowiecze – przy czym możliwe, że ostatnie wynika z uczniowskich skojarzeń z lekturą gimnazjalną).

Najciekawszy w tej kategorii jest renesans – wskazania udowadniają, że specyficzny „ład” epoki został dostrzeżony przez uczniów a nawet wykorzystywany przez nich podczas tworzenia notatek. Wzbogaca to zdecydowanie sposoby przyswojenia tej epoki i zachęca do wykorzystania renesansowej harmonii w cyklu lekcji epoce poświęconych.

Ostatnia z kategorii – światopogląd epoki i jej ludzie – może stanowić metodę na odzyskanie literatury dawnej w liceum. Hasłem wywoławczym są ludzie: wszechstronnie uzdolnieni, bardziej inteligentni, dzierżący władzę, posiadający interesujący uczniów sposób rozumienia świata. Respondenci wybierający konkretną epokę i decydujący się na tego typu argumentację zaznaczyli tym samym, jak duży wpływ na zaakceptowanie i zainteresowanie, niezaprzeczalnie trudnym materiałem, mają powiązania treści z ich dotychczasowym doświadczeniem. Wszystkie pytania i wnioski sformułowane powyżej znajdują swoje rozszerzenie w podrozdziale późniejszym tego artykułu. Jako że tematyka rozważań dotyczy poszukiwania literatury w uczniowskim odbiorze epok dawnych, należy przyjrzeć się dalszym kategoriom:

Tabela 3. Argumentacja uczniów, cz.2

	STARO- ŻYTNOŚĆ	ŚREDNIOWIE- CZE	RENEANS	BAROK	OŚWIE- CENIE
POPKUL- TURA		<i>Bardzo lubię, często pojawia się w fantastyce, której czytanie sprawia mi przy- jemność</i>			
		<i>Chyba miały na to wpływ gry z dzieciństwa</i>			
LITERA- TURA	<i>Lubię mity Mitologia Lubię mito- logię</i>	<i>Ponieważ wtedy powstało dużo dzieł religijnych, lubiłem je czytać</i> <i>Asceci</i>	<i>Ciekawe teksty literackie</i> <i>Z powodu litera- tury</i>	<i>Było wiele moty- wów, które mnie interesują</i> <i>Ponieważ pojawia się motyw vanitas</i>	

Źródło: oprac. własne

Pojawiająca się, jedynie w przypadku średniowiecza, popkultura zdecydowanie dokładniej precyzuje uczniowskie źródła wyboru niż wszystkie elementy zapisane w odniesieniu do literatury. Jedno ze wskazań dotyczy *fantasy* – respondent odnosi epokę bezpośrednio do pewnej stereotypowej wizji, którą ceni i do której jest przyzwyczajony. Podobnie, jeżeli nie identycznie, w przypadku wskazania odnoszącego się do gier. Ci uczniowie – niejako w kontrze do całego roku omawiania materiału – mieli już ukształtowane spojrzenie na epokę przed jej szkolnym ujęciem. Odpowiedzi wskazują, że nie zmieniło się to również po cyklu lekcji na jej temat.

Zawartość kategorii ostatniej – a w perspektywie tego artykułu najważniejszej – tłumaczy obecność analizy odnoszącej się do pracy z tekstem w podstawie i informatorze maturalnym. Korespondencja między przewidywanymi umiejętnościami a zaprezentowaną argumentacją jest znikoma.

Pojawiła się mitologia – która w licealnym dziale „starożytność” nie stanowi punktu głównego. Wskazania utworów religijnych i ascetyzmu odzwierciedliły reprezentatywną treść działu poświęconego średniowieczu. Pytanie ankietowe sformułowane było bardzo ogólnie, jednak usprawiedliwianie braku jakiegokolwiek precyzyjnego odniesienia do literatury omawianej kilka miesięcy temu tym, że „nie trzeba było”, mogłoby zdeprecjonować sens rocznej pracy. Warto podkreślić, że pierwszoklasiści podczas roku szkolnego omawiali dwie lektury obowiązkowe (*Król Edyp* i *Makbet*). Poznawali również, przy okazji omawiania renesansu i oświecenia, sylwetki Kochanowskiego i Krasickiego – autorów, których elementy twórczości wprowadzane były na poprzednich etapach edukacyjnych. Żadne z powyższych nie zostało zasygnalizowane w argumentacjach, choć uczniowie mieli ku temu warunki.

Tak prezentują się refleksje dotyczące epok dawnych z perspektywy pierwszoklasistów. W jaki będą układały się za rok, a w jaki podczas powtórek maturalnych? Jak użyją swoich skojarzeń podczas lektury utworów z kolejnych epok, a w jaki sposób później, podczas „świadomego i satysfakcjonującego funkcjonowania w świecie kultury” (Informator maturalny). Wydawać się może, że podczas lekcji języka polskiego traktujących o starożytności, średniowieczu, renesansie, baroku i oświeceniu informacje dodatkowe, związane z tłem epoki, skutecznie wyparły literaturę tamtych okresów. Jednocześnie analiza odpowiedzi umożliwia wykorzystanie uczniowskich argumentacji w celu przywrócenia literatury – trudnej, nieatrakcyjnej, o skomplikowanej strukturze – jako podstawowej pomocy związanej z odkrywaniem dawnego świata.

NIEOBECNOŚĆ A MOŻLIWOŚCI – JAK WYKORZYSTAĆ UCZNIOWSKIE REFLEKSJE?

Z perspektywy kondycji literatury epok dawnych w przestrzeni uczniowskiego odbioru największy potencjał zdaje się tkwić w takim ułożeniu pracy lekcyjnej, by teksty nie asystowały jedynie podręcznikowym definicjom, ale zmierzały do uchwycenia etapów życia człowieka w świecie i sposobów, w jakim życie to ulegało zmianom ze względu na otaczającą rzeczywistość. Nie tylko romantyczny bunt, pozytywistyczne poczucie obowiązku czy młodopolskie niepokoje posiadają moc konstruowania lekcji spełniającej ten warunek.

Literatura epok dawnych, jej odkrywanie i porównywanie z czasami współczesnymi, jest w stanie poszerzyć horyzont uczniowskich refleksji, uniknąć „tłumaczenia siebie sobą” (Cieński, 2017). Zarówno w ramach dalszego zdobywania informacji o świecie, jak również świadomego śledzenia nowości oferowanych przez światową popkulturę (trwałe motywy w filmach, serialach, ich reinterpretacje czy echa). Chęć ukazania elementów wartych dalszego opracowania wymaga ponownego przyjrzenia się obecnym w wynikach ankietowych kategoriom.

W uczniowskim przeświadczeniu starożytność to ludzie o fascynującym „sposobie rozumienia świata”, którzy zdają się być „inteligentniejsi niż współcześni”. Pierwszy głos dotyczył najpewniej mitologii, drugi – refleksji związanej z pierwszym poważnym zetknięciem z filozofią na zajęciach. Epoka godna była uwagi uczniów, ponieważ, dzięki jej cechom charakterystycznym łatwiej było im odebrać realia życia ówczesnego człowieka. Zdobytcze intelektualne i mity „ustanawiały świat jako coś rzeczywistego” (Eliade, 1972).

W tym przypadku, podczas omawiania literatury, pomocna mogłaby okazać się szeroka kategoria „końca i początku”. Pozwoliłaby ona na rozszerzenie epoki o kontekst snucia opowieści jako sposobu „oczyszczania” świata zastanego, jak chciałby Eliade. Umożliwiłoby to dowartościowanie np. szkolnej lektury fragmentu *Genesis* traktującego o Potopie, licealnych odczytań *Apokalipsy* czy w końcu powtórzeniowego omawiania mitu o Demeter.

W średniowieczu, odnosząc się bezpośrednio do argumentacji uczniów, nie ma ludzi – oprócz rycerzy. Biorąc pod uwagę tematykę prezentowanej im literatury i ówczesne specyficzne traktowanie autorstwa, jest to łatwy trop. Pozostaje zatem „szata graficzna” epoki i powiązanie z lekturami etapów poprzednich. Niemniej – obecność

człowieka w szkolnej literaturze średniowiecznej jest dostrzegalna – choć ukryta pod „dziwnymi” słowami, nieinteresującym tekstem, zagadnieniami językowymi. To właśnie utwory średniowieczne obecność tę potwierdzają: „niczego bardziej nie lubili ludzie średniowiecza i niczego lepiej nie robili od porządkowania i sortowania” (Lewis, 1995). Niebiańska hierarchia, wszelkiego rodzaju *artes* odnoszące się do każdej dziedziny życia – licealiści przyswajają informacje na temat tekstów, jednak świadomość procesów wpływających na formę podczas lekcji umyka.

Gdyby – podobnie jak koniec i początek w przestrzeni literatury starożytnej – przyjąć „układ” jako słowo naczelne omawiania epoki średniowiecza, być może warstwa skojarzeniowa uczniowskich rozpoznań rozszerzyłaby się. Pozwoliłoby to odwrócić sens poszczególnych zwrotów do adresata, gestów i miejsc wędrówek bohaterów z pozycji nielogicznego utrudnienia odbioru na obszar wymagający czujności wobec tekstu.

To, czego w średniowieczu nie było, z całą mocą wybrzmiało w uczniowskim renesansie. Zappełnił on niemal wszystkie kategorie (choć literatura znów została tylko zasygnalizowana). Można by przyjąć, że respondenci „widzą” renesans – harmonijny, spokojny, pełen skupionych na pracy ludzi. Obraz ten, potwierdzony obecnymi w programach, z jednej strony powrotem do natury i sielanką, a z drugiej Leonardem da Vinci i Michałem Aniołem, argumentuje sens uzasadnień.

Taki sposób odbioru epoki, z perspektywy testów literackich, umożliwia podbudowanie trwałej obecności Kochanowskiego w przestrzeni licealnej dydaktyki. Głównie z uwagi na możliwość ujęcia cyklu na temat twórczości poety w pewien wymiar narracyjności. Autor ten zdaje się w przyswajalny dla uczniów sposób realizować tożsamość narracyjną przebiegającą „w szczególnym rytmie narracji: opowieści narcystycznej, skierowanej ku samopoznaniu oraz opowieści ekscentrycznej, zorientowanej ku tworzeniu” (Popiel, 2012). O ile określenie „narcystycznej” w odniesieniu np. do omawiania pojedynczego trenu z cyklu mogłoby zostać uznane za pejoratywne, tak owo „samopoznanie” realizuje się w perspektywie obowiązkowego trenu XIX. Podobnie z innymi utworami Kochanowskiego, które uwzględniają dostrzeżoną przez uczniów harmonię i – zgodnie z koncepcją renesansową – obrazują wymiar lirycznej opowieści ekscentrycznej.

Uczniowski odbiór baroku również zdaje się oddawać specyfikę epoki, generując dydaktyczne możliwości. Mimo iż zajął on pierwsze miejsce, sama kolekcja argumentacji, choć sugestywna, nie była zbyt obfita. To w przypadku baroku pojawiło się wiele odpowiedzi typu „nie potrafię wyjaśnić dlaczego”.

Dwa argumenty – „to barwna i interesująca epoka” oraz „mroczna atmosfera wszystkiego” – w połączeniu z wybrzmiewającym motywem przemijania, kierują ku omawianiu literatury mającej na celu ukazanie wewnętrznych sprzeczności. Utwory barokowe mogłyby najpełniej realizować się w klamrze „poszukiwania, poznania i utraty”. Od rozpoczynającego tę epokę Sępa, poety „za trudnego” (Ziomek 1989) w zestawieniu z renesansową harmonią, przez sens paralel Morsztyna aż do przewrotnego pamiętnikarstwa Paska i historycznego moralizatorstwa Potockiego. Ścisły ogląd literatury, w połączeniu z elementami filozofii tej epoki, zaowocować może dostrzeżeniem przez uczniów równocześnie poszerzenia i ograniczenia „perspektywy ludzkości” (Śnieżko 2017).

Ostatnie, pod względem wyboru uczniów (i chronologii) oświecenie, zdecydowanie opiera się w wynikach ankietowych na warstwie filozoficznej epoki. Jest dla argumentujących uczniów zrozumiałe, logiczne, bliskie ich poglądom – przy równoczesnej nieobecności literatury. Epoka ta jest z perspektywy uczniowskiego interesu o tyle istotna, iż toruje drogę ku literaturze klasy kolejnej. Zestawiana z barokiem na zasadzie „ciemno-jasno” jest czymś innym niż zestawiana z romantyzmem: wyraźnie zatracą grunt prostego podziału na epoki literackie. „Kategoria formacji pozwala jednocześnie bardziej dowartościować oświecenie lub romantyzm: nie będą to już po prostu epoki, których specyfika wynika z odróżniania się od epok bezpośrednio je poprzedzających, ale momenty historyczne, w których dokonuje się zerwanie z całą formacją przednowoczesną” (Bohusiewicz 2011).

Oświecenie szkolne jest zdecydowanie w pozycji niefortunnej. Omawianie przypada albo na okres przedwakacyjny, albo przerwane zostaje właśnie wakacjami. W pierwszym wypadku drugoklasiści wchodzi – jak ma prawo im się wydawać – do świata „innej” literatury, rozpoczynającej się z całą mocą manifestem romantycznym. W drugim – oświecenie jest stopniowanym etapem na drodze ku romantyzmowi, który z tej perspektywy w pełni nabiera cech pełnomocnej epoki literackiej, od początku do końca realizującej swoje sensy. W opisanej sytuacji szkolnego oświecenia może nie być to dla uczniów tak oczywiste.

Dydaktyczne możliwości inspirowane refleksjami respondentów zdają się narastać w sposób odwrotny do hierarchii epok przytoczonej w tabeli pierwszej. Literatura każdej z nich pozwala na uwypuklenie swoistości na tle kulturowego i społecznego uwikłania człowieka w otaczający go świat, tak by mógł on swoją postawą zainteresować uczniów. Refleksje umieszczające na pierwszym miejscu ludzkie życie i działalność są w stanie uwolnić szkolną literaturę epok dawnych z blokady treści potrzebnych wyłącznie do uzyskania oceny.

ZAKOŃCZENIE

„Jak już zrozumiałem to jest bardzo ciekawy” – przedstawił swoją nieujęta w tabeli, argumentację dotyczącą renesansu jeden z respondentów. Trudno stwierdzić, w którym momencie owo zrozumienie nadeszło (sprawdzian nie jest cezura) ani czy ciekawość ta będzie rozwijana. Można jednak stwierdzić, że identyczny głos mógłby się pojawić przy ankiecie dotyczącej przedmiotów ścisłych.

Literatura ujęta w programach klasy pierwszej posiada w sobie dużo elementów, które do porządkowania, liczenia i sortowania nadają się idealnie. Jest to niewątpliwe wyzwanie, z którym licealiści spotykają się już od pierwszych zajęć, a które nie opuści ich do zakończenia szkoły. Rolą nauczyciela, i największym wyzwaniem, jest przede wszystkim to, by nie kategoryzować tekstów z tych epok jako trudnych i zbyt odległych w odbiorze od czasów współczesnych. By nie straszyć – siebie i uczniów – ogromem materiału, a znaleźć podczas omawiania te punkty ogólne, które z czasem i praktyką przerodzą się w szczegóły poszerzające polonistyczną perspektywę.

BIBLIOGRAFIA

1. Bohusiewicz, P. (2011). Kulturowa historia literatury staropolskiej: studium przypadku. *Roczniki Antropologii Historii*, 1 (2), 17.
2. Centralna Komisja Egzaminacyjna (2013). Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku 2014/2015.
3. https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Język-polski.pdf.
4. Cieński M.(2017). Nowa Humanistyka i odpowiedzialność za ciągłość (dawnej) tradycji. *Teksty Drugie*, 1, 238.
5. Eliade, M.(1972). *Czas święty, mity*, W: *Sacrum, mit, historia*. Warszawa. Państwowy Instytut Wydawniczy.
6. Greenblatt, S (2006). *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*. Kraków. Wydawnictwo Universitas.
7. Hernas, Cz.(1989). *Literatura baroku*. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe PWN.
8. Lewis, C. S.(1995). *Odrzucony obraz. Wprowadzenie do literatury średniowiecznej i renesansowej*. Kraków. Wydawnictwo Znak
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180000467>.
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20090040017>.
11. Popiel, M.(2012). *Poetyka autokreacji. Narracje doświadczenia artystycznego*, W: A. Nycz (red.), *Kulturowa Teoria Literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*. Kraków. Wydawnictwo Universitas.
12. Śnieżko, D.(2017). Interpretacje po końcu świata, *Poznańskie Studia Polonistyczne*, nr 30.
13. Wichary, G.(1988), *O potrzebie i sposobie istnienia historii literatury w szkole. Na przykładzie literatury okresu baroku*, W: W. Dynak, M. Inglot (red.) : *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań. Cz. II Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnej interpretacji tekstów literackich oraz zagadnienia procesu historycznoliterackiego*. Wrocław. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.