

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

Marta Chrabąszcz

Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Dąbrowie Tarnowskiej

Odnawianie znaczeń.

IV część *Dziadów* w szkole ponadgimnazjalnej

Warsztat pracy polonisty

Co składa się na warsztat pracy polonisty? Jak budować i doskonalić ów warsztat? Które z jego elementów uznać za najistotniejsze? To pytania stanowiące punkt wyjścia poniższych refleksji. Problem warsztatu polonisty, choć już niejednokrotnie był podejmowany, nie stracił przecież swej aktualności. Przyczyniają się do tego przede wszystkim przemiany kulturowe, cywilizacyjne, ale także zmiany w obrębie literaturoznawstwa, językoznawstwa, kulturoznawstwa¹. Przyczyną ciągłej refleksji nad warsztatem pracy polonisty są także mniej lub bardziej udane reformy edukacyjne², które w znaczny sposób wpływają na praktykę nauczania poprzez wdrażanie podstawy programowej czy stwarzanie określonej formuły egzaminów zewnętrznych³. Do tych czynników dochodzą zmiany myślenia w obrębie dydaktyki polonistycznej, przesuwanie akcentów zainteresowania, odmienne postrzeganie roli ucznia, nauczyciela i samego przedmiotu.

Te zasygnalizowane procesy mają istotny wpływ na warsztat polonisty, który obejmuje wiele różnorodnych składników, z jednej strony dotyczących predyspozycji pedagogicznych nauczyciela i jego merytorycznej wiedzy o uczniu, przedmiocie, procesie edukacyjnym, z drugiej strony wyposażenia zewnętrznego szkoły (pomocy naukowych, biblioteki, sprzętu multimedialnego itp.). Publikacje mające na celu

¹ Najnowsze wieloaspektowe ujęcie edukacji polonistycznej przedstawia trzynomowa publikacja *Polonistyka dziś – kształcenie jutra* stanowiąca pokłosie I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej w Krakowie. *Polonistyka dziś – kształcenie jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014.

² Zob. Z.A. Kłakówna, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków 2014; B. Chrzastowska, W. Wantuch, *Reformowanie i planowanie – granice i pozory wolności*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, t. I, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 331–352.

³ Np. J. Kaniowski, *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne*, Poznań 2007.

budowanie warsztatu nauczyciela, często skierowane do studentów przygotowujących się do zawodu, rozpoczynają od spraw podstawowych: formułowania celów, rozróżniania typów lekcji, doboru metod nauczania, umiejętności planowania, oceniania itp. Przykładem są zbiorowe prace *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*⁴, *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*⁵, zawierająca już 23 tomy krakowska seria *Edukacja nauczycielska polonisty* wydawana pod redakcją Anny Janus-Sitarz, lubelska seria *Nowoczesność i tradycja w edukacji polonistycznej* (red. B. Myrdzik i in.) czy rocznik Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*”. W polu rozważań dydaktyków (również we wspomnianych pozycjach) znajdują się problemy szczegółowe, jak np. wiedza pedagogiczno-psychologiczna w pracy polonisty (P. Huget), osobowość polonisty (M. Jędrychowska), edukacja filmowa (W. Bobiński), kształcenie kompetencji tekstotwórczej ucznia (A. Dyduchowa, Z.A. Kłakówna i in., J. Kowalikowa, E. Nowak), integracja (Z.A. Kłakówna, W. Wantuch), „czytanie obrazu” (B. Dyduch, A. Pilch, P. Kołodziej), metody (Z. Uryga, S. Bortnowski, M. Pieniążek), rola mediów (A. Książek-Szczepanikowa, A. Ślósarz) itd. Już ten wybiórczy przegląd poruszanych przez dydaktyków problemów potwierdza złożoność i wieloaspektowość zarówno polonistycznego warsztatu pracy, jak i jego poszczególnych elementów.

Zastanawiając się nad warsztatem polonisty, można sobie stawiać pytania dotyczące tego, które elementy umieścić w centrum. „Dydaktyczny profesjonalizm wymaga połączenia świadomości przedmiotowej – *wiem, że*, umiejętności metodycznych – *wiem, jak* oraz znajomości przesłanek teoretycznych – *wiem, dlaczego tak*” – wyjaśnia Maria Kwiatkowska-Ratajczak⁶. Bożena Chrzastowska, nawiązując do myśli Jana Polakowskiego, zwraca uwagę na to, iż działania polonisty powinny opierać się na wiedzy o uczniu, wiedzy o przedmiocie oraz wiedzy o procesie kształcenia polonistycznego⁷. Słowa Chrzastowskiej wskazywałyby więc pewną hierarchię kompetencji polonisty, której układ wyznacza ciąg: uczeń – przedmiot (język polski) – proces kształcenia polonistycznego, zaś słowa Kwiatkowskiej-Ratajczak, podkreślają konieczność ich spójnego połączenia. W istocie w praktyce szkolnej wszystkie kompetencje są niezbędne i przyjmują indywidualny wyraz w konfiguracji reprezentowanej przez poszczególnych nauczycieli, obejmującej charakterystyczny zespół stosowanych metod, środków, powiązanych z osobowością nauczyciela i niepowtarzalnością uczniów. Swoją refleksję skupiam na jednym elemencie warsztatu

⁴ *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000.

⁵ *Innowacje i metody...*

⁶ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Wstęp*, [w:] *Innowacje i metody...*, s. 8.

⁷ B. Chrzastowska, *Tożsamość metodyki polonistycznej*, [w:] *Innowacje i metody...*, s. 17–18. Problemom tym poświęcone są prace B. Chrzastowskiej zebrane przez M. Kwiatkowską-Ratajczak i W. Wantuch w zbiorze *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Poznań 2009.

pracy nauczyciela, choć mam świadomość ogromnego zawężenia i pominięcia innych ważnych aspektów pracy polonisty. Za ten istotny element uznaję umiejętność projektowania sytuacji odbioru tekstu literackiego.

Warsztat interpretacyjny

Interpretacja tekstu literackiego, projektowanie jego sytuacji odbioru w codziennej praktyce szkolnej stanowią ogromne wyzwanie dla polonisty. Ze względu na złożoność i wagę problemu był on podejmowany niejednokrotnie. Problematykę tę poruszali tacy badacze, jak np. B. Chrzastowska i S. Wysłouch, S. Bortnowski, Z.A. Kłakówna, B. Myrdzik, A. Pilch, A. Janus-Sitarz, K. Koziółek, E. Jaskółowa. Interpretacji literatury w szkole były poświęcone także zbiorowe wydania, np. *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole. Tekst – kontekst – znak – znaczenie*⁸, *Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole. Etyka – estetyka – język aksjologii*⁹. Również przesunięcie punktu zainteresowania z tekstu na osobę ucznia i jego odbiór literatury (np. J. Polakowski, Z. Uryga, B. Chrzastowska, B. Myrdzik), na traktowanie go jako podmiotu doświadczającego (Z. Budrewicz, A. Janus-Sitarz) zmieniło w znacznym stopniu sposoby interpretacji literatury w szkole. Problematyce czytelniczego odbioru romantycznych arcydzieł poświęciła swą refleksję między innymi Grażyna Tomaszewska w pracy *Szkoła i druga przestrzeń*¹⁰. Prace dydaktyków będące w dużej mierze w dialogu ze współczesnymi kierunkami w literaturoznawstwie zaowocowały propozycjami kształtowania „wrażliwości aksjologicznej” uczniów, sposobami odczytywania literatury w odniesieniu np. do kategorii postkolonialnych, genderowych, co w wielu przypadkach zmodyfikowało utrwalone w szkole odczytania. Wspomniane powyżej prace badaczy ukazują również ogromną złożoność odbioru dzieła literackiego w szkole.

Ten skomplikowany problem podjął także Janusz Waligóra w książce *Ani rytuał, ani karnawał...*¹¹, w której na tle dyskusji literaturoznawczych przedstawia projekt interpretacji w szkole, odwołując się głównie do stanowiska Zofii Agnieszki Kłakówny¹², swojego doświadczenia w budowaniu cyklu podręczników z serii „*To lubię!*” i wpisanej w nie koncepcji kształcenia polonistycznego, w wersji ogólnej

⁸ *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole. Tekst – kontekst – znak – znaczenie*, red. T. Świętosławska, Łódź 2001.

⁹ *Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole. Etyka – estetyka – język aksjologii*, red. T. Świętosławska, Łódź 2007.

¹⁰ G.B. Tomaszewska, *Szkoła i druga przestrzeń*, [w:] *taż, Zagubiona przestrzeń. I co dalej...*, Gdańsk 2013, s. 271–321; tu m.in. podrozdziały *Arcydzieła romantyczne w swojskich obcych kontekstach*, s. 299–311 i *Etyka a tożsamość. Szkoła i uniwersalia*, s. 312–321.

¹¹ J. Waligóra, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (po-nadgimnazjalnej): warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014.

¹² Np. Z.A. Kłakówna, *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, Poznań 1998, s. 108–121.

zaprezentowanej w *Pakcie dla edukacji*¹³. Projektowanie sytuacji odbioru tekstu w praktyce szkolnej wyznaczają dwie zasady – ujęcie problemowe połączone ze skupieniem tekstów wokół ważnego problemu egzystencjalnego oraz silnie rozbudowany układ kontekstualny. Przykładem zastosowania owych zasad może być dokonana przez Waligórę interpretacja fraszki *Do gór i lasów* Jana Kochanowskiego ujmowanej jako projekt egzystencjalny (*Proteusz albo projekt egzystencjalny*) czy skupiona wokół antropologicznej kategorii honoru interpretacja *Lalki* Bolesława Prusa (*Honor albo trzy pojedynki w Lalce*). Przywołane fragmenty proponują sposób interpretowania dzieła, za punkt wyjścia czyniąc propozycje kulturowej teorii literatury. Takie ujęcie pozwala niewątpliwie na „odnawianie znaczeń”, zmniejsza również dystans pomiędzy tekstem, jego macierzystymi kontekstami a sytuacją egzystencjalną współczesnych uczniów. Taki też kierunek interpretacji proponuję w zarysowanej poniżej sytuacji odbioru IV części *Dziadów* Adama Mickiewicza.

Nowe oblicza romantyzmu

Zanim przejdziemy do własnego projektu działań skupionych wokół interpretacji dramatu Mickiewicza, kilka uwag należy poświęcić nowym ujęciom romantyzmu w dyskursie literaturoznawczym. Swego czasu Maria Janion zaproponowała egzystencjalistyczne czytanie tekstów romantycznych. W swojej książce *Odnawianie znaczeń*¹⁴, do której nawiązuje tytuł artykułu, zwraca uwagę na czytanie literatury XIX wieku w celu zrozumienia teraźniejszości. O przepisaniu romantyzmu upominali się badacze chcący reinterpreterować literaturę XIX wieku w odniesieniu do współczesnych metodologii. Owocem tych prac były m.in. zbiory studiów *Co i jak przepisać w historii literatury?*¹⁵, *Romantyzm i nowoczesność*¹⁶, *Jak pisano i jak pisać o romantyzmie polskim?*¹⁷, *Romantyczne repetycje i powroty*¹⁸, a ostatnio *Romantyzm w lustrze postmodernizmu (i odwrotnie)*¹⁹. Pomijając tu rozległą literaturę przedmiotu dotyczącą nowego odczytywania poszczególnych dzieł romantyków, trzeba zauważyć, że za tymi pracami stoi potrzeba nowoczesnego spojrzenia na romantyzm i równocześnie dostrzegania nowoczesności romantyzmu. Ten swoisty dialog pomiędzy nowoczesnością (czy ponowoczesnością) a romantyzmem jest konsekwencją myślenia, że romantyzm może nadal żyć we współczesności, i to nie w wersji

¹³ Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, Gdańsk 2011.

¹⁴ M. Janion, *Odnawianie znaczeń*, Kraków 1980.

¹⁵ *Co i jak przepisać w historii literatury?*, red. M. Kuziak, Słupsk 2007.

¹⁶ *Romantyzm i nowoczesność*, red. M. Kuziak, Kraków 2009.

¹⁷ *Jak pisano i jak pisać o romantyzmie polskim?*, red. M. Kuziak, S. Rzepczyński, Słupsk 2010.

¹⁸ *Romantyczne repetycje i powroty*, red. A. Czajkowska, A. Żywiołek, Częstochowa 2011.

¹⁹ *Romantyzm w lustrze postmodernizmu (i odwrotnie)*, red. W. Hamerski, M. Kuziak, S. Rzepczyński, Warszawa 2014.

wynaturzonej, a współczesny człowiek, szukając odpowiedzi na swe egzystencjalne rozterki, może w literaturze romantyzmu przejrzeć się jak w lustrze.

Nowe spojrzenie na romantyzm zaowocowało także refleksją dydaktyczną, by wymienić choćby prace *Nowe odłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*²⁰ czy wspomnianą książkę Grażyny Tomaszewskiej *Zagubiona przestrzeń. I co dalej....*²¹. Badaczka interpretuje m.in. III część *Dziadów* (problem prawdy nieszczęścia i nowoczesnej podmiotowości), *Pana Tadeusza* (np. w oparciu o kategorię ogrodu, motyw wędrującej duszy), *Nie-Boską Komedie* (obraz Boga, ludzka egzystencjalna obcość i samotność, obraz kobiet). Widać w tych artykułach traktowanie romantyzmu „jako wielkiego współobecnego, aktywizującego namysł nad uniwersalnymi i szczególnie ważkimi problemami ludzkiej egzystencji”²². Nowych odczytań w szkole doczekały się np. III część *Dziadów*, *Balladyna*, *Nie-Boska komedia*²³. IV części *Dziadów* dotyczą natomiast prace Ewy Meyzy *Nie bójmy się Gustawa*, Lucyny Bagińskiej *U kresu ludzkiej egzystencji – dwa obrazy przekraczania granicy świata (na podstawie czwartej części „Dziadów” i „Pana Tadeusza”)*²⁴ czy Agnieszki Tomasik *„Dziady” – dodaj do ulubionych? Czyli parę uwag o czytaniu lektur w dobie Facebooka*²⁵.

²⁰ *Nowe odłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, pod red. E. Jaskółtovej, K. Jędrzych, Katowice 2013. Znajdziemy więc tam np. prace K. Biedrzyckiego *Straszno i śmieszno „Balladyna” Juliusza Słowackiego i jej lektura w szkole*, s. 79–88, M. Lula, *Lektura w szkole jako forma pamięci. Wokół sceny więziennej „Dziadów” części III Mickiewicza*, s. 109–133. K. Biedrzycki proponuje odczytanie dramatu Słowackiego w kategorii tragedii, a także w uzupełniającą ją kategoriach parodii, groteski. M. Lul przedstawia odczytanie *Dziadów* w świetle relacji dokumentujących wydarzenia ze sceny więziennej, na które składa się więziennie-zesłańcza korespondencja filomatów i filaretów.

²¹ G.B. Tomaszewska, *Zagubiona przestrzeń. I co dalej...*

²² Tamże, s. 16.

²³ Np. A. Wójtowicz-Stefańska, *Lektura arcydzieł jako narzędzie wprowadzania w tradycję (na podstawie „Nie-Boskiej komedii Z. Krasińskiego)*, [w:] *Innowacje i metody...*, s. 297–308. Autorka proponuje trzy główne ujęcia dramatu: *Dramat człowieka* (analiza sposobu kreowania postaci połączona z rozważaniem egzystencjalnych rozterek Hrabiego), *Dramat romantyczny* (analiza i określanie funkcji rozwiązań kompozycyjnych dramatu, intertekstualne nawiązania do *Boskiej komedii*), *Dramat historii* (analiza mechanizmów rewolucji); s. 297–308.

²⁴ E. Meyza, *Nie bójmy się Gustawa*, s. 37–41, L. Bagińska *U kresu ludzkiej egzystencji – dwa obrazy przekraczania granicy świata (na podstawie czwartej części „Dziadów” i „Pana Tadeusza”)*, s. 43–51, [w:] *Mickiewicz czytany w szkole. Materiały z konferencji naukowej nauczycieli Łódź, 23–25 września 2005*, red. J. Brzozowski, K. Pietrych, Łódź 2007. E. Meyza, opierając się na rozważaniach A. Bielik-Robson, proponuje odczytanie IV części *Dziadów* w kategorii lęku: lęk przed „innym” i śmiesznością, lęk przed tajemnicą i poznaniem, lęk przed pogardą i nudą, lęk przed pomieszaniem dobra i zła, lęk przed samym sobą, lęk przed byciem wyjątkowym i wybranym, lęk przed miłością i cierpieniem. Z kolei L. Bagińska skupia projekt lekcji wokół egzystencjalnych doświadczeń miłości, cierpienia, a zwłaszcza śmierci.

²⁵ A. Tomasik, *„Dziady” – dodaj do ulubionych? Czyli parę uwag o czytaniu lektur w dobie Facebooka*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie jutra*, t. 2, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 309–318. Rozważania dotyczące IV części *Dziadów* ograniczają się do kilku wzmianek. Autorka proponuje poruszanie z młodzieżą następują-

Podsumowując naszkicowany przegląd prac poświęconych literaturze romantycznej w szkole, trzeba zaznaczyć, iż są to cenne inicjatywy, zwłaszcza że literatura romantyzmu niezależnie od wszelkich reform nadal jest obecna w szkole. Można jednak odnieść wrażenie, że tych prac jest zdecydowanie za mało.

IV część „*Dziadów*” na warsztacie

W jaki sposób czytać IV część *Dziadów* Adama Mickiewicza? I w jaki sposób organizować sytuację odbioru tego tekstu literackiego, żeby włączyć tekst w obszar zainteresowania uczniów, co jest przecież niezbędnym warunkiem sensowności podejmowanych działań?

Szkolną analizę i interpretację IV części *Dziadów* wyznacza kategoria romantycznej miłości (mit androgyniczny). By się o tym przekonać wystarczy przywołać popularne internetowe opracowania i fragmenty bryków²⁶, a także tytuły fragmentów wybranych podręczników, np. „*Bywam albo w niebiosach, albo w piekła mękach...*” *Obraz miłości romantycznej w utworach Mickiewicza*²⁷. Wynika to zapewne z tego, iż w historii literatury takie ujęcie także dominuje. „Czy IV część *Dziadów* jest utworem o miłości? Oczywiście rzecz wydaje się bezsporna” – zwraca uwagę Marta Zielińska w swoim znakomitym zbiorze ukazującym związki Mickiewicza z wykreowaną postacią Gustawa, związki autobiograficzne odbiegające jednak od naiwnego genetyzmu²⁸. Zielińska przypomina, że odbiór dramatu Mickiewicza w kategorii miłości był dominujący i dopiero z czasem zaczęto zwracać uwagę na inne aspekty, jak np. romantyczna wiara a racjonalizm, historia zemsty na nauczycielu, niemożność porozumienia się człowieka z człowiekiem²⁹. Dramat Mickiewicza jest jednak stale

cych problemów: poczucie osamotnienia, egotyzm, depresja, samobójstwo i miłość w czasach popkultury. Nie przedstawia jednak żadnego konkretnego projektu.

²⁶ Np.: „Jest to dramat o tematyce miłosnej, w którym głównym bohaterem jest nieszczęśliwy kochanek – Gustaw. [...] Mickiewicz w IV części *Dziadów* stworzył typowy wizerunek bohatera romantycznego”, źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Dziady_cz%C4%99%C5%9B%C4%87_IV, [dostęp: 20.07.2015]; „Postać Gustawa w IV części *Dziadów* reprezentuje modelowy typ romantycznego, nieszczęśliwego kochanka straconego dla świata z powodu swej szaleńczej miłości i namiętności do kobiety”, źródło: <http://dziady.klp.pl/a-5552.html>, [dostęp: 20.07.2015]; „Główny bohater utworu, Gustaw-Pustelnik, to duch młodości, któremu za życia wydawało się, że osiągnął „raj na ziemi” – odnalazł prawdziwą miłość, swoją „duszę bliźniaczą”. Gdy ukochana odeszła, Gustaw popełnił samobójstwo, źródło: http://www.bryk.pl/lektury/adam_mickiewicz/dziady_cz_iv.problematyka_utworu.html [dostęp: 20.07.2015]; „Głównym bohaterem IV części *Dziadów* jest Pustelnik-Gustaw, który w mieszkaniu Księdza pojawia się jako zjawia, duch powrotny, być może upiór. Gustaw jest jednocześnie typowym przykładem bohatera romantycznego, o czym świadczy przede wszystkim jego biografia”, A. Mickiewicz, *Dziady*, oprac. W. Rzehak, Kraków 2007, s. 247.

²⁷ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Nowe Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Romantyzm-pozytywizm*, klasa 2, część 1, Warszawa 2014, s. 50–56.

²⁸ M. Zielińska, *Opowieść o Gustawie i Maryli czyli Teatr, życie i literatura*, Warszawa 1998, s. 157.

²⁹ Tamże, s. 157.

otwarty na nowe odczytania. Jak pisze dalej Zielińska, Mickiewicz „stworzył arcydzieło, czyli taki utwór, który ma dziwną zdolność odpowiadania na bardzo różne pytania, ciągle nowe pytania, jakie mu się zadaje. Nawet jeśli te pytania nie istniały wtedy, gdy powstawał”³⁰. I takie nowe pytania dalej się stawia w najnowszych interpretacjach dramatu, do których odwołam się w dalszej części swojego projektu.

Wracając jeszcze do odczytywania dramatu Mickiewicza w kategorii miłości, krótko przedstawię wartościowy projekt szkolnego odbioru, jaki opracowali autorzy podręcznika *To lubię!*³¹. Rozdział „*I taki byłem szczęśliwy!*” jest także skupiony wokół egzystencjalnej kategorii miłości. Kontekst dramatu tworzą, np. *Romantyczność, Cierpienia młodego Wertera*, fragmenty tekstów Ryszarda Przybylskiego czy Marty Piwińskiej. Zaproponowany przez Ewę Łubieniewską projekt w centrum refleksji stawia poszukiwanie odpowiedzi na pytania o sposoby pojmowania miłości przez romantyka i konsekwencje uczynienia z miłości głównej osi życia. Autorka wskazuje trzy główne kierunki interpretacji dramatu: duchowa natura bytu, romantyczny sposób przeżywania uczucia, postrzeganie życia z perspektywy miłości³². Wskazany przeze mnie powyżej projekt odbioru IV części *Dziadów* w kontekście dominującej w utworze egzystencjalnej kategorii miłości może stanowić dla nauczycieli cenną podpowiedź. Moim zadaniem w tym miejscu będzie więc jedynie dopełnienie go jedną uwagą.

Wartościowe byłoby interpretowanie historii Gustawa w kontekście *Lalki* Bolesława Prusa³³. „Interpretatorzy *Lalki* natychmiast dostrzegli w tej powieści liczne aluzje do czwartej części *Dziadów* i zawartej w tym dramacie romantycznej koncepcji miłości” – stwierdza Cezary Zalewski³⁴. Również Grażyna Borkowska zwraca uwagę na podobieństwa między Wokulskim a Gustawem³⁵. Analiza porównawcza postaci Gustawa i Wokulskiego okazałaby wspólne i odmienne (romantyczne i pozytywistyczne) sposoby przeżywania miłości. W tym porównaniu chodzi też o odkrycie, w jaki sposób miłość wiąże się z tożsamością, a raczej jej brakiem.

³⁰ Tamże, s. 158.

³¹ E. Łubieniewska, „*Ja byłem taki szczęśliwy!*”, [w:] Z. A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Łubieniewska, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Książka nauczyciela, klasa II, Kraków 2004, s. 119-149.

³² Tamże, s. 137.

³³ Choć ze względu na dominujący w liceum układ historycznoliteracki należałoby raczej w czasie interpretacji *Lalki* wrócić do IV części *Dziadów*. Problem ten był niejednokrotnie poruszany. Zob. np. syntetyczne ujęcie sporów wokół wiedzy o historii literatury w szkole B. Chrzastowska, *Funkcja wiedzy historycznoliterackiej w liceum*, [w:] *Innowacje i metody...*, s. 281-296. Autorka wyraźnie stawia tezę o konieczności odejścia od nauczania historii literatury w szkole, s. 282. Por. także: B. Chrzastowska, *Jak uczyć rozumienia historyczności w nowym liceum*, [w:] *Przedmiot, podmiot i proces...*, s. 163-172.

³⁴ C. Zalewski, *Skąpy Litwin. Poezja Adama Mickiewicza w „Lalce” Bolesława Prusa*, [w:] *Jak pisać i jak pisać o romantyzmie polskim?*..., s. 99.

³⁵ G. Borkowska, „*Lalka*” – kobiety, mężczyźni, miłość, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza” 2014, s. 167-178.

Niewątpliwie problem miłości, sposobów jej przeżywania stanowi przedmiot zainteresowań młodzieży ponadgimnazjalnej. Jednak innym ważnym problemem w tym wieku jest także problem własnej tożsamości, dlatego stanowi punkt wyjścia do przedstawionej przeze mnie propozycji interpretacji dzieła Mickiewicza. Nurtujące młodzież pytania to: Kim jestem? Jakie doświadczenia mnie budują, zmieniają albo i niszczą? Jaką rolę odgrywa w tym procesie pamięć? Jaką funkcję w tym procesie pełni fakt opowiadania o sobie? Można je rozstrzygać, nie uzyskując jednak łatwych i jednoznacznych odpowiedzi, skupiając się na postaci Gustawa: Kim jest Gustaw? Dlaczego i po co Gustaw przychodzi do Księdza i opowiada mu swą historię? Jaki obraz życia wyłania się z jego historii? Dlaczego swoje życie opowiada tak, jakby odgrywał przedstawienie?

Muszę przypomnieć!

(przypomina)

Tak się w głowie kręci!...

Nie! nie! Ja wszystko **widzę** jak na dłoni,

Nie zgubiłem żadnego wyrazu z pamięci³⁶ [w. 341-344]

„Ale tak, **przypominam...**” [w. 545], „**Pamiętam** dziś jeszcze” [w. 622], „[...] (o, gdy mię **wspomnienia** same nie zabiją!) [w. 932], „Dla mnie oprócz **wspomnienia** nic więcej nie proszę” [w. 1249]. Przytoczone wybrane cytaty pokazują istotną rolę pamiętania, wspominania w IV części *Dziadów*. Dla romantyków pamięć należała do zbioru centralnych pojęć, wokół których skupiano rozważania związane z życiem człowieka. Warto więc prześledzić owe powroty pamięci.

Historia Gustawa rozgrywa się na dwóch płaszczyznach – teraźniejszej realizowanej w domu Księdza i przeszłej, przypominanej głównie przez Gustawa, choć i Ksiądz odwołuje się do przeszłości. I to właśnie Ksiądz jako pierwszy przywołuje przeszłość: „Kiedy się tobie przypatruję z bliska, / **Zdaje się, że cię kiedyś widziałem w tej stronie**” [w. 23-24]. I dopiero wtedy otwiera się pełna emocji i tajemnic droga do przeszłości Gustawa: „O tak! tak, byłem tutaj... o dawno! za młodu! / Przed śmiercią!... będzie trzy lata!” [w. 26-27]. Dla romantyka pamięć to przede wszystkim przypominanie przestrzennych obrazów uwikłanych w czas, np. w kategoriach czasowo-przestrzennych Gustaw mówi o swoim życiu: „Ach, tak prędko przebiegłem gościniec tak długi!” [w. 90].

Monologi Gustawa to nieustanne sięganie w głąb pamięci. W szkolnym odbiorze uczniowie mogliby rozważać, jaką funkcję pełni pamięć o przeszłości. Dlaczego wracamy do przeszłych zdarzeń, przeżyć, miejsc? W jaki sposób i po co utrwalamy przeszłość? Jaką rolę odgrywają w naszym życiu wspomnienia? Tak zarysowane pole rozważań byłoby wstępem do szczegółowej analizy wspomnień Gustawa.

³⁶ A. Mickiewicz, IV część *Dziadów*, [w:] tenże, A. Mickiewicz, *Utwory dramatyczne 3*, Warszawa 1983, s. 39-94. Z tego wydania pochodzą wszystkie cytaty. W kwadratowych nawiasach zaznaczono numery wersów. Wszystkie podkreślenia moje.

Pamiętanie wbrew pozorom nie jest jedynie przypominaniem przeszłości. Pamiętanie krzyżuje w sobie trzy aspekty czasu – przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. To właśnie w teraźniejszej chwili decydujemy, że uwiecznimy coś z właśnie mijającego czasu i robimy to z myślą o przyszłości, z nadzieją, że dana rzecz pomoże zachować coś w pamięci, utrwali. Zachowujemy pamiątki z nadzieją, że dzięki nim w przyszłości będziemy mogli wrócić przede wszystkim do emocji związanych z daną chwilą. Pamięć jest pamięcią ludzi, miejsc, rzeczy i emocji³⁷. To właśnie od tych ostatnich zależy intensywność i trwałość przechowywanych w pamięci obrazów. Które z tych elementów pojawiają się w historii Gustawa? O kim i o czym wspomina Gustaw? Jakie emocje przywołuje Gustaw i jakie emocje budzą w nim teraz wspomnienia? Przyjrzyjmy się wybranym wspomnieniom.

Pierwszą wywoływaną z pamięci osobą jest „pewna kobieta”. I to nie, jak można by się spodziewać, ukochana, ale ta nieszczęśliwa z miłości, dziwacznie ubrana („Miała takąż sukienkę i na głowie liście”) wyśmiewana, wytykana palcami („Gdy weszła do wsi, cała wieś nawałem, / Urągając się z jej biedy, / Pędzi, śmieje się, wykrzyka, / Podrzyżnia, palcem wytyka” w. 111–114). Gustaw od razu wskazuje na swoje podobieństwo z przywoływaną kobietą („Tak jak ja nieszczęśliwą, z takiego powodu!” w. 109). Pierwsze przypomnienie Gustawa wiąże się z problemem inności, wyobcowania, niezrozumienia. Gustaw ma podobny strój, również przeżywa nieszczęście i wzbudza wśród innych szyderczy śmiech.

Co niewątpliwe, we wspomnieniach Gustawa pojawia się nieustannie ukochana. Pierwsze spotkanie, pocałunek, wspólne spędzanie czasu, rozstanie, ślub ukochanej – takie wydarzenia wspomina Gustaw, choć robi to fragmentarycznie, bez jakiegoś ciągu chronologicznego. Obraz ukochanej też jest przecież niejednorodny.

W historii Gustawa pojawiają się również przyjaciele i ich niezgodne z oczekiwaniami reakcje na wizerunek ukochanej, przywołany zostaje obraz domu, na czelę z matką witającą syna błogosławieństwem. Gustaw powraca pamięcią do ludzi, i miejsc i związanych z nimi wzruszeń. Powrót do znanych miejsc przyczynia się do emocjonalnej pustki:

„Ale ja, przebłądziwszy te **kraje pamiątek**,
Gdzie tyle łez zabiera każdy znany kątek,
I resztę uczuć, i łzy wylałem ostatnie [w. 768–770]

Szczególnego znaczenia nabiera powrót do „domu nieboszczki matki”. Dom kojarzy się ze śmiercią, ze zniszczeniem („Kędy spojrzysz, – rudera, pustka i zniszczenie!” w. 774), przeraża cmentarną ciszą. W tym wspomnieniu Gustawa nakładają się dwa czasy – czas powrotu na zgłiszcza domu połączony z przywoływanym i skontrastowanym z nim wcześniejszym obrazem powrotu do domu z radośnie oczekującą czeladzią, przyjaciółmi, rodzeństwem, a przede wszystkim matką. Szczęśliwe miejsca uwikłane w czas przemieniają się w swoją odwrotność („Dzisiaj po latach

³⁷ O związkach pamięci z procesami emocjonalnymi zob. *Pamięć i afekty*, red. Z. Budrewicz, R. Sendyka, R. Nycz, Warszawa 2014.

tylu, po takiej przemianie, / Na miejscach najszcześniejszych, w najsmutniejszym stanie!" w. 853–854).

Kolejnym miejscem przywoływanym z pamięci jest ogród. W przeciwieństwie do obrazu domu, podkreślone zostało trwanie. Trwanie przyrody. Ten sam cykliczny jesienny czas, ten sam wieczorny chłód:

Słuchaj, powiem coś jeszcze... Byłem i w ogrodzie,
Pod tę porę, w jesieni, przy wieczornym chłodzie,
Też same cieniowane chmurami niebios,
Tenże bladawy księżyc i kroplista rosa,
I tuman na kształt z lekka proszącego śniegu;
I gwiazdy toną w błękit o nocnym obiegu,
I też sama nade mną świeci gwiazdka wschodnia,
Którą wtenczas widziałem, którą widzę co dnia;
W tychże miejscach też samo uczucie paliło.
Wszystko było jak dawniej – tylko jej nie było! [w. 866–875]

I znów mamy do czynienia z podwójną perspektywą czasową – powrót do przeszłości przywołuje jeszcze dalsze wspomnienia. I znów jak w obrazie domu podkreślone są strata i brak. I nawet ta sama trwająca przyroda i te same gorące emocje nie są w stanie wypełnić pustki. Zupełnie inną postawę widzimy u Księdza, który mówi o swej zmarłej żonie: „Ach, to wspomnienie serce mi rozdarło!” [w. 361]. Warto rozważyć, dlaczego Gustaw i Ksiądz mają takie różne postawy wobec nieszczęścia. Wszak Ksiądz nie tylko stracił żonę, ale i dwoje dzieci. Uczniowie zapewne mają w pamięci tragiczne doświadczenie Jana Kochanowskiego, dla którego śmierć Urszulki, stała się poszukiwaniem na nowo swojej tożsamości i odpowiedzi na pytania eschatologiczne. Mickiewicz w kreacji Księdza w ogóle nie rozwija problemu ojcowskiego bólu. Bolesna dla Księdza śmierć żony („którą kochałem tak szczerze!...) również nie wzbudza pytań egzystencjalnych: „Ale cóż robić? Pan Bóg daje, Pan Bóg bierze! / Niechaj się dzieje według Jego świętej woli!” [w. 358–359]. Jednak te bolesne doświadczenia Księdza pozwalają mu na empatyczne rozumienie cierpienia Gustawa („Młodzieńcze, ja głęboko czuję, co cię boli!” w. 351).

Takie wspólne z uczniami prześledzenie powrotów do pamięci mogłoby być także szukaniem odpowiedzi na pytanie, czego Gustaw dowiedział się o sobie dzięki tym powrotom. Czy usilne powroty do przeszłości, do miejsc szczególnie bliskich minimalizują czy raczej potęgują wewnętrzną pustkę Gustawa? Czy powrót do dzieciństwa, do rodzinnego domu nie podkreśla raczej obecnej bezdomności? Wszak Gustaw mówi: „Nie mam domu; gdzie przyjdę, tam poślanie moje” [w. 589]. Wszystkie powroty do znanych miejsc są dla Gustawa znakiem śmierci. Tak jest i wówczas, gdy przybywa pod pałacyk ukochanej i staje się świadkiem jej ślubu. Intensywność przeżyć (np. „wściekłość mię oślepiła”, płacz) prowadzi do duchowej śmierci istniejącej poza czasem („Ja trup samotny, obok weselnego tłumu” w. 940; „Ach, ta straszna chwila jak Piorun, a jak wieczność długa!” w. 945).

Intensywność negatywnych emocji rodzi chęć nie-bycia: „Tylem wytrwał, tyle wycierpiałem, / chyba śmiercią bole się ukoją” [w. 142–143]. Trudny problem samobójczej śmierci może stać się także tematem lekcyjnej rozmowy³⁸. I tutaj mogliśmy znów odwołać się do intertekstualnych związków z *Lalką* Prusa. Wokulski również próbuje popełnić samobójstwo. Czy przyczyną takiego kroku Gustawa i Wokulskiego nie jest ogromna przepaść pomiędzy wyciśniętym w sercu pragnieniem a uniemożliwiającą realizację marzenia rzeczywistością? I w jakiej mierze przyczyną tego rozdzwisku są „książki zbójeckie”?

Młodości mojej niebo i tortury!
One zwichnęły osadę mych skrzydeł
I wyłamały do góry,
Że już nie mogłem na dół skrócić lotu [w. 156–159].

Bujałem po zmyślonym od poetów niebie,
Goniąc i błędząc, w błędach nieznużony goniec [w. 170–171].

Ten kierunek interpretacji dramatu Mickiewicza może być okazją do stworzenia sytuacji lekcyjnej opartej na rozmowach o roli książek, do zastanowienia się, czy sztuka nadal ma moc kreowania życia człowieka, czy wpływa na jego postrzeganie siebie i świata³⁹. Wszak zarówno Gustaw, jak i Wokulski „ciskają” książkami, obarczając je winą za swoje nieprzystające do rzeczywistości wyobrażenia na temat miłości. W przypadku IV części *Dziadów* warto byłoby wspomnieć uczniom o tym, jak Mickiewicz dopominał się o przysłanie mu *Cierpień młodego Wertera* i jak jego przyjaciele filomaci obawiali się wysłać mu powieść Goethego. W IV części *Dziadów* przywoływanych książek jest więcej, nie tylko *Cierpień młodego Wertera*. Pojawiają się także książki np. Homera, Tassa. I nie chodzi o wyliczanie kolejnych tytułów, wszak one, być może poza powieścią Goethego, niewiele uczniom mówią. Natomiast ważne w rozmowie z uczniami jest to, na ile kreujemy swoje życie na wzór kulturowych wyobrażeń podsyłanych nam przez literaturę, a częściej teraz przez media. Jakich idoli ma współczesna kultura? W pamięci Gustawa pozostają kreacje literackich bohaterów, ponieważ zostały wcześniej przeżyte, wewnętrznie doświadczone i związane z tym, co dla niego miało znaczenie.

Właśnie owa ważność pełni ogromną funkcję w procesie pamiętania. Pamiętam to, co ma dla mnie znaczenie. A jeśli nie ufam dostatecznie swojej pamięci, to szukam

³⁸ Badacze romantyzmu samobójczą śmierć rozpatrywali w wielu aspektach. Zob. dyskusję oraz referaty A. Kowalczykowa, *Samobójcy romantyczni* czy J.M. Rymkiewicz, *Dlaczego romantycy umierali młodo?*, [w:] *Style zachowań romantycznych. Propozycje i dyskusje sympozjum*. Warszawa 6–7 grudnia 1982, red. M. Janion, M. Zielińska, Warszawa 1986, s. 205–302.

³⁹ Problem „ksiąg zbójeckich” był już przedmiotem interpretacji. Ostatnio temu zagadnieniu poświęcili swe refleksje G. Tomaszewska w książce *Zagubiona przestrzeń. I co dalej...*; J. Tomkowski, *Wieczór z Pustelnikiem i książkami* i M. Cieśla-Korytowska, *Co zabiło Gustawa?*, [w:] *Dziady nasze mają to szczególnie... Studia i szkice współczesne o dramacie Adama Mickiewicza*, red. A. Fabianowski, E. Hoffman-Piotrowska, Warszawa 2013.

jej strażników. Taką funkcję pełni gałązka jedliny, czy – jak woli Gustaw – „gałąź cyprysowa” („Przypatrz się lepiej, poznaj gałąź cyprysową; / To **pamiętki rozstania**, mego losu godła” w. 213–214). Gustaw chce także, by jakąś pamiętkę nosiła po nim ukochana („Gdybyś na mojej pamiętkę męki / Jeden przynajmniej dzionek chodziła w żałobie, / Przypięła jedną czarną wstążkę do sukienki!...” w. 1086–1088). Pamiętka pomaga przenieść się do przeszłości i jednocześnie poprzez jej uobecnianie pozwala na powrót przeżytych emocji, które przecież już nie będą takie same, bo nakłada się na nie całe późniejsze doświadczenie. U Gustawa pamiętka rozstania staje się znakiem jego losu. I nie chodzi tu tylko o rozstanie z ukochaną (choć ono jest podstawowe), chodzi o rozstanie z dotychczasowym światem i z dotychczasowym sobą. Gustaw staje się „umarły dla świata” i dla siebie.

O teatralnej śmierci, o przemianie Gustawa pięknie pisała Marta Zielińska. Można by jej rozważania poszerzyć i pokazać Gustawa jako Nikogo. Gustaw to Nikt. Gustaw to człowiek bez tożsamości.

Pamięć, co podkreślają badania psychologiczne, służy budowaniu tożsamości. Taką funkcję ma także opowiadanie o sobie, snucie narracji⁴⁰. Celem narracji jest przede wszystkim zbudowanie własnej historii. IV część *Dziadów* to głównie narracja o sobie. Czy dzięki opowiadaniu własnej przeszłości Gustaw buduje własną tożsamość? To pytanie wydaje się sporne, biorąc pod uwagę ontologiczną niejasność Gustawa⁴¹, chociaż Marta Zielińska przedstawia historię Gustawa jako przejście od młodości do dojrzałości. Można jednak przedstawić tezę przeciwną. Gustaw nie ma tożsamości. Michał Kuziak pisał o „słabej podmiotowości” bohatera⁴², podobnie Agnieszka Ziołowicz⁴³. Mikołaj Sokołowski natomiast kreację Gustawa powiązał z antycznym motywem Nikogo⁴⁴. Powroty do przeszłości zamiast budować stają się przyczyną utraty tożsamości. „Potrojona scena powrotu do domu przedstawia Gustawa, który staje się Nikim. Poeta pokazał postać, która nie potrafiła zbudować własnej tożsamości wobec żadnego z dostępnych jej porządków: gospodarstwa rodzinnego, domostwa ukochanej ani świętego ładu reprezentowanego przez dom księdza. Gustawa-Nikogo nie ma nigdzie, nie przebywa w żadnym z wymienionych

⁴⁰ Por. *Narracja i tożsamość (II). Antropologiczne problemy literatury*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004.

⁴¹ Z. Majchrowski, *Kim jest, skoro go nie ma?*, [w:] *Dramat polski. Interpretacje*, red. J. Ciechowicz, Z. Majchrowski, cz. 1, *Od wieku XVI do Młodej Polski*, Gdańsk 2001, s. 153–163.

⁴² M. Kuziak, *Słabość w „Dziadach”. O trzech fragmentach dramatu*, [w:] *Dziady nasze mają to szczególnie... Studia i szkice współczesne o dramacie Adama Mickiewicza*, red. A. Fabianowski, E. Hoffman-Piotrowska, Warszawa 2013, s. 161–178.

⁴³ A. Ziołowicz, *Dramat jako liryczne wyznaczenie. O IV części „Dziadów” Adama Mickiewicza*, [w:] *taż, Dramat i romantyczne „Ja”. Studium podmiotowości w dramaturgii polskiej doby romantyzmu*, Kraków 2002, s. 63–99.

⁴⁴ M. Sokołowski, *„Nikt”. Mickiewiczowska interpretacja klasycznego motywu*, [w:] *Romantyzm i nowoczesność*, red. M. Kuziak, Kraków 2009, s. 217–230. Znacznie poszerzona interpretacja znajduje się w książce Sokołowskiego *Nikt tylko Mickiewicz*, Gdańsk 2008.

miejsz” – wyjaśnia badacz⁴⁵. To punkt wyjścia do pytań: Kim jest człowiek, który nie ma tożsamości? Co przyczynia się do braku tożsamości? Jak żyje człowiek bez tożsamości? Jak jest spostrzegany? Czy to „szalencie”?⁴⁶. Być może dlatego pierwszym wspomnieniem Gustawa jest obraz „szalonej” kobiety? Tę „dziwność” Gustawa od razu dostrzegają dzieci („Czemu waspan tak jesteś dziwacznie ubrany?” w. 97). Strój kobiety i strój Gustawa są bardzo podobne. A przecież, jak wyjaśnia Sokołowski, wygląd Gustawa (ubranie z „różnych kawałków sukmany”, „trawa i liście” na skroniach, sztylet na sznurku, gałąź w ręku, głowa otoczona nocnymi motylami) wywodzi się z tradycji literackiej i ikonograficznej postaci Nikogo⁴⁷.

Pytania o budowanie tożsamości są równie istotne co pytania o jej brak. Inność, obcość, poczucie odrębności, wyalienowanie – to pojęcia, które nie tylko charakteryzują relacje człowieka bez tożsamości z innymi, ale także ze sobą. Konsekwencją zaś takiego postrzegania siebie może być właśnie niemożność spójnego odtworzenia przeszłości, niemożność budowania teraźniejszego i przyszłego życia, niemożność, od której ucieczką stać się może często samobójcza śmierć. W tak zarysowanej sytuacji odbioru uczniowie mają szansę zobaczyć, że dramat Mickiewicza mówi o sprawach ważnych dla każdego, o poszukiwaniu siebie (także w teatralnej masce), o poczuciu obcości (nawet wobec osób niegdyś nam bliskich), o niemożności znalezienia niczego w sobie i świecie zewnętrznym, co pozwalałoby być Kimś, być przeciwieństwem Nikogo.

Przywoływanie kontekstów wiąże się z pytaniami, jakie stawiamy tekstowi. Odczytywanie IV części *Dziadów* poprzez egzystencjalną kategorię tożsamości (lub jej braku) pozwala wprowadzić różne konteksty interpretacyjne. Naturalnym kontekstem biograficznym mogłyby stać się tu wybrane listy Mickiewicza do filomatów, listy pisane z Kowna pokazujące Mickiewicza jako człowieka, który nie widzi sensu w roli, w jakiej się znalazł, człowieka samotnego, odczuwającego głęboko swą inność, obcość nawet w stosunku do swoich niedawnych przyjaciół, pokazujących Mickiewicza jako człowieka zmagającego się z samym sobą (chęć popełnienia samobójstwa, dolegliwości, niechęć powrotu do Kowna po spotkaniu Maryli). Przywołanie listów z jednej strony podkreśla autentyczność przeżyć Gustawa, jako głęboko egzystencjalnych rozterek, z drugiej strony pokazuje potrzebę posiadania widzów przeżywanej (teatralnie) historii (Mickiewicz – filomaci, Gustaw – Książdz). Te teksty

⁴⁵ M. Sokołowski, „Nikt”. *Mickiewiczowska interpretacja klasycznego motywu*, s. 225.

⁴⁶ Według Sokołowskiego postać szaleńca jest kreowana nie tylko poprzez wygląd postaci, ale i poprzez jej język: „Prawdy, że jest Nikim, nie mógł wypowiedzieć za pośrednictwem zwykłego, używanego na co dzień języka. Monolog bohatera, zawierający nieścisłości, paradoksy i sprzeczności, wzbogacony mową ciała i charakterystycznymi rekwizytami, został wypowiedziany w języku szaleństwa. Gustaw sam stał się tym językiem, dzięki czemu dał radę opowiedzieć, na czym owo bycie Nikim właściwie polega”. M. Sokołowski, „Nikt”. *Mickiewiczowska interpretacja...*, s. 225.

⁴⁷ Za prawdopodobne źródło tych motywów Sokołowski uznaje renesansowe utwory *Niemand* J. Schana i *Qutis Nemo* U. von Huttena (XVI wiek) oraz towarzyszące im ilustracje. M. Sokołowski, „Nikt”. *Mickiewiczowska interpretacja...*, s. 221–222.

pokazują człowieka, który nigdy nie jest u siebie, nie ma własnego miejsca, które pomaga budować tożsamość. Kontekstem dla tak ujmowanej IV części *Dziadów* mogłaby stać się *Lalka* Prusa, co niejednokrotnie wcześniej sygnalizowałam. Przywołany przez Sokołowskiego motyw Nikogo mógłby wskazać kontekst współczesny. Mowa o zekranizowanej przez Andrzeja Wajdę powieści inicjacyjnej Tomka Tryzny *Panna Nikt*. Tytułowa bohaterka w odmiennych warunkach kulturowych boryka się z takim samym problemem jak Gustaw – z problemem utraty własnej tożsamości, przybieraniem różnych masek. I tu brak tożsamości prowadzi do samobójczej śmierci. To tylko nieliczne z możliwych kontekstów, które wiążą się z odczytywaniem IV części *Dziadów* w obrębie problematyki tożsamości⁴⁸.

Uwagi końcowe

W wielowymiarowym warsztacie pracy polonisty istotne miejsce zajmuje umiejętność projektowania sytuacji odbioru dzieła literackiego. Nie ulega wątpliwości, że IV część *Dziadów* stawia przed uczniami bariery językowe i kulturowe. Można też sądzić, że odczytywanie tego dramatu w szkole ponadgimnazjalnej zamknęło się w obrębie kategorii miłości i egzemplifikacji Gustawa jako nieszczęśliwego typowego romantycznego bohatera, co może utrudniać autentyczność odbioru. I choć problem miłości jest ważny dla uczniów, to odczytanie dramatu, jak starałam się wykazać w swojej propozycji, można poszerzyć o egzystencjalne pytania dotyczące zarówno budowania tożsamości człowieka, jak i jej utraty. Stąd moja propozycja ma jedynie dopełnić dotychczasowe ujęcia, wyznaczając pamięci centralne miejsce w interpretacji.

Wychodząc od szerokiego rozumienia warsztatu pracy polonisty, skupiam się na istotnej w edukacji sztuce interpretacji i umiejętności przenoszenia współczesnych metodologii na język szkoły, na takie projektowanie procesu edukacyjnego, by służył autentycznemu rozwojowi uczących się. Warto, aby polonista znał najnowsze kierunki badań nad literaturą romantyzmu i wykorzystywał je w praktyce szkolnej. Może służyć to rozwojowi uczniów, wzbudzeniu ich motywacji, jak i pozwala „odnawiać” znaczenia tekstów zadomowionych w szkole.

Bibliografia podmiotu

Mickiewicz A., IV część *Dziadów*, [w:] tenże, A. Mickiewicz, *Utwory dramatyczne 3*, Warszawa 1983, s. 39–94.

Bibliografia przedmiotu

Borkowska G., „*Lalka*” – kobiety, mężczyźni, miłość, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza” 2014, s. 167–178.

Chemperek D., Kalbarczyk A., Trzeźniowski D., *Nowe Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Romantyzm-pozytywizm*, klasa 2, część 1, Warszawa 2014, s. 50–56.

⁴⁸ Por. M. Kuźniak, *Tajemnica intertekstualności Mickiewicza. Wokół IV części „Dziadów”*, [w:] tenże, *Inny Mickiewicz*, Gdańsk 2013, s. 205–237.

- Chrzastowska B., *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Poznań 2009.
- Cieśla-Korytowska M., „*Dziady*” Adama Mickiewicza, Warszawa 1998.
- Cieśla-Korytowska M., *Zagadnienie poznania w „Dziadach”*, [w:] *O Mickiewiczu i Słowackim*, Kraków 1999, s. 173–184.
- Co i jak przepisać w historii literatury?*, red. M. Kuziak, Słupsk 2007.
- „*Dziady*” Adama Mickiewicza. *Poemat – adaptacje – tradycje*, red. B. Dopart, Kraków 1999.
- Dziady nasze mają to szczególnie... Studia i szkice współczesne o dramacie Adama Mickiewicza*, red. A. Fabianowski, E. Hoffman-Piotrowska, Warszawa 2013.
- Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, t. I, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Jak pisało i jak pisać o romantyzmie polskim?*, red. M. Kuziak, S. Rzepczyński, Słupsk 2010.
- Janion M., *Odnawianie znaczeń*, Kraków 1980.
- Janion M., Żmigrodzka M., *Romantyzm i egzystencja. Fragmenty niedokończonego dzieła*, Gdańsk 2004.
- Kaniowski J., *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne*, Poznań 2007.
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Waligóra J., *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, Gdańsk 2011.
- Kłakówna Z.A., *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, Poznań 1998, s. 108–121.
- Kłakówna Z.A., *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków 2014.
- Kuziak M., *O „Dziadach”*, [w:] tenże, *Wielka całość. Dyskursy kulturowe Mickiewicza*, Słupsk 2006, s. 277–300.
- Kuziak M., *Tajemnica intertekstualności Mickiewicza. Wokół IV części „Dziadów”*, [w:] tenże, *Inny Mickiewicz*, Gdańsk 2013, s. 205–237.
- Łubieniewska E., „*Ja byłem taki szczęśliwy!*”, [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Łubieniewska, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Książka nauczyciela, klasa II, Kraków 2004, s. 119–149.
- Majchrowski Z., *Kim jest, skoro go nie ma?*, [w:] *Dramat polski. Interpretacje*, pod red. J. Ciechowicza, Z. Majchrowskiego, cz. 1, *Od wieku XVI do Młodej Polski*, Gdańsk 2001, s. 153–163.
- Mickiewicz czytany w szkole. Materiały z konferencji naukowej nauczycieli Łódź, 23–25 września 2005*, red. J. Brzozowski, K. Pietrych, Łódź 2007.
- Narracja i tożsamość (II). Antropologiczne problemy literatury*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004.
- Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Katowice 2013.
- Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000.
- Pamięć i afekty*, red. Z. Budrewicz, R. Sendyka, R. Nycz, Warszawa 2014.
- Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole. Tekst, kontekst, znak, znaczenie*, red. T. Świętosławska, Łódź 2001.
- Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole. Etyka – estetyka – język aksjologii*, red. T. Świętosławska, Łódź 2007.
- Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Karwatowska, A. Siwiec, Chełm 2010.

Romantyzm i nowoczesność, red. M. Kuziak, Kraków 2009.

Romantyzm w lustrze postmodernizmu (i odwrotnie), red. W. Hamerski, M. Kuziak, S. Rzepczyński, Warszawa 2014.

Rzehak W., *Dziady – Opracowanie*, [w:] A. Mickiewicz, *Dziady*, oprac. W. Rzehak, Kraków 2007, s. 232–288.

Skubalanka T., *Postać i język. Na przykładzie Gustawa z IV części „Dziadów” Adama Mickiewicza*, [w:] *taż*, *Podstawy analizy stylistycznej. Rozważania o metodzie*, Lublin 2002, s. 105–124.

Sokołowski M., *Nikt tylko Mickiewicz*, Gdańsk 2008.

Sokołowski M., „Nikt”. *Mickiewiczowska interpretacja klasycznego motywu*, [w:] *Romantyzm i nowoczesność*, red. M. Kuziak, Kraków 2009, s. 217–230.

Stefanowska Z., *Próba zdrowego rozumu. Studia o Mickiewiczu*, Warszawa 2001.

Stefanowska Z., „Nic ani szalenie...”. *O prowincjonalizmie IV części „Dziadów”*, [w:] *taż*, *Mapa romantyzmu polskiego. Pisma z lat 1964–2007*, Warszawa 2014, s. 49–57.

Style zachowań romantycznych. Propozycje i dyskusje sympozjum. Warszawa 6–7 grudnia 1982, red. M. Janion, M. Zielińska, Warszawa 1986.

Tomaszewska G.B., *Zagubiona przestrzeń. I co dalej...*, Gdańsk 2013.

Waligóra J., *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole ponadgimnazjalnej: warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014.

Zielińska M., *Opowieść o Gustawie i Maryli czyli teatr, życie i literatura*, Warszawa 1998.

Ziołowicz A., *Dramat jako liryczne wyznanie. O IV części „Dziadów” Adama Mickiewicza*, [w:] *taż*, *Dramat i romantyczne „Ja”. Studium podmiotowości w dramaturgii polskiej doby romantyzmu*, Kraków 2002, s. 63–99.

Netografia

https://pl.wikipedia.org/wiki/Dziady_cz%C4%99%C5%9B%C4%87_IV [dostęp: 20.07.2015]

<http://dziady.klp.pl/a-5552.html> [dostęp: 20.07.2015]

http://www.bryk.pl/lektury/adam_mickiewicz/dziady_cz_iv.problematyka_utworu.html [dostęp: 20.07.2015]

Renewal of Meanings. IV Part of „Dziady” in Secondary School

Abstract

The article has been devoted to the ability to design a situation of a literary text reception at school which is treated as an essential part of Polonist's workshop. The aim of the research is to show how to use contemporary literary methodologies in school practice on the basis of the IV part of „Dziady” by Adam Mickiewicz.

The presented project complements interpretations of Mickiewicz's drama in respect of a category of romantic love that have been dominant in practice up to date. Interpretation of the IV part of „Dziady” has been extended to include existential questions concerning both building a man's identity as well as its loss (motif of Gustaw as Nobody) and function of memory in this process (Gustaw's memories).

Key words: Polonist's workshop, designing a situation of a literary text reception, Romanticism, IV part of *Dziady*, romantic memory, motif of Nobody, hero's identity