

WITOLD BOBIŃSKI

Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury

Po tysiącokroć już rzucano na szale wagi zalety twórczości dwóch różnych poetów. Lecz zestawić piękno wspólne dla poezji, malarstwa i muzyki, ukazać ich analogie, wyjaśnić, jak poeta, malarz i muzyk oddają ten sam obraz, ująć lotne emblematy ich środków wyrazu, zbadać, czy nie ma jakiegoś podobieństwa między tymi emblematami, etc. – oto, co należy zrobić i co radziłbym panu dodać do pańskich *Beaux-arts reduits à un même principe*¹.

INTEGRACYJNY CHARAKTER PRZEDMIOTU

Język polski jako przedmiot nauczania jest ze swej natury dziedziną synkretyczną. Obejmuje bowiem kształcenie językowe, literackie i kulturowe, zaś wszystkie te działy integruje pojęcie

¹D. Diderot, *Lettre sur les sourds et les muets. Oeuvres complètes*, Paris 1875, s. 385. Przekład polski za: M. Praz, *Mnemosyne*, Warszawa 1980,

języka – jako narzędzia komunikacji międzyludzkiej i kodu wpisane w percepcję każdego dzieła sztuki. Literatura – jako element kultury – jest uwikłana w sieć zależności i powiązań z innymi gałęziami sztuki, także dyscyplinami nauki i różnymi dziedzinami aktywności ludzkiej. Podobnie kształcenie literackie, będące jednym ze składników edukacji kulturowej, musi uwzględniać specyficzną rolę literatury jako zwornika ludzkich doświadczeń w kontakcie ze sztuką, nauką, naturą, historią i wieloma innymi obszarami, które trudno zliczyć i wymienić. Zasadny jest wobec tego wniosek, by kształcenie literackie nie ograniczało się jedynie do analizy tekstu jako zjawiska izolowanego, lecz by obejmowało również poszukiwanie, analizowanie i interpretowanie wielorakich powiązań literatury z innymi obszarami aktywności i doświadczeń ludzkiego ducha i myśli.

Dostrzeżenie integracyjnego charakteru przedmiotu określanego jako język polski nie jest odkryciem ostatnich lat. Przypominały o nim już *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego* (wyższego) z 1923 roku, zalecając „korelację” treści polonistycznych z programem historii, a także – co ciekawe i dziś zapoznane – z językami obcymi. Model edukacji kulturoznawczej, łączący język polski z historią ojczyzny, dziejami cywilizacji i wychowaniem obywatelskim, wprowadzono na początku lat trzydziestych. Także i później, w okresie powojennym, język polski „otwierał się (...) przede wszystkim na historię, ponadto na teatr, film, malarstwo, literaturę, architekturę, czasami na muzykę, na filozofię, łączył treści językowe z czytaniem lektur”².

s. 28, tłum. W. Jekiel. Cytat ten potraktował jako motto jednego ze swych wykładów (*Literatura i sztuki wizualne*) Ulrich Weisstein, urodzony we Wrocławiu, profesor literatury niemieckiej i porównawczej w Indiana University. Wspomniany wykład opublikowano w *Antologii zagranicznej komparatystyki literackiej*, red. Halina Janaszek-Ivaničkowa, Warszawa 1997, s. 288.

²S. Bortnowski, *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach polskiego*, Warszawa 2003, s. 7.

KSZTAŁCENIE KONTEKSTOWE

Synkretizm kształcenia literacko-kulturowego, obecny wszak od dawna w praktyce polonistycznej i publikacjach dydaktyków, usankcjonowano w dokumentach oświatowych w połowie lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, wprowadzając do programu nauczania pojęcie **kontekstu**³.

Zastosowano je do oznaczenia bloku tekstów proponowanych nauczycielom i uczniom do wyboru, a podzielonego na trzy zestawy: źródłowych filozoficznych, z zakresu eseistyki i krytyki literackiej oraz sztuki. Miały one pełnić – jeśli zostaną wybrane – funkcję interpretacyjnych kontekstów literackich⁴.

Witając z zadowoleniem tę nowość, Stanisław Bortnowski zaproponował w swych *Kontekstach dzieła literackiego*⁵ i późniejszych publikacjach zdecydowanie szersze rozumienie kluczowego pojęcia. Podał przykłady kontekstów reprezentujących eseistykę literacką i filozoficzną, teksty dziennikarskie, dzieła sztuk plastycznych (rzeźbę, obraz, architekturę), muzykę, piosenkę, sztukę graficzno-edytorską czy zwykłe przedmioty. Znany dydaktyk proponował, na przykład, omawianie *Trenów* Kochanowskiego w zestawieniu z nagrobną rzeźbą renesansu czy interpretowanie wierszy Białoszewskiego przez pryzmat artystycznych zabaw z krzesłem. Idea kształcenia kontekstowego trafiła po raz pierwszy do podręczników literatury w 1987 roku⁶. W książce dla klasy I szkoły średniej antologii dzieł towarzyszyły zestawy tekstów literackich, filozoficznych, eseistycznych określane jako „konteksty interpretacyjne” oraz sekwencje utworów literackich reprezentujące „kontynuacje i nawiązania” (patrz tabela 1). Te ostatnie – jak słusznie zauważa Zofia Agnieszka Kłakówna – były też swego rodzaju kontekstami, choć niekoniecznie interpretacyjnymi, czyli

³Zob. *Program liceum ogólnokształcącego oraz zawodowego i technikum. Język polski*, MEN, Warszawa 1984.

⁴Z.A. Kłakówna, *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*, w: *Konteksty polonistycznej edukacji*, Poznań 1998, s. 109.

⁵S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa 1991.

⁶M. Adamczyk, B. Chrzastowska, J.T. Pokrzywniak, *Starożytność – oświecenie. Podręcznik literatury dla klasy pierwszej szkoły średniej*, Warszawa 1987 i wydania następne.

takimi, które pomagają uczniowi sformułować własne odczytanie dzieła. Stanowiły raczej zachętę do tropienia i interpretowania współczesnych losów odwiecznych motywów kulturowych.

Wśród podręczników dla szkoły podstawowej (ośmioklasowej) idea kształcenia polonistycznego z szerokim wykorzystaniem kontekstów najwcześniej pojawiła się w cyklu książek dla klas IV–VIII *To lubię!*⁷ (w części zaadaptowanych później dla potrzeb materiału literackiego, metodą tyleż oryginalną, co kontrowersyjną. W tematycznie komponowanych rozdziałach podręczników analogie zestawiano w taki sposób, iżby poszczególne utwory same dla siebie stanowiły konteksty interpretacyjne. Ważny był nie tyle pojedynczy tekst, ile jego sąsiedztwo, literackie otoczenie, słowem kontekst, który miał dookreślać interpretację dzieła. W istocie zatem dla autorek *To lubię!* pierwszym i podstawowym kontekstem literatury jest ona sama (patrz tabela 2).

Od końca lat dziewięćdziesiątych niemal wszystkie podręczniki literatury dla gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych obfitują w wielorakie odniesienia o charakterze kontekstów, zarówno w postaci przedstawień plastycznych, jak i tekstów literackich, dziennikarskich, eseistycznych, popularnonaukowych, naukowych i innych.

Z pewnością przełom XX i XXI wieku to w dydaktyce polonistycznej czas popularyzacji koncepcji kształcenia kontekstowego. Sprzyjają jej wpisane w dokumenty ministerialne postulaty realizowania idei **integracji międzyprzedmiotowej** oraz **nauczania zintegrowanego**. Kształcenie literacko-kulturowe z wykorzystaniem kontekstów można uznać za praktyczny wyraz zasady nauczania zintegrowanego, choć trudno deklorować tożsamość obu pojęć z uwagi na ich znaczną pojemność i trudne do wytyczenia granice znaczeniowe (o czym w dalszej części artykułu).

⁷ Podręczniki M. Jędrychowskiej i Z.A. Kłakówny z cyklu *To lubię!* ukazywały się od roku 1995 (szkoła podstawowa) i 1999 (gimnazjum).

Wprowadzenie	Literatura grecka	Literatura rzymska	Kontynuacje i nawiązania	Konteksty interpretacyjne
	<p>Mity: J. Parandowski, <i>Mitologia</i> (fragmenty); T. Zieliński, <i>Starożytność bajeczna</i> (fragmenty); Homer, <i>Iliada</i> (fragmenty); <i>Odyseja</i> (fragmenty);</p> <p>Liryka: Tyrtajos, <i>Rzecz to piękna...</i>; Safona, <i>Pogarda dla nieznającej poezji; Podnieście w górę dach!</i>; <i>Zazdrość</i>; Anakreont, <i>Słodki bój</i>; <i>Piosenka</i>; Symonides, <i>Los</i>;</p> <p>Tragedia: Sofokles, <i>Antygona</i> (informacje);</p> <p>Epigramat: <i>Antologia Palatyńska</i> (fragmenty)</p>	<p>Wergiliusz, <i>Eneida</i> (fragmenty); Horacy, <i>Pieśni (Quid dedicatum poscūt apollinem; Exegi monumentum aere perennius)</i>; Owidiusz, <i>Przemiany</i> (fragment)</p>	<p>U. Koziół, <i>Larum</i>; S. Grochowiak, <i>Ikar</i>; M. Jasnorzewska-Pawlikowska, <i>Nike</i>; Z. Herbert, <i>Nike która się waha</i></p>	<p>Platon, <i>Obrona Sokratesa</i>; Arystoteles, <i>Poetyka</i>; Lucjusz Anneusz Seneka, <i>O życiu szczęśliwym</i>; Marek Aureliusz, <i>Rozmyślenia</i>; W. Witwicki, <i>O Sokratesie</i>; G.E. Lessing, <i>O Homerze i tarczy Achillesa</i>; T. Kudliński, <i>Dramat starogrecki</i>; A. Banach, <i>O leatrze greckim</i> (fragmenty utworów)</p>
<p>Ćwiczenia lekturowe Pytania kontrolne Wskazówki bibliograficzne</p>				

Tabela 1
Struktura rozdziału *Literatura antyczna* w podręczniku *Starożytność – oświecenie*

Podrozdział: <i>Kształtują się wzorce</i>	Podrozdział: <i>Starzeje się kostium</i>	Podrozdział: <i>Heros zawsze potrzebny</i>
A. Sójka, <i>Król Artur i rycerze Okragłego Stołu</i> (fragmenty); <i>Pieśń o Rolandzie</i> (fragmenty); H. Sienkiewicz, <i>Rycerze króla Władysława Jagiełły</i> (fragment <i>Krzyżaków</i>)	M. de Cervantes Saavedra, <i>Don Kichote i Sanczo Pansa</i> (fragment powieści); S. Lem, <i>Trzej elektrycyerze</i>	J.R.R. Tolkien, <i>W lochach Morii</i> (fragment powieści <i>Władca Pierścieni</i>); L. Tyrmand, <i>Na ulicach wielkiego miasta Zby</i>); W. Markowska, <i>Na drogach i bezdrożach mitycznej Hellady</i> (fragment <i>Mitów Greków i Rzymian</i>)
Zadania dla Was		

Tabela 2

Struktura rozdziału *Życie wyznacza role* w podręczniku *To lubię!* dla klasy I gimnazjum

WARTOŚĆ, FUNKCJA METODYCZNA I DZIEDZINA KONTEKSTU

1.

Pytanie – co to jest kontekst w kształceniu literackim? – wydaje się wtórne wobec pytania o jego funkcje. Z rozstrzygnięciem tej ostatniej kwestii dydaktycy nie mają trudności.

Po co w programie konteksty? Po to, by mądrzej, szerzej i wnikliwiej interpretować utwory zamieszczone w kanonie. Sztuka interpretacji polega między innymi na szukaniu kontekstu, czyli na odnoszeniu dzieła do jakiegoś systemu poglądów (filozoficznych, psychologicznych itp.), na odwoływaniu się do skojarzonej z utworem sytuacji (przede wszystkim historycznej), na wskazywaniu podobieństw lub różnic między utworem literackim a dziełem przynależnym do innego rodzaju sztuki. Konteksty pozwalają na myślenie równoległe o literaturze, o historii, o filozofii, o sztuce, o kulturze epoki, w której tkwi dzieło jako utwór określonego czasu. (...) Konteksty inter-

pretacyjne przeciwstawiają się samowystarczalności literatury i jej wyizolowaniu spośród innych dziedzin sztuki, pozwalają natomiast łączyć różne zjawiska i świat wyjaśniać przez analogię. (...) ⁸

Podobnie rozumie funkcje kontekstu Zofia Agnieszka Kłakówna, która tak wyjaśnia motywy kompozycji swych „kontekstowych” podręczników:

(...) po co wprowadza się do podręczników tak rozbudowany i różnorodny system odniesień? To proste. Najpierw, żeby zaciekawić, potem zdziwić, a więc wywołać emocje i pobudzić do refleksji, dalej zaś by nauczyć stosowania myślowych eksperymentów, często, by ułatwić zrozumienie czegoś trudnego, wyzwałać nowe skojarzenia, wielostronnie oświetlać problemy, ale przede wszystkim – zgodnie z istotą pojęcia kontekst – by lokować poznawane w systemie odniesień właśnie, by tworzyć w umyśle dziecka siatkę kulturowych znaków, które są jak drogowskazy i którą łatwo wypełnić przykładami. (...) Dobrze czytać teksty literackie, a więc poruszać się w wewnętrznych kontekstach dzieła można wówczas, gdy się umie przywołać owe drogowskazy spoza tekstu właśnie czytanego ⁹.

Autorka słusznie również podnosi wartość kontekstów jako swoistych sygnałów, dzięki którym „teksty po prostu zostają zauważone”, co jest nie do przecenienia w świecie „agresywnej kultury masowej”. Nie trzeba podkreślać, że ów sygnał – by dostatecznie mocno zwracał uwagę na siebie, zwłaszcza zaś na dzieło – musi być w pewien sposób atrakcyjny dla odbiorcy (ucznia), intrygujący, spektakularny. Sztuka wyboru i zastosowania kontekstu w praktyce szkolnej to ogromne pole twórczości metodycznej nauczyciela polonisty. To on, jako merytoryczny przewodnik i intelektualny partner swoich podopiecznych, powinien – wykorzystując znajomość powierzonej mu grupy uczniów – przedstawić omawiane dzieło w takim kontekście, który przyniesie jak największe korzyści dydaktyczne. (Zasadnie można sformułować wątpliwość, czy rezerwuarem kontekstowych pomysłów i orga-

⁸S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego*, dz. cyt., s. 19–20.

⁹Z.A. Kłakówna, *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*, dz. cyt., s. 120.

nizatorem aktywności nauczyciela i uczniów w tej mierze może i powinien być jedynie podręcznik. Powołując się na opinię znanego pedagoga, Zygmunta Mysłakowskiego (1890–1971), wielkiego admiratora tzw. „nauczania żywego”, należałoby nauczycielowi właśnie powierzyć rolę tego, kto inspiruje do lokowania dzieła na tle innych zjawisk, często – rzecz jasna – z wykorzystaniem podręcznikowych sugestii. Natomiast podręczniki absolutyzujące rolę kontekstów pojmowanych na kształt intertekstualności, czyli takie, w których racją obecności jednego tekstu jest relacja do innego, lub te nazbyt wewnętrznie zorganizowane – zdają się ograniczać zarówno inwencję metodyczną nauczyciela, jak i efekt zaskoczenia uczniów pomysłem, zestawieniem, kontekstem właśnie.)

2.

Klasyfikacja roli kontekstu w kształceniu literackim nie jest ani obszerna, ani skomplikowana, ani nawet raz na zawsze ustalona i poświadczona jakimkolwiek metodycznym autorytetem. Przez wzgląd na dynamiczną naturę każdej lekcji z jednej strony i różnorodność reakcji odbiorczych uczniów na działania dydaktyczne z drugiej – powinno się w tej kwestii zachować umiar i dbać o wyrazistość ustaleń. Najogólniej zatem można przypisać kontekstom dwie zasadnicze wartości:

- a) psychologiczną;
- b) merytoryczną.

Przez psychologiczną rozumieć będziemy zarówno **inspirowanie** do skupienia uwagi na tekście literackim (zaciekawienie, zaintrygowanie, postawienie wobec zagadki czy osobliwości), jak i wszelkie działania zmierzające do usuwania **poczucia obcości** wobec literatury w ogóle czy konkretnego dzieła. Wartość merytoryczną należy rozumieć dosłownie – jako **dostarczenie** poprzez kontekst **informacji**, które w różny sposób służą kontaktowi z dziełem literackim. Powyższa kategoryzacja nie jest rozłączna, można sobie wyobrazić postać kontekstu odznaczającego się obiema wartościami. Nie będzie nim, na przykład, zabawa polegająca na tworzeniu rysunkowych odpowiedników potocznie

stosowanych w języku metafor, służąca zajęciom o metaforze wizualnej i pojęciowej. Działanie to nie niesie bowiem z sobą nowych merytorycznie treści, choć może – i takie jest jego zadanie – wzbudzić zainteresowanie naturą owego niezwykle połączenia słów, które raz można zwizualizować w wyobraźni bądź na papierze, innym razem nie (lub nie do końca). Przykładem kontekstu jednocześnie psychologicznego i merytorycznego byłoby, na przykład, wysłuchanie i zinterpretowanie fragmentów muzycznych baletu Prokofiewa *Romeo i Julia* w zestawieniu z fragmentami dramatu Szekspira. Zabawa w poszukiwanie odpowiedniości sekwencji dźwiękowych i wypowiedzi lub działań bohaterów literackich budzi pozytywne nastawienia do tekstu, zaciekawia, zbliża doń. Równocześnie poszerza wiedzę uczniów, informując o istnieniu i naturze utworu Prokofiewa oraz o częstym w historii muzyki zjawisku ilustrowania dzieł literackich bądź nawiązywania do nich.

3.

Przeprowadzenie szczegółowej klasyfikacji kontekstów nie wydaje się konieczne, trudno umieszczać w zamkniętych ramach dziedzinę wspierającą się na inwencji i twórczości. Trzeba bowiem jako swego rodzaju twórczość potraktować układanie następujących zestawień (pierwszy element to tekst zasadniczy, kolejne są kontekstami): *Moralność pani Dulskiej* G. Zapolskiej – *Requiem aeternam* S. Przybyszewskiego – *Szał uniesień* W. Podkowińskiego – *Pocałunek* E. Muncha (pomysł Stanisława Bortnowskiego¹⁰). Albo: *Tren XIX* J. Kochanowskiego – *Wóz siana* H. Boscha – *Adoracja Baranka* van Eycka – *Wniebie* J. Twardowskiego – *Wiersz jak sen* L. Marjańskiej (sugestia autorów podręcznika *Barwy epok*¹¹). Metodyka jest – według słów Mieczysława Inglota – „nauką praktyczną”, repertuar jej narzędzi to zbiór ogromny i nigdy do końca niewypełniony. Konteksty – inaczej niż zasady czy metody kształcenia – wymykają się kategoryzacji, bo są w pewnym stopniu owocami skojarzeń. Rolę poskramiacza nazbyt radosnej twórczości

¹⁰S. Bortnowski, *Zdziwienia polonistyczne...*, dz. cyt., s. 164–167.

¹¹W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kolcz, *Barwy epok. Kultura i literatura 1*, Warszawa 2002, s. 262–266.

dydaktycznej w tej dziedzinie powinna pełnić świadomość **funkcji metodycznej** kontekstu, a więc potrzeby i sposobu jego wykorzystania podczas konkretnej lekcji. Stosując to kryterium, można wyróżnić – znów kierując się zdroworozsądkową niechęcią do daleko posuniętej drobiazgowości – dwie podstawowe kategorie:

1. konteksty interpretacyjne,
2. konteksty pomocnicze.

Pierwsze z nich umożliwiają lub pogłębiają interpretację dzieła, a więc pomagają uczniom **rozwiązać problem**, drugie zaś zwracają uwagę na problem (tworzą sytuacje problemowe), zachęcają do jego podjęcia, służą zapamiętaniu treści, poszerzeniu informacji, zaspokojeniu zwykłej ciekawości, ulokowaniu nowego zjawiska w uświadamianym systemie pojęć i zjawisk. Wyodrębnianie bardziej szczegółowych kategorii owych kontekstów (np. wprowadzające, utrwalające itp.) wydaje się zbędne i wtórne wobec rzeczy zasadniczej – świadomości ich potrzeby. Musi ona towarzyszyć poloniście decydującemu się na zastosowanie interesujących nas metodycznych sposobów pracy z tekstem.

4.

Innym punktem widzenia na kwestię kontekstów (oprócz ich wartości i funkcji metodycznej) jest spojrzenie z perspektywy dziedziny, jaką reprezentują. Można zatem mówić o kontekstach:

1. literackich (dzieło odczytane przez pryzmat innego dzieła),
2. historycznych (informacje historyczne, biogramy, przedstawienia plastyczne o wartości informacyjnej itd.),
3. filozoficznych (teksty filozoficzne bądź ich omówienia),
4. plastycznych (reprodukcje malarstwa, fotografie rzeźby, architektury, także czynność ilustrowania tekstów literackich na zasadzie przekładu intersemiotycznego),
5. filmowych (zestawianie tworzywa i sposobu narracji obu sztuk, „czytanie okiem kamery”, praca z adaptacją filmową itp.),

6. dziennikarskich (reportaże i sprawozdania jako nawiązanie do stylu, wątków czy motywów),

a nawet geograficznych czy przyrodniczych, a lista ta wcale nie wyczerpuje możliwości. Mnożenie owych nazw przez nadmierne uszanowanie dla systematyki i terminologii jest czynnością jałową. Ważne, by zdawać sobie sprawę, iż nie ma praktycznie dziedziny, z której nie można by czerpać użytecznego metodycznie kontekstu, kierując się – rzecz jasna – polonistyczną intuicją, wychowawczym sumieniem oraz dobrym smakiem.

W tym miejscu rozważań należy wspomnieć o kategorii kontekstu dzieła literackiego, związanej nie tyle z metodyką literatury, lecz bardziej z teorią komunikacji literackiej. Jest to kategoria tzw. **kontekstu macierzystego** dzieła, o którym pisał, między innymi, Michał Głowiński, przedstawiając własną wizję szkolnej historii literatury¹². Według Głowińskiego szkolna lektura tekstów z epok dawnych powinna się dokonywać w dwojakiej perspektywie – historycznej i współczesnej. Pierwsza z nich oznacza próbę rekonstrukcji historyczności dzieła, zinterpretowania go na tle jego macierzystego kontekstu. Druga zaś to próba poszukiwania wartości dzieła z punktu widzenia współczesnego czytelnika. Rekonstrukcja kontekstu macierzystego zakłada próbę odtworzenia tych elementów momentu historycznego towarzyszącego narodzinom dzieła, które wydatnie usprawniają interpretację i które można (dodajmy: w szkole) odtworzyć. Może to być zarówno kontekst polityczny, jak i socjologiczny, psychologiczny – przybliżający sposoby widzenia świata, myślenia, odczuwania; także emocje, oczekiwania, lęki, nadzieje, fascynacje ludzi współczesnych chwili narodzin dzieła. Kontekst macierzysty, bliski historycznemu, jest w istocie od niego szerszy, może wszak obejmować elementy z dziedzin tak odległych jak sztuki plastyczne i geografia. Niejako kontynuacją rekonstrukcji kontekstu macierzystego jest – proponowana przez Głowińskiego – historyczna lektura utworu¹³, zmierzająca nie tylko do rekonstrukcji stanu świadomości (i nieświadomości) piszącego i jego

¹²M. Głowiński, *Szkolna historia literatury*, w: *Olimpiada literatury i języka polskiego*, pod red. B. Chrzastowskiej, Warszawa 1980.

¹³Tenże, *Lektura dzieła i wiedza historyczna*, w: *Dzieło wobec odbiorcy. Szkice z komunikacji literackiej*, Kraków 1998, s. 154–168.

otoczenia), ale także odczytania konwencji właściwej dla czasu powstania utworu. Jest to już jednak problem wykraczający poza temat niniejszego rozdziału.

KONTEKSTY A ZASADY KSZTAŁCENIA

Postulat wykorzystywania kontekstów kulturowych (choć określenie to wydaje się zbyt wąskie) jest jedynie propozycją pewnej koncepcji kształcenia (wpisywaną jednak coraz częściej w programy nauczania). Nie sposób jednak nie wysnuć logicznego wniosku, iż kształcenie kontekstowe wynika wprost z niektórych **zasad nauczania**. Zasada **systemowości** zdaje się wręcz patronować kontekstom:

Zwracanie w procesie dydaktycznym uwagi uczniów na świat jako całość – poprzez poszczególne przedmioty kształcenia – jest sprawą w dużej mierze decydującą o walorach kształcenia. Świat, jak dobrze wiadomo, nie jest przypadkowym nagromadzeniem różnych dziedzin, zjawisk, badanych przez poszczególne nauki (...), lecz uwarunkowanym przyczynowo systemem rzeczy i zjawisk. W tym systemie każda rzecz i każde zjawisko wchodzi z innymi rzeczami i zjawiskami w różne związki, dość często są to istotne dla zrozumienia świata związki przyczynowo-skutkowe. Ważne jest właśnie to, aby poznając różne aspekty świata jako systemu z pośrednictwem różnych przedmiotów uczniowie mieli na uwadze całość, swoistą jedność świata. Tej idei wyrazem jest podporządkowana zasadzie systemowości zasada korelacji, to jest łączności między przedmiotami nauki szkolnej¹⁴.

Uwagi Wincentego Okonia o wizji świata jako całości i korelacji treści przedmiotowych polonista bez trudu sparafrazuje na swój własny, dobrze pojęty użytek. Nasza interdyscyplinarna dziedzina uczy wszak dostrzegać świat kultury jako swoistą całość, którą stanowią dzieła (teksty kultury), motywy, tematy,

prądy, tendencje, sposoby i środki wyrazu, rodzaje i inne jeszcze zjawiska pozostające w rozmaitych związkach i zależnościach. Świat kultury to także pewien system „naczyń przynajmniej częściowo połączonych”. Konteksty to właśnie próba szerszego, systemowego spojrzenia.

Praca z kontekstami na lekcjach literatury to często odwołanie do konkretnego, np. w wypadku reprodukcji, fotografii, przedmiotu. Jeśli zważymy w dłoni kamień i odczujemy jego chłód albo chwilę kontemplacji zaszczycimy wywrócone krzesło, rozważania o wierszu Herberta czy Białoszewskiego przyjmą inny obrót niż te niepoprzedzone owym doświadczeniem. Bywa więc, że kontekst jest wzorcową wręcz realizacją zasady **poglądowości**, zwłaszcza gdy doświadczenia z konkretem owocują sformułowaniem uogólnień (np. w formie artystycznego opisu).

Konteksty wspomagają **samodzielność** działania i myślenia, mogą wzmocnić **efektywność** pracy związanej z rozwiązywaniem problemu. Wydają się wręcz wzorcowym sposobem służącym re-spektowaniu zasady **motywacji**.

Kształcenie kontekstowe nie powinno być modą, choć jego gwałtownie wykreowana popularność nie jest wolna od znamion tego zjawiska. Stanowi ono koncepcję o mocnym, w istocie niepodważalnym uzasadnieniu. Idea ta płynie bowiem z szacunku dla tekstu i – mimo swej „skojarzeniowej” natury i ogólnokulturowej orientacji – wspiera literaturocentryzm kształcenia polonistycznego. Usuwa bowiem bariery między młodym, niedoświadczonym i mało przygotowanym czytelnikiem a tekstem – często trudnym, wieloznacznym, aluzyjnym, pisanym dla odbiorcy o określonym bagażu doświadczeń, także kulturowych. Rola, jaką pełni natomiast rekonstrukcja kontekstu macierzystego w pracy z tekstami dawnymi, utwierdza w przekonaniu, że kontekst ów często jest wręcz nieodzowny do sformułowania uczniowskiej interpretacji dzieła – wtedy, gdy dopiero informacje spoza samego tekstu otwierają drogi do jego odczytania.

¹⁴W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 172.

PRÓBY DEFINIOWANIA. KONTEKST ZŁY I DOBRY

Znaczenie pojęcia kontekstu w odniesieniu do dydaktyki literatury jest echem tego, które funkcjonuje w języku ogólnym, gdzie kontekst to „tekst, którego częścią jest dany wyraz lub wyrażenie”¹⁵. Mówi się wszak: „wyrażenie wyrwane z kontekstu”, w znaczeniu: pozbawione łączności znaczeniowej ze swoim otoczeniem, opacznie zrozumiane, niereprezentujące całości. Echo tego znaczenia pobrzmiewa w rozumieniu interesującego nas pojęcia w obszarze dydaktyki literatury. „Wyrażeniem” jest tutaj tekst literacki, kontekstem zaś pozostałe elementy, z którymi tekst tworzy razem znaczeniową całość dostępną interpretacji. Pokrewne rozumienie pojęcia kontekstu spotykamy w literaturowym rozumieniu:

W nauce o literaturze pod pojęciem „kontekst” rozumie się zespół odniesień niezbędnych do zrozumienia sensu jakiejś całości literackiej, np. pojedynczego utworu, prądu literackiego, grupy literackiej. W zależności od orientacji metodologicznej i natury badanego zjawiska (jedno dzieło lub zespół dzieł) kontekstem mogą być wyłącznie zjawiska literackie, np. inne pojedyncze dzieła w przypadku aluzji, filiacji, stylizacji, tradycja literacka jako całościowy układ odniesienia dla dokonań jednostkowych.

W szeroko rozumianym kontekście literackim uwzględnia się też zjawiska pozaliterackie, np. prądy filozoficzne, estetyczne, sytuację społeczną, biografię twórcy¹⁶.

Dydaktyka posługuje się pojęciem kontekstu w znaczeniu niemal tożsamym. Nie stosuje jednak określeń tak kategoriowych – kontekst może być w kształceniu literackim „niezbędny”, ale też po prostu „użyteczny”, „przydatny”, „korzystny” i to w różnym stopniu dla różnych odbiorców literatury. W dydaktyce jako oczywistość traktuje się pozaliteracką proveniencję kontekstów,

¹⁵ Słownik języka polskiego PWN, red. M. Szymczak, Warszawa 1999, tom I, s. 935.

¹⁶ J. Ożdżyński, *Konteksty kulturowe w nauce o literaturze*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Katowice 2002, s. 334.

a ich źródeł upatruje się w najróżniejszych obszarach, ze szczególnym uwzględnieniem sfery kultury. Kontekstem zwać więc można (jeśli kto lubi nadawać rangę zjawiskom przez ich definiowanie) **wszelkie odniesienie dzieła literackiego** (zestawienie go z innym elementem), które w szkolnej pracy z tekstem ułatwia i (lub) uatrakcyjnia **obcowanie** z nim i jego **interpretację**, a także **pomaga ulokować** je w uświadamianym **systemie kultury**.

Trzeba dodać, iż wykorzystywanie kontekstów nie jest zarezerwowane dla wybranego etapu kształcenia, zależy natomiast od istotnego związku kontekstu z utworem. Można sobie wszak wyobrazić konteksty chybione, niepozostające w dostatecznie wyraźnej i ważnej relacji z dziełem, rozprasające uwagę, mylące tropy, nietrafnie lokujące utwór na mapie świata kultury. Przykładem niech będą elementy opracowania graficznego podręczników, które zawsze – przez swoje sąsiedztwo z tekstami, przez zestawienie – odgrywa rolę kontekstu. Jeśli wiersz liryczny lub inny utwór zmetaforyzowany zestawia się z fotografią unaoczniającą fragment rzeczywistości, którego nazwa pojawia się w wierszu, istnieje niebezpieczeństwo ujednoznaczenia wypowiedzi na poziomie jej warstwy przedstawiającej, bez „sensów naddanych”. Taka sugestia mogłaby płynąć z zestawienia *Dziewczyny* Leśmiana z aktem kobiecym czy *Miłości* Miłosza z fotografią zakochanej pary. Kontekst nie powinien odzierać utworu z sensów symbolicznych, wręcz przeciwnie – ułatwiać ich odkrywanie.

KONTEKSTY A INTEGRACJA

Niniejszym rozważaniem przyświeca motto z tekstu Diderota, nawiązujące do sławetnego postulatu poszukiwania jedności sztuk (ale nie: zacierania ich tożsamości). Wykorzystywanie kontekstów kulturowych w kształceniu literackim sprzyja budowaniu spójnej wizji świata kultury, podkreślając wędrówki motywów i tematów, wspólne obszary konwencji, zależności między zjawiskami kulturowymi i historią itd. Ujawnia to ich niewątpliwie integracyjny charakter, jeśli pod pojęciem „integracji” rozumieć „łączenie treści humanistycznych” w ramach przedmiotu

język polski. Trzeba jednak pamiętać, że pojęcie to wraz z wprowadzeniem reformy oświaty w roku 1999 nabrzmiało wręcz od znaczeń ujawniających się w różnych hasłach i terminach. Materiały i dokumenty związane z reformą wymieniają różne aspekty i postacie działań integrujących.

Integracja międzyprzedmiotowa – działania nauczycieli w sferze programowego funkcjonowania szkoły polegające na szukaniu związków pomiędzy poszczególnymi przedmiotami nauczania; integracja międzyprzedmiotowa ma na celu całościowe postrzeganie w procesie nauczania człowieka i otaczającej go rzeczywistości.

Kształcenie zintegrowane – system nauczania w klasach I–III sześciolatniej szkoły podstawowej (...).

Nauczanie zintegrowane – proces dydaktyczny łączący kompetencje i treści nauczania wielu przedmiotów oraz uwzględniający cele wychowawcze; jest przeciwieństwem wąsko pojętego nauczania przedmiotowego, odnoszącego się jedynie do dorobku akademickiego jednej dziedziny naukowej¹⁷.

Swoistą postacią nauczania zintegrowanego jest – jak już była o tym mowa – edukacja polonistyczna łącząca elementy wielu dziedzin humanistycznych. W istocie zatem reformatorski nacisk na integrację tylko uprawomocnił twórcze działania całych pokoleń polonistów, dodając animuszu ich następcom. Można zaryzykować stwierdzenie, że konteksty, w takiej postaci, o jakiej tu mówimy, są najbardziej konkretną i jednocześnie najbliższą szkolnej rzeczywistości formą realizacji tak nauczania zintegrowanego (co jest oczywiste), jak i integracji międzyprzedmiotowej. Nie wymagają bowiem skoordynowanego „działania nauczycieli w sferze programowego funkcjonowania szkoły” (czemu – oczywiście – należałoby przyklasnąć), lecz – co łatwiej osiągalne – szerokiej kultury humanistycznej polonisty. Jeśli przedstawia on klasie tło wojen kozackich w związku z omawianiem *Ogniem i mieczem*, a dodatkowo pokazuje obraz Matejki *Bohdan Chmielnicki z Tuhaj-Bejem pod Lwowem* i porównuje wybrane fragmenty powieści z sekwencjami filmu Jerzego Hoffmana, to w rzeczy sa-

¹⁷A. Dereń, M. Grondas, M. Sielatycki, G. Społowicz, E. Wasiak-Kowalska, *Integracja międzyprzedmiotowa. Program „Nowa Szkoła”. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*, Warszawa 1999, s. 27.

mej wiąże swój przedmiot z innymi, naucza interdyscyplinarnie. Mimo to – podkreślmy powtórnie – w centrum jego zainteresowania znajduje się zawsze tekst literacki, któremu w różnych okolicznościach i w różny sposób służą konteksty.

KONTEKSTY W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Nie istnieje idealny wzorzec dydaktycznego wykorzystania kontekstu. Sfera ta, podobnie jak decyzja wyboru kontekstu, to dziedzina metodycznej twórczości nauczyciela. Pamiętając o wspomnianej już zasadzie literaturocentryzmu kształcenia polonistycznego, można wyobrazić sobie dwa zasadnicze schematy zastosowania kontekstu na lekcji:

- kontekst → tekst;
- tekst → kontekst → tekst.

Schemat: tekst – kontekst nie miałby sensu, jeśli po realizacji drugiego elementu takiego porządku lekcji nie nastąpiłby powrót do tekstu – teraz, po zapoznaniu się z kontekstem – reinterpretowanego. Elastyczna materia lekcji jest bardziej urozmaicona niż wszelki schemat, więc wzajemne relacje tekstu z kontekstem mogą być bardziej skomplikowane, w jednym ogniwie lekcji mogą się uobecniać równocześnie te dwa elementy.

Artykuł syntetyzujący teoretyczną refleksję na temat kontekstów w tym miejscu powinien się kończyć. Ciąg dalszy to praktyczne stosowanie owego metodycznego chwytu, czyli poszukiwanie zasadnych odniesień tekstów literackich i kreowanie sekwencji lekcyjnych zdarzeń. Poniżej czytelnik napotka kilka przykładów wykorzystywania kontekstów kulturowych w kształceniu literackim. Innych szukać trzeba we wcale już rozległej literaturze przedmiotu, przede wszystkim zaś – odwołując się do własnej erudycji, wyobraźni, pomysłowości i doświadczenia.

KONTEKSTY NA LEKCJACH LITERATURY – PRZYKŁADY

Przykład I

1. Tekst: fragment *Księgi Rodzaju* (3,1–3, 24), *Upadek pierwszych ludzi*;
2. Konteksty: Informacje o dziejach powstania *Starego Testamentu*; wizerunek głowy faraona ozdobionej koroną z ureuszem (emblematem w kształcie węża); fotografia przedstawiająca odcisk sumeryjskiej pieczęci cylindrycznej z postacią węża jako znaku płodności (lub inne starożytne wyobrażenia węża); informacje o znaczeniu motywu węża w kulturze starożytnych ludów Mezopotamii, Palestyny, Egiptu;
3. Komentarz
Tekst biblijny pozbawiony kontekstów jawi się jako opowieść wprawdzie symboliczna, ale sugerująca jedną tylko, potocznie odczytywaną, warstwę „sensów naddanych”. Zapoznanie z kontekstem ułatwia dotarcie do innych warstw. Wąż – motyw ogromnie wieloznaczny w kulturach starożytnych (chronił faraona przed złymi siłami, był znakiem jego boskiej potęgi, wyobrażał płodność i siły natury, posiadał moc nieśmiertelności) – okazuje się symbolem dawnego, politeistycznego świata wielu bóstw, nie zaś tylko przebiegłości, sprytu, jak się ów motyw zwykle rozumie. Cała sytuacja to – w tym kontekście – nie tylko walka o duszę człowieka pomiędzy dobrym Bogiem a złymi siłami i pychą, ale również – spotkanie dwóch światów, dwóch jego modeli: dawnego świata wielobóstwa i nowej wizji uniwersum skupionej wokół jednego Boga.

Przykład II

1. Tekst: dowolny fragment powieści Cervantesa *Don Kichote*;
2. Konteksty: omówienia dwóch skrajnych epistemologicznie stanowisk filozoficznych: obiektywizmu Arystotelesa i idealizmu Kanta i Berkeleya (mogą to być też opatrzone komentarzem fragmenty tekstów trzech filozofów); nagranie fragmentu poematu symfonicznego Ryszarda Straussa *Don Kichote* (utwory nr 2 i 4);

3. Komentarz
Poznając podstawowe stanowiska filozoficzne, wartościując je, dyskutując z nimi, uczniowie nie tylko gromadzą wiedzę humanistyczną, pogłębiają swą refleksję egzystencjalną, lecz wyraźniej dostrzegają różnice między dwoma kluczowymi postaciami powieści. Komizm i groteskowość warstwy przedstawieniowej okazują się nie jedynym atutem utworu, który w istocie prowokuje do refleksji o sposobie życia. Fragmenty muzyczne, oprócz niewątpliwiej atrakcyjności w warstwie dźwiękowej i melodycznej, skłaniają do rozważań o dążeniu do ekwiwalencji dźwięków i znaczeń. Muzyczne portrety bohaterów, stworzone przez Straussa, kierują na powrót do tekstu, uwrażliwiają na wzajemny stosunek postaci, niuanse opisów, oznaki przyjętej metody twórczej. Fragmenty poematu Straussa stanowią jednocześnie informacje o ponadliterackim charakterze konwencji (w tym przypadku groteski).

Przykład III

1. Tekst: wiersze Białoszewskiego z cyklu „przedmiotowego”, np. *Szare eminencje zachwyty* lub *Podłogo, błogosław*;
2. Konteksty: reprodukcje obrazów, które można określić jako „studium przedmiotu”, np. J. Grisa *Gitara na stole* i A. Kandlta *Martwa natura*. Ważne, by obrazy odmiennie prezentowały materię przedmiotów – jeden na sposób mimetyczny (choć niekoniecznie klasycznie werystyczny czy wręcz hiperrealistyczny), drugi zaś w konwencji, która ujawnia fascynację fakturą przedmiotu czy sposobem jego postrzegania (np. kubizm);
3. Komentarz
Praca z kontekstem sprowadza się do poszukiwania w obrazach spojrzenia na przedmiot (rzeczywistość) bliskiego Białoszewskiemu. Nie chodzi tu o wytropienie tożsamości, lecz raczej dostrzeżenie pokrewieństw w postawie filozoficznej wobec świata (życia) w jego najbardziej elementarnych przejawach i w metodzie twórczej, która ów świat (postrzegany i odczuwany) kreuje na nowo w dziele.

Przykład IV

1. Tekst: fragment powieści H. Sienkiewicza *Ogniem i mieczem*;
2. Konteksty: paralelna wobec fragmentu powieści część scenopisu (tzw. scenariusza szczegółowego) filmu w reżyserii J. Hoffmana *Ogniem i mieczem*; scena śmierci Podbiپیęty w wymienionym filmie (taśma wideo, płyta DVD);
3. Zestawienie tekstu z kontekstami służy wszystkim trzem jego elementom: podkreśla swoistość literackiego sposobu prezentacji świata w porównaniu ze stechnicyzowaną formą zapisu w tekście służącym potrzebom filmu. Ujawnia też środki i sposoby intersemiotycznego przekładu języka literatury na język filmu. Pozwala porównywać rolę narratora w tekście literackim i jego wirtualnego odpowiednika w filmowym kadrze. Przybliża literackie i filmowe środki wyrazu treści fantastycznych, także metafor i symboli.

Zaprezentowane wyżej przykłady pracy z kontekstami kulturowymi nie są – ma się rozumieć – konspektami lekcji. Tekst i kontekst, ich wzajemne relacje muszą zostać wkomponowane w logiczną strukturę jednostki metodycznej. Od jej wewnętrznej logiki, spójności, przemyślanego następstwa ogniw zależy ostateczny dydaktyczny rezultat pracy z kontekstami.

BIBLIOGRAFIA

- B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.
 W. Bobiński, *Drugi oddech polonisty*, Warszawa 1996.
 W. Bobiński, *Rozbrajanie filmowego kiczu*, „Polonistyka” 1994, nr 3.
 S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego. Inspiracje metodyczne dla nauczycieli szkół średnich*, Warszawa 1991.
 S. Bortnowski, *Zdziwienia polonistyczne, czyli o sztuce na lekcjach polskiego*, Warszawa 2003.
 A. Ciciak, *Kino i jego metodyczne inspiracje*, „Polonistyka” 1996, nr 5.
 M. Głowiński, *Lektura dzieła a wiedza historyczna*, w: tegoż, *Dzieło wobec odbiorcy. Szkice z komunikacji literackiej*, Kraków 1998.

- D. Karkut, *O trudnej sztuce percepcji dzieł literackich i malarskich*, w: *Dydaktyka I*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna”, 2002, nr 2.
 B. Kołcz, *Egzorcyzmy w szkole. O uczeniu kiczem*, „Polonistyka” 1994, nr 3.
Konteksty polonistycznej edukacji, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wyślouch, Poznań 1998.
 H. Kurczab, *W kręgu integracji. Zarys problematyki*, w: *Dydaktyka I*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna”, 2002, nr 2.
 E. Nurczyńska-Fidelska, B. Parniewska, E. Popiel-Popiołek, H. Ulińska, *Film w szkolnej edukacji humanistycznej*, Warszawa–Łódź 1993.
Polonistyka zintegrowana, red. H. Kurczab, Rzeszów 2000.
 W. Wantuch, *Don Kichotowe boje o integrację*, „Polonistyka” 1997, nr 7.
 U. Weisstein, *Literatura i sztuki wizualne*, w: *Antologia zagranicznej komparatystyki literackiej*, red. Halina Janaszek-Ivaničkova, Warszawa 1997.
Wiedza o literaturze i edukacja, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jaroński, Warszawa 1996.
W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej, red. H. Synowiec, Katowice 2002.
 S. Wyślouch, *Literatura a sztuki wizualne*, Poznań 1994.
 S. Wyślouch, *W poszukiwaniu jedności sztuk*, „Polonistyka” 1994, nr 10.