

MAREK PIENIAŻEK

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## TRAGIZM, WIEDZMY I ELSYNOR. CO SZEKSPIR MÓWI DZIECIOM WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

### Dramat w podstawie programowej języka polskiego

Zanim zajmiemy się sposobem obecności Szekspira w szkole, przyjrzyjmy się bliżej funkcjonowaniu dramatu na lekcjach języka polskiego. Jak wiadomo, dla programów nauczania kluczowe są wymagania stawiane przez szkolną podstawę programową. Otóż na szkolnej liście lektur dramat zajmuje około dziesięciu procent miejsca (np. w gimnazjum to: *Romeo i Julia*, *Świętoszek*, *Zemsta*, *Dziadów część II*). Zauważmy, że wymienione dramaty są wpisane w listy lektur tak jak każdy inny utwór i zalecenia ministerialne nie zawierają sugestii, iż ich odbiór mógłby być inny od odbioru liryki czy epiki<sup>1</sup>. W najnowszej podstawie programowej nie mamy wskazania, iż dramat wymaga innego czytania niż na przykład proza, iż tekst dramatyczny domaga się adekwatnego do swej specyfiki sytuowania na mentalnej scenie odbioru. Nie pojawia się propozycja czytania dramatu przez kategorię dramatyczności<sup>2</sup>, co może dziwić, gdyż narrator dla epiki i podmiot liryczny dla liryki są od lat stosowanymi wytrychami do otwierania szkolnej analizy lektur. Wszelkie sposoby czytania

---

<sup>1</sup> Obecnie w badaniach literackich coraz częściej zacierają się wyznaczniki gatunkowe na korzyść odsłaniania dramatycznego (w sensie epistemologicznym) komponentu zarówno w liryce, jak i epice. Proces ten jednak nie dotyczy kształcenia literackiego w szkole, tym bardziej więc warto na teksty dramatyczne spojrzeć stosownie do ich specyfiki. Zob. Anna Krajewska, *Dramatyczna teoria literatury. Zarys problematyki*, Poznań 2009.

<sup>2</sup> Nauczyciele poszukujący podstawowych informacji o sposobach interpretacji dramatu, np. o jego horyzontalnej, wertykalnej i egzystencjalnej lekturze, potrzebne wskazówki mogą znaleźć m.in. [w:] *Widowisko – teatr – dramat. Skrypty dla studentów kulturoznawstwa*, red. Ewa Wąchocka, Katowice 2010, s. 144.

mają wynikać z przyjętego podziału na trzy rodzaje literackie, przy czym dla dramatu formalne kategorie dialogu i didaskaliów są kluczowymi. Nie wynika z tego zatem możliwość łączenia dramatu z potencjalną teatralnością, która w dzisiejszej kulturze i interpretacji zjawisk społecznych odgrywa ogromną rolę. Wystarczy wspomnieć linię badań nad dramaturgią życia społecznego, wiodącą od Ervinga Goffmana ku performatywnym ujęciom współczesnej literatury oraz kultury<sup>3</sup>.

Natomiast, co należy podkreślić, dydaktyka teatru najlepiej prezentuje się w szkole podstawowej, a zwłaszcza na poziomie kształcenia zintegrowanego. Projekt kształcenia poprzez kategorie teatralno-dramatyczne występuje tutaj najatrakcyjniej i najpełniej, szkoda tylko, że nie obowiązuje na wyższych etapach edukacji, na przykład na poziomie gimnazjum, gdzie wiele mógłby mieć wspólnego zarówno z performatyką kulturową, jak i z artystyczną dramaturgią. W klasie pierwszej szkoły podstawowej mamy obowiązek kształtowania umiejętności wypowiadania się w małych formach teatralnych, dziecko powinno umieć ilustrować mimiką, gestem i ruchem zachowania bohatera literackiego (lub samodzielnie wymyślonego), powinno też rozumieć umowne znaczenie rekwizytu i umieć posłużyć się nim w odgrywanej scenie. Dzieci mają też odtwarzać z pamięci wiersze, piosenki, fragmenty prozy. W klasach 4–6 podstawa programowa zachęca do gier dramatycznych i inscenizacji. W starszych klasach szkoły podstawowej uczeń ma także wyodrębniać elementy składające się na widowisko teatralne (gra aktorska, reżyseria, dekoracja, charakteryzacja, kostiumy, rekwizyty).

Natomiast już w gimnazjum uczniowie w relacji do dramatu powinni pozostawać w dystansie analitycznym. Czyli celem ich analizy ma być przypisanie tekstu dramatu do gatunku, wskazanie elementów dramatu, takich jak: akt, scena, tekst główny, tekst poboczny, monolog, dialog. W gimnazjum dramat *Romeo i Julia* ujęty jest jako reprezentant nowożytnej literatury obcej, co *nota bene* niewiele wnosi do potencjalnego nachylenia interpretacyjnego. Mamy też we wskazówkach do gimnazjalnej części podstawy programowej zachętę do wykorzystania scenek *Teatryku „Zielona Gęś”* Gałczyńskiego i tworzenia teatru szkolnego.

W liceum obowiązek obejrzenia jednego spektaklu telewizyjnego rocznie ustanowiono wyłącznie na poziomie kształcenia rozszerzonego. I też tylko na poziomie ponadgimnazjalnego programu rozszerzonego uczeń ma konfrontować tekst literacki z innymi tekstami kultury, czyli na przykład dramat

---

<sup>3</sup> Zob. Marvin Carlson, *Performans*, tłum. Edyta Kubikowska, Warszawa 2007.

z jego sceniczną realizacją. Szkoła masowa nie będzie więc uczyć interpretacji widowisk teatralnych.

Na koniec tego wstępnego rozpoznania obecności dramatu w szkole należy stwierdzić, iż najnowsza podstawa programowa traktuje dramat według strukturalnych i formalnych wyróżników gatunkowych, teatr natomiast jak każdy inny tekst kultury. Dramat wpuszczony w uproszczoną strukturalno-semiotyczną maszynkę szkolnej interpretacji na każdej lekcji natychmiast zatraci walory performatywnej potencjalności (bądź walory żywego widowiska) wraz z tak ważnymi dla ucznia jakościami jak: uczestnictwo, emocja, utożsamienie, pragnienie naśladowania postaci itp. Nietrudno zauważyć, że w ten sposób zagubi się w dorastającym człowieku wykształcona w szkole podstawowej wrażliwość na performatywny charakter lektury i aktywne uczestnictwo w kulturze. Odbiór dramatu zostanie zdominowany przez głęboko sformalizowane ujęcie dydaktyczne, w myśl którego teksty należy w pierwszym rzędzie analizować i wskazywać cechy gatunku.

Warto też zauważyć, że w myśl najnowszej podstawy programowej uczeń przed utworem Szekspira nie pozna w szkole żadnego dramatu. Obecnie *Antygona* obok *Hamleta* lub *Makbeta* (do wyboru) na liście lektur pojawia się dopiero w liceum. Zatem *Romeo i Julia* będzie dla młodzieży pierwszym, czyli paradygmatycznym przypadkiem lektury nowożytnego dramatu. Ten jednak, zamiast wyznaczać główne tendencje w czytaniu tego gatunku – jak pokażą to poniższe analizy – jest redukowany przez podręczniki do popkulturowego, plakatowego mitu o wielkiej, tragicznej miłości.

## Romeo i Julia – czyli anegdota o tragicznym romansie

Zobaczmy, jak w podręcznikach proponowane jest omawianie i interpretowanie dramatów. W podręczniku do pierwszej klasy gimnazjum *Do Itaki*, czyli w jednej z bardziej popularnych serii, więcej uwagi poświęca się wprowadzeniu informacji o przewidzianym do lektury w liceum *Hamlecie*<sup>4</sup> niż o *Romeu i Julii*<sup>5</sup>. Założenia są jasne: należy pokazać uczniom Szekspira jako autora

<sup>4</sup> Tadeusz Garszka, Zuzanna Grabowska, Gabriela Olszowska, *Z XX i XXI wieku. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik ucznia. Do Itaki. 1 klasa gimnazjum*, Kraków 1999, s. 193–195.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 201–202.

*Hamleta*. W scenariuszach lekcji – metodycznym dodatku do podręcznika<sup>6</sup> – nauczyciel znajdzie konspekty lekcji, które proponują analizę fragmentu monologu Hamleta „Być albo nie być” jako wyboru między aktywizmem a pasywnością. Następnie pojawia się projekt rozpoznawania *Romea i Julii* jako tragedii za pomocą kategorii z (*nota bene* typowo akademickiego) *Zarysu teorii literatury* Michała Głowińskiego i Janusza Sławińskiego. Uczeń zaś znajdzie w swojej książce kilka stron cytatów na temat aktorstwa oraz fragment opracowania przypominającego dzieje tragicznej miłości bohaterów. Obok jest też porcja informacji o budowie i specyfice teatru szekspirowskiego. Nauczyciel w swoich materiałach otrzymuje także scenariusz lekcji na temat uczucia gniewu, ujawnionego w scenie pojedynku Romea z Tybaltem<sup>7</sup>. Uczniowie mają dopisać synonimy i związki frazeologiczne do słowa „gniew” oraz opisać przejawy gniewu. Mamy tutaj projekt scenki do odegrania, jak również tabelkę, gdzie przy cytacie trzeba wpisać, co myśleli bohaterowie, gdy wypowiadali dane kwestie. Z metodycznego punktu widzenia to pomysł ciekawy, ale czy uwzględnia głębszą wiedzę o motywacjach i postawie społecznej bohaterów? Otóż nie. Po pierwsze, tabelka jest tylko częścią fazy wstępnej lekcji, po drugie – scenariusz zadawała się odpowiedziami typu: wściekłość lub gniew. Stanowi to zachętę do prostego i dosłownego odczytania zachowań bohaterów, mimo że w końcu tabeli pojawia się dla interpretacji postaci Romea bardzo ważna kwestia: „igraszką losu jestem”. Należy podkreślić, iż ograniczenie celów lekcji do wypisania synonimów gniewu pomija ważny aspekt dramatu *Romea* – a mianowicie problem jego kulturowego i społecznego uwikłania. Wszak *Romeo*, gdy wykrzykuje po zabiciu Tybalt: „Igraszką losu jestem”, dobitnie pokazuje nam i widzom, że jego męska moc i energia sterowana jest społecznymi uwarunkowaniami. Męskość, co zaczyna dostrzegać dojrzewający *Romeo*, ma być raczej częścią przygotowanej dla niego roli w patriarchalnym porządku niż wolną potencjalnością, otwartą na indywidualne manifestacje mocy życia i miłości. Igraszką losu jest faktycznie ktoś, kto jak *Romeo* uświadamia sobie, że w zemście za przyjaciela zabił swego krewnego. *Romeo* wszakże od godziny był już mężem *Julii*. Jak wskazuje Małgorzata Sugiera, interpretując dramat kochanków, zbył łatwo wpisujemy go w opowieść o romantycznej, wzniosłej miłości. Natomiast przy precyzyjnym czytaniu można pokazać, iż *Romeo*

---

<sup>6</sup> Zob. Joanna Madej, Jolenta Osewska, Kinga Psuj, Izabella Skrzypczyńska, *Z XX i XXI wieku. Do Itaki. 1 klasa gimnazjum. Scenariusze lekcji*, Kraków 2001, s. 97–98.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 99.

nadzwyczaj szybko rezygnuje z miłości do Rozalindy, którą wszakże też musiał kochać w ukryciu (była przecież z tego samego co Julia rodu Kapuletów). Zauważmy, że jego poprzednia miłość, tak łatwo porzucona, mogła w równym stopniu być naznaczona piętnem tragizmu. Romeo jednak prędko porzuca Rozalindę i dosłownie wpada w nową miłość, inicjując nowy stan pożądania, tym razem skierowany ku Julii. Dramat ten jest w świetle współczesnych odczytań raczej dramatem pożądania i jego zderzenia z porządkiem społecznym oraz patriarchalnym (m.in. reprezentowanym przez ojców pragnących w kryzysie umocnić swe rodziny<sup>8</sup>) niż tragiczną opowieścią o wyidealizowanej miłości nastolatków.

Można więc zauważyć, że w podręczniku i w materiałach dla nauczyciela żadne z dramatycznych uwikłań Romea nie jest kluczowym problemem, natomiast widoczna jest dbałość o przekaz ustereotypizowanych mitów i uproszczonych opowieści w stylu epickim. Zgromadzone konteksty i narracyjne spojrzenie na dramat jak na opowieść o miłości oraz zmianie, jakiej dokonała ona w bohaterze, pokazują szkolną bezradność wobec czytania dramatu. Dostajemy bowiem propozycję rekonstrukcji fragmentów fabuły i sprowadzenia uproszczonych treści do stereotypowej anegdoty o wielkiej, nieszczęśliwie zakończonej miłości. Ponadto konteksty liryczne, jak w tym wypadku niemal obowiązkowy wiersz Norwida *W Weronie*, już same są sygnałem, iż nauczyciel nie musi wraz z uczniami zauważyć w dramacie niczego ponad kolejną opowieść o losach bohaterów.

A przecież, zwłaszcza dla potrzeb gimnazjum, bardziej funkcjonalne byłoby ujęcie dramatu uwzględniające świadomość bohatera i jego egzystencjalną sytuację. Dojrzewający uczeń więcej skorzysta na wglądzie w proces dramatycznego poznania swego rówieśnika, gdy będzie analizował dramat nie w perspektywie gatunkowej, lecz antropologicznej. Sformułowana w języku antropologii kulturowej i w płaszczyźnie teoriopoznawczej definicja dramatu pozwoliłaby przyglądać się Romeowi z perspektywy mówiącej, iż SPECYFIKĄ DRAMATU SĄ JAKOŚCI POZNAWCZE. Wówczas odbiór dramatu byłby dla uczniów samoodślanającym się procesem poznania<sup>9</sup>. Proces ów może w równym stopniu dotyczyć zarówno widza, jak też aktora, postaci, czytelnika i autora. To sprawa zależna od założonego na lekcji sposobu czytania. Podkreślmy jednak, iż przyjęcie antropologicznego poglądu nie pozwoli po-

<sup>8</sup> Zob. Małgorzata Sugiera, *Inny Szekspir*, Kraków 2009, s. 131–132.

<sup>9</sup> Dariusz Kosiński, *Zagadnienie dramatu*, [w:] *Elementy dramatu. Analizy diagnostyczne*, red. Mateusz Borowski, Małgorzata Sugiera, Kraków 2009, s. 58.

prześć na stwierdzeniu, że dramat to opowieść o tragicznych wydarzeniach uformowana w dialogu.

W podręczniku *Między nami* do klasy pierwszej gimnazjum w podrozdziale *Kochankowie z Werony* mamy dość obszerny cytat z dramatu (druga scena aktu pierwszego). Jest też zestaw pytań niewykraczających poza kwestię uczuć kochanków oraz retorycznego stylu monologu Romea<sup>10</sup>. Pojawia się zachęta do porównania dalszych losów Romea i Julii z mitem o Piramie i Tyzbe, podręcznik bowiem serwuje uczniom krótkie jego streszczenia. Czyli w odbiorze dramatu uwagę tak prowadzonego ucznia przyciągną odległe kulturowe konteksty i fabuła, a właściwie prosta anegdota. Nie znajdziemy natomiast prób zwrócenia uwagi na specyfikę dramatyzmu. Także liczne odwołania ikonizacyjne zawarte w podręczniku nie zachęcają do czytania samego dramatu, a raczej do reprodukcji treści stereotypowej opowiadki miłosnej.

Ćwiczenia pytają w wymienionych podręcznikach o fabułę, nakazują interpretacje losu bohaterów z sentymentalnego punktu widzenia, nieuwzględniającego dramatyczności świata i ryzyka egzystencji. Dominuje analiza retoryczności monologu Romea i analiza uczuć bohaterów. Każde z tych pytań mogłoby dotyczyć bohaterów powieści. Żadna ze strategii dydaktycznych proponowanych przez podręcznik nie otwiera ucznia i nauczyciela na procesualność dramatyczności postaci. W obu wspomnianych gimnazjalnych podręcznikach miłość, romans, uczucie, jego suponowana głębia znajdują się na pierwszym planie. Nie pyta się natomiast o współczesne stereotypizacje tych postaw ani o dynamikę zmiennych kodów społecznych, konstruujących męską tożsamość Romea oraz na przykład jego dzisiejszych rówieśników<sup>11</sup>.

W podręczniku *Wśród znaków kultury* dla pierwszej klasy liceum<sup>12</sup> *Romea i Julię* przypomina się uczniom w dwóch pytaniach, by za chwilę przejść do fragmentu *Wiele hałasu o nic*, który proponuje się omawiać w kontekście adaptacji filmowej Kennetha Branagha. Widać tu przejawy mody edukacyjnej, wprowadza się bowiem dramat spoza listy lektur tylko po to, aby za sprawą atrakcyjnego filmu autorzy podręcznika i nauczyciele mogli pobiec ścieżką kształcenia medialnego i filmowego. Dokąd? W kierunku rozpraszania sensu lektury... gdyż i tutaj nie można spodziewać się jakiegos głębszego czytania

---

<sup>10</sup> Agnieszka Łuczak, Ewa Pyrlińska, Roland Maszka, *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, Gdańsk 2002, s. 276.

<sup>11</sup> Zob. M. Sugiera, *Inny Szekspir, op. cit.*, s. 125.

<sup>12</sup> Elżbieta Brandenburska, Barbara Wnuk-Gełczewska, *Wśród znaków kultury. Kształcenie literacko-kulturowe. Język polski. Liceum ogólnokształcące, profilowane i technikum. Klasa 1, cz. 2*, Kielce 2003, s. 96–103.

poza anegdotycznym. Na zamieszczone w podręczniku polecenie powtórkowe do *Romea i Julii*: „przypomnij krótko historię miłości tytułowych bohaterów i zastanów się, co wniosło to uczucie do ich życia”, można przecież odpowiedzieć bardzo krótko: wniosło tragizm i śmierć. Sprowadzanie przez podręczniki pracy z lekturą do interpretacji fragmentów całości albo rozpraszanie jej w wielu kontekstach jest nagminne, a skutkuje chaosem poznawczym i osławionym już brakiem wiedzy u maturzystów. Przykład czytania dramatów tylko potwierdza tę mało skuteczną strategię nauczania. Warto też zauważyć, że *Romea i Julię* oraz – słoneczną, jak piszą autorki – komedię *Wiele hałasu o nic* w podręczniku umieszczono w rozdziale poświęconym renesansowi. Natomiast w tym samym podręczniku sto stron dalej *Makbeta* usytuowano w kontekście barokowych rozważań nad przyczynami zła i pytań o sprawiedliwość. Widać tutaj jak na dłoni prezentyzm oraz manipulowanie uproszczonymi interpretacjami dla potrzeb obranego dyskursu edukacyjnego. Jak nakazuje szkolna poetyka, w podsumowaniu podrozdziału nie brakuje tabeli z wyróżnikami dramatu Szekspirowskiego, w których uczeń czyta na przykład, iż Szekspir „zrywał z trzema klasycznymi jednościami”, „odrzucił chór”, nawiązywał do teatru niesamowitości znamiennej dla baroku między innymi poprzez umieszczenie akcji na wrzosowiskach oraz wykorzystanie wiedźm i wizji szkieletów. Mamy więc Szekspira barokowego, choć sto stron wcześniej mieliśmy renesansowego. Jaki pozostanie w pamięci uczniów? Czyba jako mityczny mocarz zrywający pęta trzech jedności i odrzucający antyczny chór...

## *Makbet* i *Hamlet* oczyszczeni z kulturowego kontekstu

Analizując podręcznikowe interpretacje *Makbeta*, łatwo spostrzec, że ich autorzy, mówiąc o strukturze tragedii, o dramacie zła, zupełnie zapominają o kulturowej specyfice odbioru dramatów. Uczniowie czytają więc *Makbeta* w sposób nadmiernie uniwersalizujący, wyabstrahowany, nazbyt oderwany od naszej oraz elżbietańskiej kultury. A przecież warto byłoby uzmysłowić uczniom, jak bardzo specyficzny jest sposób zdobywania przez *Makbeta* tak szczególnie męskiej, że aż „potwornej” tożsamości<sup>13</sup>. W tym kontekście perypetia może mieć znaczenie szczególne, choć rozpatrywana jedynie z formalnego punktu widzenia nie przyniesie uczniom niczego poza przypomnieniem,

<sup>13</sup> Zob. M. Sugiera, *Inny Szekspir, op. cit.*, s. 177–178.

że jest nagłym zwrotem w biegu akcji. Natomiast w antropologicznym ujęciu perypetia będzie dawała wgląd w nowo odsłaniający się horyzont poznania, nie będzie wyłącznie przywołaniem poetyki antycznej (zresztą podręczniki uparcie mówią tutaj o zaprzeczeniu klasycznym trzem jednościami – jakby to cokolwiek pomagało w wyjaśnianiu sensu *Makbeta* czy *Hamleta*).

W ujęciu przywoływanych przez Małgorzatę Sugierę angielskich szekspirologów Makbet jest specyficzną postacią, jest nadmężczyzną. Nie bez powodu jest jedynym bohaterem dramatu, który w walce dosłownie rozpołowił swego przeciwnika (Makdonwalda). Gest ten jest wielce symboliczny, gdyż rozplatanie brzucha i unurzanie się we krwi przypominać ma cesarskie cięcie, które pozwala Makbetowi niejako urodzić siebie jako mężczyznę, stworzyć samodzielnie własną tożsamość. Z kolei podejście Lasu Birnamskiego pod Dunzynan to nic innego jak wyeliminowanie świata kobiecego i wejście męskich imitacji lasu zamiast świata natury, przynależnego kobietom. Makbet czytany w tej perspektywie może być więc dramatem eliminacji naturalności na korzyść ludzkich sposobów stwarzania siebie i świata.

Podążając tropem nadmiernych i szkodliwych szkolnych uproszczeń Szekspirowskich dramatów, należy także zauważyć, iż *Hamleta* ukazuje się uczniom tak, jak gdyby był typowym, nowoczesnym podmiotem, w rodzaju kartezyjańskiego *cogito*, które zastanawia się nad wartościami i bytem, ocenia go z perspektywy niezależnej podmiotowości. Hamlet pragnie pomścić zamordowanego ojca, ale jako typowy intelektualista czyni to powoli i z wątpliwościami. Takie argumenty znajdują się w większości szkolnych opracowań *Hamleta*<sup>14</sup> oraz w dostępnych w internecie konspektach lekcji o *Hamlecie*, publikowanych także przez polonistów. W projektach lekcji mamy do dyspozycji tabelki z podziałem na „być” oraz „nie być”<sup>15</sup>. Jak przystało na szlachetną jednostkę, Hamlet jest pokazywany jako ofiara gorszego świata, „osaczony przez zło musi dokonać rodowej zemsty”. Dostajemy wizję Hamleta jako arcybohatera kultury nowoczesnej, z jej kultem wysoce etycznego podmiotu i dzielnie podtrzymywanych wartości. Przy czym we wnioskach uwaga jest kierowana na uproszczone pojęcie tragizmu:

---

<sup>14</sup> Zob. np. Renata Banaś, *Język polski. Tematy i zagadnienia maturalne. Matura 2001*, Kraków 2000, s. 38–41. Zob. *Język polski. Tematy i zagadnienia maturalne Matura 2004*, oprac. Anna Finkstejn, Dariusz Latoń, Renata Banaś *et al.*, Kraków 2003, s. 252–254.

<sup>15</sup> Zob. np. <http://www.zsoi2.neostrada.pl/gimnazjum/dlanauczycieli/lopata1.htm> (dostęp: 16.03.2011); <http://ha.ostatnidzwonek.pl/a-986.html> (dostęp: 16.03.2011); [http://www.polskina5.pl/charakterystyka\\_hamleta](http://www.polskina5.pl/charakterystyka_hamleta) (dostęp: 16.03.2011).



Monolog Hamleta – dramatyczna rozmowa z samym sobą, dotyczy wyboru dalszej drogi działania; zemścić się czy nie. Jeśli zabije Klaudiusza, będzie królobójcą, jeśli nie, pozostanie synem, który nie pomścił ojca. Każdy wybór jest zły. Dlatego Hamlet jest postacią tragiczną i myśli o samobójstwie jako jedynej ucieczce<sup>16</sup>.

W tak zwanych szkolnych brykach oraz w gotowych i powszechnie dostępnych w internecie charakterystykach wskazuje się, że Hamlet jest niedojrzałym młodzieńcem i dlatego nie może się zdecydować na działanie:

[...] jest niezdecydowany, filozofuje, ujawnia swą niedojrzałość i słabość. Nie potrafi działać, a w miejsce rozsądku i rozumu przychodzą niepohamowane emocje, górę bierze wybujała wyobraźnia. Hamlet nie może sobie poradzić z faktem, że świat go rozzarował<sup>17</sup>.

Brakuje natomiast analiz jakkolwiek uwzględniających dramatyczną, czasową ontologię postaci i jej teatralną zależność od scenicznego projektu. Nie znajdziemy bowiem ani w brykach, ani w podręcznikowych lub internetowych opracowaniach wzmianki o tym, że Hamlet nie bardzo chce podjąć trud bycia królem i opóźnia moment wejścia w przygotowaną dla niego tożsamość, gdyż ma poważniejszy powód. Powód, dla którego w ogóle powstał dramat. A mianowicie ten, iż Hamlet, czyniąc na scenie z widzów świadków swego wycofania i swej inności, pragnie innego siebie. Nie chce być nowoczesnym królem, a raczej chce zdefiniować siebie poprzez swe indywidualne pragnienie<sup>18</sup>. Hamlet jest tutaj postacią podobną do widza, daje mu szansę spojrzenia na wykreowane przez siebie i opowiedziane światy. Dramat daje się więc czytać jak tragedię osobistej pamięci<sup>19</sup>, pamięci, która udostępniła w grze – czyni z Hamleta sceniczny analogon widza. Warto więc dostrzec w strukturze dramatu projekt specyficznej aktywności widza. Szekspir bowiem napisał dramat dla kogoś, kto jest częścią przedstawienia i słucha opowieści o tym, co niemal naprawdę się wydarzyło, potwierdzając to swoim zainteresowaniem. Hamlet nie jest zatem całkiem nowożytnym ja – ale raczej „nasyconym ja”<sup>20</sup>, które „składa” siebie z dostępnych kulturowych prototypów i gotowych cytatów, akceptowanych jako właściwe dla tego typu problemów. Dlatego, jak dowodzi

<sup>16</sup> <http://www.zsoi2.neostrada.pl/gimnazjum/dlanauczycieli/lopata1.htm> (dostęp: 16. 03.2011).

<sup>17</sup> [http://www.polskina5.pl/charakterystyka\\_hamleta](http://www.polskina5.pl/charakterystyka_hamleta) (dostęp: 16.03.2011).

<sup>18</sup> M. Sugiera, *Inny Szekspir, op. cit.*, s. 251.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 219–220.

<sup>20</sup> Termin Kennetha Gergena, zob. *idem, Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, tłum. Mirosława Marody, Warszawa 2009.

Małgorzata Sugiera, hamletyczne „być albo nie być”, zazwyczaj kojarzone ze sceną graną przed czaszką Jorika i rozumiane jako dosłowny wybór – niekoniernie musi mieć jedyną wersję interpretacyjną. W innych interpretacjach to raczej pytanie o siebie, celowo otwarte na uteatralnioną rozmowę z publicznością.

Zauważmy też, że tak rozumiana scena rozmowy Hamleta z sobą to teatralna prefiguracja współczesnej, polonistycznej heurezy szkolnej. Cały zatem *Hamlet* – idąc tropami Małgorzaty Sugier – byłby swego rodzaju literacko-teatralną lekcją inscenizacji podmiotu na tle bliższej i dalszej historii. Prowadząc tę analogię w kierunku sytuacji dydaktycznej, można stwierdzić, że publiczność w teatrze Szekspira uczestniczyła w spektaklu podobnie jak zaangażowani uczniowie w interesującej, współczesnej lekcji. Widzowie stawali się zakładnikami wiedzy, pamięci i żywej obecności doświadczenia Hamleta. To bardzo atrakcyjna perspektywa dla szkoły, ponieważ wykorzystanie modelu teatru elżbietańskiego, w którym performatywność kulturowa i językowa wytwarza teatralną wspólnotę wiedzy i przeżywania, może ośmielać nauczycieli do intensyfikacji nauczania poprzez teatralizowanie warsztatu dydaktycznego.

Warto więc zadbać o to, aby wątki hamletyczne na lekcjach polskiego nie służyły wyłącznie do melancholijnego krążenia wokół kilku motywów i literackich przywołań znaczeniowo dla uczniów martwych. Jednym z ożywczych sposobów może być propozycja performatywnego odgrywania przez uczniów własnej lektury *Hamleta*, gdyż złamanie zasady trzech jedności nie musi być jedyną rzeczą, jaką zapamiętają o Szekspirze. Podpowiedzi dla takich działań szukać można na przykład w dramatach Heinera Müllera i spektaklach Pawła Passiniego.

## Kształcenie uniwersyteckie wobec szkolnej reprodukcji wiedzy

Jak spowodować, by czytanie dramatu w szkole mogło silniej aktywować właściwości poznawcze tego gatunku? Przede wszystkim należy zademonstrować studentom, czyli także przyszłym nauczycielom, w jaki sposób można z satysfakcją obnażać stereotypowe odczytania kluczowych lektur kanonu. Warto w tym celu zainwestować czas w czytanie dramatów współczesnych, gdzie obserwacja działań bohaterów pozwoli zobaczyć ich dramat jako wizję uwikłań w problemy społeczne lub ideowe. Postawa czytelnika ukierunkowanego na samopoznanie spowoduje zainteresowanie losami bohatera.

W konsekwencji odpowiednio przeprowadzonego pośredniego przygotowania do lektury studenci bez większych oporów podejmują się naśladowania wzoru poprzez napisanie kwestii nowo stworzonego bohatera. Jak pokazują dydaktyczne doświadczenia, „pisanie siebie” na wzór współczesnego Hamleta może być znakomitym ćwiczeniem interpretacyjnym, przelamującym bierność czytelniczą i brak zainteresowania dramatem. Metoda analizy i twórczego naśladowania wzoru<sup>21</sup> jest znana od lat, ale rzadko stosowana na wyższym etapie kształcenia. A zastosowana na przykład podczas interpretacji Müllerskiej *Hamlet Maszyny* może doprowadzić do bardzo zaawansowanych efektów poznawczych. Przy aktywnym odbiorze dramat Heinera Müllera pomaga studentom wykroczyć poza perspektywę traktowania Szekspirowskiego Hamleta jako matrycy etycznej i nowoczesnej podmiotowości. Odczytanie pierwszego monologu Müllerskiego Hamleta, a potem monologu Ofelii, z analizą wyrazu tożsamości tych bohaterów i uwzględnieniem ponowoczesnych tropów, ośmiela studentów do przeniesienia własnych doświadczeń w obszar interpretacji obu Hamletów. Łatwiej też wówczas o dyskusję toczoną wokół nowoczesnych wzorców tożsamości i wskazanie na aporie poznawcze czy etyczne, fundowane przez modernistyczną kulturę. Studenci, gdy zauważą, iż swoje niepokoje tożsamościowe mogą powiązać z procesami ponowoczesnej kultury, rozbijającej stabilne struktury poznawcze i narracyjne, z łatwością tworzą własne wypowiedzi. Okazuje się przy tym, że wystarczy tylko przelać na papier swoje doświadczenia studenta, dorastającego człowieka, w miarę samodzielnie poruszającego się w kulturze, aby osiągnąć zadziwiająco głęboki i ciekawy efekt artystyczno-dramatyczny. Udramatyzowane wypowiedzi studentów ze zrealizowanych przeze mnie warsztatów teatralnych<sup>22</sup> pokazują między innymi zakochane pary na szczycie wieżowca na chwilę przed samobójstwem, czy też dziewczęta uwięzione w mieszczańskich domach przez nadopiekuńcze matki, gdy na zewnątrz pada deszcz krwi. Są też odważne kpiny młodych ludzi z prób uwodzenia studentek przez podstarzałych mężczyzn lub satyryczne opisy realizacji erotycznych pragnień z przygodnie poznawanymi dziewczynami (np. sceny w dyskotekach)<sup>23</sup>. W mikrodramatach, pisanych przez stu-

<sup>21</sup> Zob. Anna Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

<sup>22</sup> Zajęcia na II i III roku kulturoznawstwa w Wydziale Humanistycznym Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie (2010/2011).

<sup>23</sup> Streszczam tematykę kilku z trzydziestu prac końcowych napisanych przez studentów kulturoznawstwa AGH z przedmiotu teatrologia oraz warsztaty teatralne w roku akademickim 2010/2011.

dentów jako odpowiedź na Müllerowską *HamletMaszynę*, tkwi wiele pytań o strukturę nowoczesnej tożsamości, o aksjologię, która jest dalece niehierarchiczna i wciąż poddawana egzystencjalnym eksperymentom.

Ważnym sposobem przełamania nazbyt łatwej reprodukcji stereotypowych ujęć mogą być także współczesne sceniczne reinterpretacje wątków hamletycznych. Paweł Passini w *Hamlecie 44*<sup>24</sup> bardzo interesująco podjął problem wierności tradycji poprzez reaktywację mitu Hamleta<sup>25</sup>. Zauważmy – reaktywację, nie prostą reprodukcję. Spektakl dzieje się na ulicach Warszawy. Uczestnictwo w nim wymusza zarówno na aktorach, jak i na widzach powtórzenie etycznego gestu odpowiedzialności nie tylko za idee, ale też za przestrzeń i miejsce, gdzie stoją. Przemiana warszawskiego Hamleta – jak pokazuje Passini – wymagała także „przeładowania broni i ustawienia celownika”. Dla młodego reżysera gest obrony tożsamości, pamięci i siebie był gestem hamletycznym, którego domagała się sytuacja w Powstaniu. W tej perspektywie walka o ja była walką o miasto, o rodowy i narodowy Elsynor, postrzegany jako przestrzeń dziedziczonej pamięci i polskiej wolności. Przepisywanie dawnego mitu w nowym języku i ustanawianie go w nowej przestrzeni jest zatem dla reżysera sposobem na „międzypokoleniową transmisję sensów i wartości”<sup>26</sup>. Wgląd w taki i podobne spektakle z pewnością pomoże zobaczyć uczniom w *Hamlecie* kogoś więcej niż racjonalizujący podmiot, który się waha, aby w końcu, w wyniku swego niezdecydowania i nadmiaru intryg, polec. Jacek Kopciński nazywa spektakl Passiniego „postkolonialną lekcją, daną wygłodniałym sensu mieszkańcom miasta bez znaczenia – młodym Warszawiakom”<sup>27</sup>.

Wydaje się, że cykl lekcji o *Hamlecie* powinien zobowiązywać do podobnej, choć zapewne prowadzonej na mniejszą skalę inscenizacji fragmentów lektury, dla której scenę klasa wybrałaby celowo i z namysłem, jako szczególnie ważną, gdzie tożsamość młodych ludzi mogłaby zostać odślonięta w bezpośrednim związku z ich kulturą i przestrzenią społeczną. Hamlet – zarówno jako rola, jak i czytelnicza interpretacja – byłby więc dla uczniów bardzo poważnym zadaniem do wypełnienia, wymagającym decyzji o zabudowaniu postaci indywidualnymi wątpliwościami młodych czytelników. Dodajmy, że istotną pomocą

---

<sup>24</sup> Zob. *Hamlet 44*, reż. Paweł Passini, Muzeum Powstania Warszawskiego – Park Wolności, premiera 1.08.2008.

<sup>25</sup> Zob. Jacek Kopciński, *Gdy żadna ulica nie ma sensu. Wojna w twórczości młodych reżyserów i dramaturgów*, „Teksty Drugie” 2010, nr 4, s. 237–241.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 240.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 241.

dla uczniów w przemyśleniu własnych ról, czy też inspiracją w projektowaniu bardziej osobistych inscenizacji lub odczytań fragmentów sztuki mogłyby być wypowiedzi aktorów Passiniego. Jak pokazują to wywiady, dla warszawskich aktorów branie na siebie roli „warszawskiego” Hamleta, Ofelii, Poloniusza miało bardzo szczególny wymiar<sup>28</sup>.

## Wnioski: czytać dramat jako proces podmiotowego poznania

Jak wskazują powyższe analizy, na lekcjach języka polskiego nie czytamy dramatów, a raczej spreparowaną ze streszczeń i fragmentarycznych ujęć

<sup>28</sup> Aktorzy w następujący sposób wypowiadali się o swoich rolach w *Hamlecie* '44: Maciej Wyczański (Hamlet): „Pójść, nie pójść. Żyć, nie żyć. Być, nie być. Hamlet zadaje sobie mnóstwo pytań. Może nawet za dużo. Nie wie, jak się zachować w stosunku do wybuchu powstania. Dlatego sonduje innych. Potem się odcina, by samemu zdecydować. Ale od jednego odciąć się nie może – od ducha ojca, czyli naszych ojców walczących w powstaniach listopadowym, styczniowym. W tym *Hamlecie* będzie dużo ze mnie. Ja też szukam odpowiedzi. I mam wątpliwości, których być może wtedy powstańcy nie mieli. Bo ja – rocznik 1981 – nie wiem, jak to jest walczyć, bać się śmierci, ryzykować”. Maria Niklińska (Ofelia): „Ofelia najbardziej spontanicznie dokonuje odważnych wyborów. Bez większych dylematów, czy warto. Toczy polemikę z Hamletem, który ma więcej wątpliwości. Ona swoje argumenty uważa za oczywistość. Dla niej, podobnie chyba jak dla wielu młodych osób wtedy, pójście do powstania to najbardziej sensowna sprawa. Dlatego czuje energię i radość z wyboru. Nawet jeśli jest to wybór nie do końca świadomy, pod naciskiem okoliczności. Tę radość z wybuchu powstania zobaczyliśmy, oglądając filmy archiwalne. Dzięki nim głębiej zrozumieliśmy powstanie”. Beata Zygarlicka (Gertruda): „Nie jestem w stanie wyobrazić sobie, co czuły i myślały kobiety w sierpniu 1944 roku, gdy ich synowie szli do powstania. To musiały być ogromnie sprzeczne emocje. Ale po tygodniach pracy nad tą rolą moja Gertruda ma coś ze mnie. A ja myślę trochę jak Gertruda. Ja kocham życie i wybieram je w każdej sytuacji. Dla mnie po prostu życie to »być«. I nigdy świadomie nie puściłabym swoich dzieci do walki. Sama mam syna i raczej nie chciałabym, żeby był bohaterem. Nie chciałabym posyłać go na śmierć, a potem płakać i słyszeć: »umarł bohater«. Władysław Kowalski (Poloniusz): „Jestem bardzo emocjonalnie z powstaniem związany. Niedawno tutaj, na próbach, spotkała mnie szczególna sytuacja. Na Murze Pamięci znalazłem nazwisko... Władysław Kowalski, pseud. Kajtek. A »Kajtek« to moje przydomko sprzed lat. To dziwne uczucie. Mimo osobistych refleksji o powstaniu, wspomnień związanych jeszcze z rolą w *Kolumbach*, jako ojciec Laertesa i Ofelii będę odradzał im udział w powstaniu. Mój bohater, świadomy klęski i zagrożenia, będzie chciał za wszelką cenę uchronić dzieci przed konsekwencjami wyjścia z bronią na ulicę”. Zob. Izabela Kraj, *Wszyscy jesteście Hamletami*, „Rzeczpospolita”, 1.08.2008 (nr 179).

niepełną fabułę. Przy takiej lekturze klasa nie współuczestniczy w aktach poznawczych bohatera i jego aksjologicznych bądź egzystencjalnych wyborach, natomiast przygląda się ustatycznionej postaci, którą trzeba scharakteryzować, na przykład jak Romea przed poznaniem Julii i po jej poznaniu (jakby Romeo wcześniej nie był zakochany i nie kochał Rozalindy). Obecne na szkolnej liście lektur dramaty Szekspira i ich proponowane przez podręczniki interpretacje tworzą mało pozytywny, a niestety paradygmatyczny wzorzec. Szekspir, określany jako autor literatury powszechnej, jest czytany prezentystycznie i egzemplarycznie. Dramaty Szekspira wprowadzane są głównie jako rezerwuar gotowych motywów i symboli. Dramat przy takim czytaniu ułatwia się, pozostawiając uczniów z galerią postaci poznawanych tak samo jak w utworach epickich. Są to postaci niezaobserwowane w dramatycznym działaniu, ale w dookreślonej raz na zawsze strukturze i wizerunku. Najlepszym tego dowodem jest sposób egzaminowania z wiedzy o *Makbecie*. Na maturze przed kilku laty<sup>29</sup> fragment pierwszego i piątego aktu dramatu wykorzystano tylko do tego, by wyegzekwować charakteryzowanie Makbeta przez wskazanie na jego tragizm i porównanie go z tragizmem dramatu antycznego. Wiedza o tragizmie poprzedziła i zdeterminowała tutaj jakąkolwiek głębszą analizę postaci. Powiązanie dramatu z tragizmem zostało wymuszone mechanicznie i automatycznie. A przecież odbiór dramatu powinien wywoływać pracę rozumienia i czasu, zachęcać do refleksji nad procesem, w którym człowiek wybiera i decyduje o sobie. Do rozpoznania tej własności dramatu potrzebna jest powolna analiza kwestii i losów bohatera, a takiej w szkole się nie prowadzi, gdyż jest mniej ekonomiczna niż przyjęcie gotowych rozpoznań.

Czyli uczniowie *de facto* nie wiedzą, co to dramat, choć wskazują na dialog i didaskalia jako jego gatunkowe wyróżniki. Jednak dla człowieka żyjącego w ponowoczesnej kulturze, w relacyjnym i dramatycznym uwikłaniu społecznym, to stanowczo zbyt ubogie rozpoznanie. Zwłaszcza dlatego, że w powszechnej świadomości coraz silniej utrwalają się już wizje społeczeństwa spektaklu, społeczeństwa sieci i kulturowego aktorstwa. Czyli wizje podmiotowości nie narracyjnej, lecz dramatycznej, atrakcyjnie wizualizowanej i otwartej na grę<sup>30</sup> w kulturowym i wielokulturowym kontekście.

---

<sup>29</sup> Wspomniany temat maturalny brzmi: „Charakteryzując Makbeta na podstawie danych fragmentów dramatu Szekspira, określ, na czym polega tragizm postaci i porównaj go z tragizmem bohatera ze znanego Ci dramatu antycznego”.

<sup>30</sup> „Od przeorientowania naszego myślenia z narracyjnego na dramatyczne zaczyna się w sztuce i nauce ponowoczesność” – wskazuje A. Krajewska, [w:] *eadem, Dramatyczna teoria literatury, op. cit.*, s. 20.

## The Tragedy, Witches and Elsinore: What Does Shakespeare Tell Today's School Children?

### Abstract

The article discusses the presence of Shakespeare's works in the existing core curriculum and textbooks for the Polish language classes. The author analyses the propositions to the work with texts by Shakespeare in school textbooks. This analysis shows that the school's interpretation of Shakespeare's dramas omitted essential features of drama and dramatic form, which diminishes educational value of this projects, especially from the perspective of postmodern culture. As the contexts are used modern realisations of Shakespeare dramas and discussed is their possible educational use at school. The author emphasizes the necessity of training teachers of Polish to writing fragments of dramas about contemporary existential situation of young people. The conclusion of the article is that drama at school should be read as a process of subjective knowledge.