

Wiesława Zaborowska

KONTEKSTUALNOŚĆ W NAUCZANIU LITERATURY

1. ROLA I MIEJSCE KONTEKSTÓW W ANALIZIE I INTERPRETACJI DZIEŁ LITERACKICH

W ciągu ostatnich dziesięcioleci w teorii literatury dominuje intertekstualny model analizy dzieła literackiego, polegający na uwzględnieniu związków badanego utworu z innymi tekstami kultury. Budowanie hipotezy interpretacyjnej danego tekstu literackiego poprzez zestawianie go z innymi dziełami, tłumaczącymi jego sens lub wydobywającymi określone jego aspekty, jest szczególnie ważne dla literatury postmodernistycznej, często nawiązującej do tradycji i podejmującej swoistą grę z konwencjami.

Według H. Markiewicza, „intertekstualność to ujawniona w samym tekście relacja do innego tekstu szeroko rozumianej kultury – nazwijmy go prototekstem – sugerująca jego uwzględnienie w recepcji tekstu”¹. Badacz podkreśla, że zestawienie takie uwydatnia, rozjaśnia, modyfikuje, a także wzbogaca pod względem semantycznym i artystycznym określone aspekty czy składniki tekstu. Pamiętać należy, iż w interakcji tej najważniejszy jest nie prototekst, lecz późniejszy tekst pojedynczy, będący przedmiotem analizy.

Intertekstualność postrzegana jest ostatnio jako zasadniczy status wszelkiej literatury, a relacje intertekstualne warunkują „otwartą” znaczeniowość utworu literackiego. Nie da się bowiem zamknąć horyzontu interpretacyjnego utworu, który został zanurzony w określonej przestrzeni intertekstualnej, tj. dojść do jego pełnego, „ostatecznego” sensu. Badacz może jedynie usiłować budować hipotezy interpretacyjne danego utworu literackiego, będące próbą zbliżenia się do owego sensu.

Prototekstem, z którym badany tekst literacki wchodzi w relację intertekstualności, może być – według R. Nycza – zarówno tekst (utwór literacki, pozaliteracki wytwór piśmiennictwa naukowego), system (styl,

¹ H. Markiewicz, *Odmiany intertekstualności*, „Ruch Literacki” 1988, z. 4–5, s. 256.

tradycja, gatunek), jak i rzeczywistość pozajęzykowa (nieograniczony i zmienny zbiór tekstów kultury: dzieła malarskie, muzyczne, filmowe itp.)². Rozróżnienie to wskazuje trzy najważniejsze typy kontekstów, pomocne w badaniu utworów literackich, których przegląd i możliwości wykorzystania w dydaktyce polonistycznej stanowią przedmiot niniejszego artykułu.

Według *Słownika terminów literackich*, „kontekst to zespół odniesień niezbędnych do zrozumienia jakiejś całości literackiej, np. pojedynczego dzieła, twórczości pisarza, prądu literackiego, grupy literackiej itp.”³

Zdaniem autorów *Kontekstów*, ujmowanie jakiegoś zjawiska – w naszym przypadku utworu literackiego lub grupy utworów danego twórcy czy prądu literackiego – w określonym kontekście oznacza ukazanie go na szerszym tle. W tym sensie tekst funkcjonuje i uzyskuje znaczenie w szerszym tle innych zjawisk i uwarunkowań w obrębie jednego systemu (piśmiennictwo) lub innych systemów znaków (malarstwo, architektura, muzyka itp.), poprzez które można lub należy go interpretować⁴.

Miejsce kontekstów we współczesnej analizie i interpretacji utworów literackich jest bezsporne. W związku z popularnością stosowania praktyk intertekstualnych w procesie badania literatury, a także teorii o wzajemnym oświeclaniu się sztuk, dzieła interpretowane są z uwzględnieniem szerokiego tła kontekstowego. Każdy tekst, także literacki, uzyskuje pełną wartość znaczeniową dopiero w zestawieniu z odpowiednimi kontekstami, oświeclającymi jego sens. Powstałą w ten sposób całość nazywamy tekstem intertekstualnym.

Trzeba jednak pamiętać, że dobór kontekstów nie może być dowolny – tylko trafne zestawienia wybranych tekstów kultury mogą oświecić nowe aspekty analizowanego utworu. Wykorzystywanie tekstów zbyt odległych nie tylko nie służy właściwej interpretacji, lecz także wręcz zaciemnia sens dzieła, którym się zajmujemy. W związku z tym, aby zapobiec dowolności, w naszych rozważaniach o czytaniu kontekstowym literatury wykorzystamy przemyślenia poświęcone kontekstom, znajdujące się w pracach J. Sławińskiego⁵.

Według badacza, interpretacja to hipoteza ukrytej całości utworu. Jest ona zawsze w mniejszym lub większym stopniu usiłowaniem zmierzającym do identyfikacji kontekstu trafnie tłumaczącego utwór. Zatem

² R. Nycz, *Intertekstualność i jej zakresy: teksty-gatunki-światy*, [w:] *Między tekstami. Intertekstualność jako problem poetyki historycznej*, red. J. Ziomek, J. Sławiński, W. Bolecki, Warszawa 1992.

³ *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1998, s. 653.

⁴ *Konteksty*, red. E. Jędrzejko, R. Piętkowa, Katowice 1995, s. 5.

⁵ Głównie w artykułach pt. *O problemach „sztuki interpretacji”* oraz *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*.

badacz formułuje nie tylko hipotezę całości dzieła, ale także propozycję kontekstu, który całość tę oświetla⁶.

R. Nycz uważa, iż sam tekst literacki zawiera wskazówki dotyczące istnienia i rodzaju jego kontekstów, bez uwzględnienia których jego właściwe odczytanie jest utrudnione lub wręcz niemożliwe. Jedynie od wnikliwości oraz kompetencji kulturowej i literackiej czytelnika lub badacza zależy, czy je odkryje i odpowiednio wykorzysta przy interpretacji dzieła⁷.

Z kolei J. Sławiński kontekst rozumie dwojako. Macierzysty kontekst dzieła tworzą okoliczności historycznoliterackie i socjopsychologiczne, które towarzyszyły jego powstawaniu i są dostępne w drodze rekonstrukcji, zaś z drugiej strony mamy kontekst interpretacji, gdy dzieło zostaje odniesione do kultury literackiej interpretatora, jego wrażliwości, gustów i zapatrywań krytycznoliterackich. W każdym procesie interpretacji uruchamiane są oba typy kontekstów, jednak do historii literatury zaliczyć wypada tylko takie interpretacje, które na czoło wysuwają kontekst macierzysty, a w miarę możliwości ograniczają rolę kontekstu ukształtowanego przez kulturę literacką, przekonania i uprzedzenia interpretatora.

Według J. Sławińskiego, dotarcie do sensu interpretowanego utworu to tyle, co odnalezienie jego miejsca w kontekście. Interpretacja, poprzez zestawienie utworu z kontekstem, prowadzi do uchwycenia takiej jego postaci, która pozwala umieścić się w systemowym porządku procesu historycznoliterackiego. Ale na tym nie ogranicza się jej rola. Musi ona przede wszystkim dotrzeć do własnego sensu utworu, który nie sprowadza się jedynie do konfrontacji z kontekstami. Konteksty jedynie „uwydatniają, rozjaśniają, modyfikują, wzbogacają pod względem semantycznym i artystycznym określone aspekty czy składniki tekstu” – jak pisze H. Markiewicz w cytowanym już artykule – ale nie zastępują właściwego, immanentnego sensu utworu; dlatego też należy wykorzystywać je w odpowiednim stopniu w celu oświetlenia pewnych elementów utworu.

Musimy także zastanowić się nad pytaniem, czy i w jakim stopniu należy w trakcie analizy dzieła literackiego wychodzić poza analizowany utwór. Odpowiedzi na te pytania stara się udzielić S. Sawicki w swojej pracy pt. *Uwagi o analizie dzieła literackiego*. Według niego, to, czy rozszerzenie pola obserwacji jest potrzebne dla odsłonięcia i określenia artystycznej koncepcji utworu, zależy przede wszystkim od przedmiotu analizy i od postawy tego, kto jej dokonuje.

„Konieczną pomocą przy odsłanianiu koncepcji utworu lub jakiejś jego istotnej cechy jest – według badacza – widzenie go na odpowiednim tle”⁸.

⁶ J. Sławiński, *O problemach „sztuki interpretacji”*, [w:] *Liryka polska. Interpretacje*, red. J. Prokop, J. Sławiński, Kraków 1966, s. 12.

⁷ R. Nycz, *op. cit.*, s. 12.

⁸ S. Sawicki, *Uwagi o analizie dzieła literackiego*, [w:] *idem, Poetyka. Interpretacja. Sacrum*, Warszawa 1981, s. 141.

Tło to można skonstruować ze zjawisk literackich otaczających w czasie utwór analizowany, co w przełożeniu na przyjętą przez nas terminologię oznacza uwzględnienie kontekstów literackich w badaniu dzieła. Według niego, znajomość faktów spoza dzieła – a więc kontekstów – i wykorzystanie ich w analizie utworu, może wskazać możliwość szerszej lub bardziej złożonej interpretacji, może uchronić przed interpretacją zbyt wąską, zbyt ukonkretniającą.

Wypada więc stwierdzić, iż miejsce kontekstów w badaniu dzieła literackiego w znacznym stopniu jest uzależnione od jego charakteru i stopnia zakorzenienia w tradycji literackiej i kulturowej. Niektórych utworów nie można po prostu interpretować bez obudowy kontekstualnej, np. *Księgi narodu i pielgrzymstwa polskiego* A. Mickiewicza byłyby chyba zupełnie niezrozumiałe i bezwartościowe, gdyby odizolować je od kontekstu Biblii oraz stylu biblijnego. Niemożliwe byłoby zaś w ogóle jakiegokolwiek sensowne odczytanie niektórych wierszy Z. Herberta bez znajomości odpowiednich elementów greckiej mitologii. Utwory te należą zatem do obszaru intertekstualności właściwej analizowanych dzieł. Z drugiej strony można z powodzeniem i trafnie odczytać *Pieśni* J. Kochanowskiego, nie znając ani jednego wiersza Horacego⁹. Utwory Horacego stanowią obszar intertekstualności fakultatywnej wobec cyklu J. Kochanowskiego. Podobnie rzecz się ma z inwokacją w *Panu Tadeuszu* – jej zrozumienie nie wymaga wprowadzenia kontekstu w postaci jednej z fraszek J. Kochanowskiego pt. *Na zdrowie*, której fragment A. Mickiewicz sparafrazował:

Litwo! Ojczyzno moja! Ty jesteś jak zdrowie;
Ile cię trzeba cenić, ten tylko się dowie,
Kto cię stracił. [...] ¹⁰

O ile jednak zestawienie pieśni J. Kochanowskiego z utworami Horacego w praktyce szkolnej jest utrudnione (niedostępność i bariera języka), o tyle zwrócenie uwagi przy analizie dzieła A. Mickiewicza na nawiązanie do znanej uczniom fraszki, nie sprawi poloniście kłopotu, a – choć nie jest warunkiem zrozumienia utworu – wzbogaci i urozmaici jego badanie.

Z powyższych rozważań wynika zatem jednoznacznie, iż zawężenie pola widzenia do samego oglądu konkretnego utworu literackiego znacznie zuboży jego interpretację. W wielu przypadkach wyjście poza utwór nie tylko uzupełnia jego wizerunek, ale wręcz warunkuje odkrycie jego właściwego sensu. Dotyczy to zwłaszcza wielu dzieł literatury współczesnej, tak podatnej na dialog z dawnymi i nowymi tekstami kultury.

⁹ Przykłady zaczerpnięte z: S. Balbus, *Między stylami*, Kraków 1996, s. 99–100.

¹⁰ A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz czyli ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z r. 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, oprac. K. Górski, Warszawa 1983, s. 9.

2. RODZAJE KONTEKSTÓW STOSOWANYCH W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

Konteksty literackie

Aluzja literacka

Każde dzieło literackie, bez względu na stopień oryginalności i nowatorstwa, wpisuje się w określony sposób w tradycję literacką. Często jawnie koresponduje z wcześniejszymi utworami: naśladuje je, nawiązuje do nich lub ostentacyjnie z nimi zrywa. Jak twierdzi T. Cieślukowska – „Literatura często żywi się sama sobą. Nierzadko jej twórcze wartości pochodzą z odczytanych na nowo fabuł i anegdot oraz ponownego ich opracowania. Tak też i literaturze XX wieku nowych sensów dostarczają stare wątki poddane aktualizującym przekształceniom. [...] Tak oto trwa i rozwija się w literaturze dysputa. Stare wątki literackie poddane nowym ujęciom odsłaniają nowe oblicza, uprzytamniając nowe sposoby widzenia tych samych zjawisk”¹¹.

Czasem związki te nie są bardzo widoczne, jednak przez to wcale nie mniej ważne dla zrozumienia dzieła. Dlatego naturalną rzeczą jest wykorzystywanie w czytaniu kontekstowym przede wszystkim innych dzieł literatury pięknej. Od nich zatem zaczniemy przegląd rodzajów kontekstów stosowanych w edukacji polonistycznej, skupiając się początkowo na najbliższym otoczeniu badanego dzieła.

W przeglądzie kontekstów literackich pomocą służyć nam będą ustalenia K. Górskiego, dotyczące relacji w obrębie literatury, zawarte w artykule pt. *Aluzja literacka. Istota zjawiska i jego typologia*¹². Czytamy, iż jest to: „nawiązanie do tekstu innego dzieła literackiego, dzięki któremu dany utwór posługuje się w większym lub mniejszym stopniu zawartością drugiego utworu jako sposobem wyrażania własnej treści”¹³. Z definicji wynika, iż tak szeroko rozumiana aluzja literacka obejmuje niemal wszystkie rodzaje relacji, zachodzących między tekstami literackimi, które można wykorzystać w badaniu kontekstowym. Rozpatrzmy je zatem.

Najłatwiej dostrzegalnym związkiem międzytekstowym, automatycznie skłaniającym interpretatora do uruchomienia odpowiedniego kontekstu, jest **wymienienie wprost innego dzieła lub pisarza**. Takie bezpośrednie odniesienie do innego tekstu literackiego, pisarza czy konwencji literackiej lub gatunkowej sprawia, iż wykorzystanie go podczas interpretacji jest niezbędne dla

¹¹ T. Cieślukowska, *W kręgu genologii, intertekstualności, teorii sugestii*, Warszawa–Łódź 1995, s. 124.

¹² K. Górski, *Aluzja literacka. Istota zjawiska i jego typologia*, „*Twórczość*” 1961, nr 8.

¹³ *Ibidem*, s. 15.

odkrycia sensu utworu. Z tym rodzajem dialogu między tekstami literackimi spotykamy się często w utworach romantyków polskich, m. in. w *Beniowskim* J. Słowackiego, gdzie autor odwoływał się do *Pana Tadeusza*, twórczości G. Sand i G. Byrona; bez znajomości tych utworów czytelnik nie jest w stanie wychwycić subtelnych aluzji poety, jego kunsztu satyrycznego i autoironii.

Następnie wymienić należy **parafrazę**, czyli przeróbkę jakiegoś dzieła literackiego lub jego fragmentu, dokonaną w taki sposób, że jest ono łatwo rozpoznawalne dla przeciętnie odczytanego odbiorcy. Najczęściej parafraza dotyczy fragmentu, myśli, motywu czy wątku jakiegoś utworu i zostaje wpleciona w tekst innego, późniejszego dzieła, którego poprawna interpretacja nie jest możliwa bez odwołania się do źródła, czyli do owego wcześniejszego tekstu, z którego autor zaczerpnął. Bardzo znaną parafrazą, obecną na lekcjach języka polskiego, jest *Psalterz Dawidów* J. Kochanowskiego. Aby uczniowie w pełni dostrzegli jego nowatorstwo, walory językowe i piękno obrazowania, powinni poznawać go w zestawieniu z innymi przekładami psalmów z tego okresu. Interesującym kontekstem pomocnym przy jego badaniu mogą okazać się również późniejsze próby translatorskie, dokonywane przez znanych polskich poetów, aż do współczesności.

Kolejną sytuacją automatycznie uruchamiającą kontekst w procesie badawczym jest wplecenie w tekst utworu **cytatu**, czyli przytoczenia fragmentu czyjejś wypowiedzi – z reguły utworu literackiego lub innego znanego tekstu, np. popularnej pieśni – w oryginalnym kształcie. Przeważnie odbiorca jest w stanie zauważyć go w tekście analizowanego dzieła i określić jego źródło. Czasem jednak cytaty „rozplywa się” w nowym otoczeniu, tracąc swą integralność, przez co może umknąć w pobieżnej lekturze, choć nie oznacza to, iż jego źródło przestaje być ważnym kontekstem dla badanego tekstu. Z sytuacją taką mamy do czynienia w wierszu Z. Herberta pt. *O Troi*, gdzie cytaty obejmuje zaledwie trzy słowa:

– jak wyprowadzić
z ruin ludzi
jak wyprowadzić
z wierszy chór –
myśli poeta doskonały
jak soli słońce
– Pieśń ujdzie cało
Uszła cało
płomiennym skrzydłem
w czyste niebo¹⁴

Znawca literatury polskiej dostrzeże tu fragment *Konrada Wallenroda* A. Mickiewicza. Kontekst ten warto wskazać i wykorzystać w trakcie

¹⁴ Cyt. za: A. Kula wik, *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, Kraków 1997, s. 136.

interpretacji wiersza na lekcji języka polskiego ze względu na to, iż Herbert stosuje cytat dla wyrażenia odmiennego poglądu na miejsce poezji oraz jej twórcy na „zakrętach historii” niż ten, który znamy z dzieła wielkiego romantyka.

Bardzo ważnym elementem, warunkującym zbudowanie prawidłowej hipotezy interpretacyjnej, jest poprawne zlokalizowanie **motta** i wykorzystanie go w procesie badania utworu. Jest to jak gdyby szczególna odmiana cytatu, ze względu na to, iż odnosi się zwykle do całego utworu i jest jakby metaforą, tłumaczącą jego znaczenie. Pozycja motta sprawia, iż jest ono poddane szczególnej uwadze czytelnika i pomaga mu zbudować poprawną hipotezę interpretacyjną dzieła. Może także przywołać na myśl źródło, z którego pochodzi; staje się ono wówczas ważnym kontekstem, na tle którego należy wyjaśniać utwór zapożyczający¹⁵.

O tym, jak duża jest rola motta i jego tekstu macierzystego w odkrywaniu sensu badanego dzieła, przekonamy na znakomitym przykładzie. Otóż wystarczy chyba przypomnieć historię Mickiewiczowskiego *Konrada Wallenroda*, który powstał i został wydany podczas pobytu poety w Rosji mimo ostrej carskiej cenzury. Dopuszczający do druku kazał jedynie usunąć z tekstu jeden fragment i motto – cytat z *Księcia Machiavellego*:

Macie bowiem wiedzieć, że są dwa sposoby walczenia – trzeba być lisem i lwem¹⁶.

Odwołanie się do tego dzieła niejako automatycznie wywoływało kontekst interpretacyjny. Motto orientowało w problematyce poematu, mówiło bowiem o walce, a jednocześnie i o taktyce walki. A zatem opatrzenie „historycznego” utworu tak aktualnym mottem wyraźnie kazało odnosić go do współczesnej sytuacji i pozwalało jasno odczytać przesłanie.

Niektóre z wniosków na temat funkcji motta i jego tekstu macierzystego w procesie interpretacji kontekstualnej dotyczą także **tytułów** dzieł literackich, utworzonych z fragmentów innych tekstów. Podobnie jak motto, przyciąga on uwagę odbiorcy swą wyeksponowaną lokalizacją w obrębie dzieła i obejmuje cały jego tekst, a jego treść pozostaje zawsze w związku z utworem. Ma również podobne funkcje: wskazuje główną ideę utworu, wyjaśnia jego sens albo podkreśla podstawowy motyw konstrukcyjny.

Często tytuł jest parafrazą tytułu innego utworu literackiego, co otwiera możliwość kontekstualizacji badanego dzieła za pomocą utworu, który stanowił źródło inspiracji. Tak jest w przypadku dramatu Z. Krasieńskiego pt. *Nie-Boska komedia*, odwołującego się do *Boskiej komedii* Dantego.

¹⁵ T. Cieślukowska, *Relacje międzytekstowe w tekście literackim*, „Przegląd Humanistyczny” 1977, nr 6.

¹⁶ Cyt. za: A. Mickiewicz, *Konrad Wallenrod. Powieść historyczna z dziejów litewskich i pruskich*, Wrocław 1997, s. 1.

Forma tytułu dramatu sugeruje, iż jest on w jakimś stopniu przeciwstawny wobec renesansowego dzieła, które musi być wykorzystane jako kontekst przy próbie jego interpretacji. Bez znajomości choćby schematu fabularnego i zawartości ideowej *Boskiej komedii* badacz dramatu Krasieńskiego daleki będzie od zrozumienia jego pełnego sensu czy dokonania trafnej oceny. Przywołanie tego kontekstu jest zatem szczególnie ważne w szkole, kiedy w roli badacza występuje uczeń, nie mający zwykle okazji zetknąć się bezpośrednio z dziełem Dantego – obowiązek wyjaśnienia kontekstu spada więc w tym wypadku na nauczyciela.

Warto rozważyć jeszcze inny rodzaj aluzji poprzez tytuł, a mianowicie sytuację, gdy zawiera on imię znanego bohatera, przejętego z innego dzieła. Przytoczmy kilka przykładów: *Doktor Faustus* T. Manna, *Ikar* J. Iwaszkiewicza, czy wreszcie *Szyfowe prace* H. Sienkiewicza, gdzie autor wykorzystał zleksykalizowany związek semantyczny, obrazujący los mitologicznego Syzyfa. Dodać należy, iż wymienione utwory nie opowiadają historii tytułowych bohaterów, a własną, autonomiczną fabułę. Tytuł jest z ich treścią powiązany na zasadzie metafory, trafnie tłumaczącej znaczenie całości dzieła. Podkreślić należy, iż aluzyjna stylizacja tytułu ma z reguły kluczowe znaczenie dla interpretacji całego dzieła, dlatego też należy wykorzystywać ten rodzaj kontekstu w szkolnym badaniu literatury.

Do innego typu aluzji literackiej należy zaliczyć **parodię**, polegającą na ostentacyjnym naśladownictwie cech stylistycznych jakiegoś utworu, stylu autora, gatunku czy kierunku literackiego, o zabarwieniu humorystycznym. Efekt ten osiągnąć jest w ten sposób, iż parodiowane obce chwytły stylistyczne pozbawione są swych pierwotnych motywacji estetycznych i ideowych, co prowadzi do jaskrawych, wręcz karykaturalnych przerysowań. Parodia przyczyniła się do powstania nowego gatunku literackiego – poematu heroikomicznego, w którym środki językowo-stylistyczne, wywołujące podniosłość i patos, zostały użyte do zobrazowania błahej tematyki, co dało efekt humorystyczny.

Świetnych przykładów w naszej literaturze dostarcza twórczość I. Krasickiego: *Monachomachia*, *Antymonachomachia*, czy *Myszeidos*. Na lekcjach języka polskiego omawia się przynajmniej jeden z tych utworów. Ich właściwa analiza i interpretacja nie byłaby możliwa bez wprowadzenia kontekstu – cech gatunkowych wielkiego eposu starożytnego i średniowiecznego, które uczniowie zwykle poznają we fragmentach. Zauważyć należy, iż mamy tu do czynienia ze szczególnym rodzajem kontekstu: nie jest to pojedynczy utwór literacki, lecz zespół cech gatunkowych, do którego nawiązywali twórcy *heroicomicum*.

Parodią posługują się także pisarze współcześni, m. in. K. I. Gałczyński, który w cyklu pt. *Zielona Gęś* po mistrzowsku sparodiował dramaturgię S. Wyspiańskiego, zwłaszcza *Wesele*. Oto fragment *Niezanego rękopisu* S. Wyspiańskiego:

Gzegzółka (wychodzi z trumny):

O co chodzi, nie wiem sam,
Ale sercem, Polską gram.
Muchy brzęczą. W niebie grzmi.
Słońce świeci. Pada dżdż.
Trza sposobić smolnych wiech.
Trza toporem prac po łbiech¹⁷.

Chór (skacząc przez trumnę):

Autor sparodiował nie tylko tematykę dramatów Wyspiańskiego, lecz także przyjął identyczny kształt rytmiczny wypowiedzi, melodię zdania, mechanizmy słowotwórcze czy wreszcie samą nastrojowość. Ze względu na tak ścisłe zależności między obydwoma tekstami nie sposób poprawnie zinterpretować „sztuki” Gałczyńskiego bez przywołania choćby znanego uczniom *Wesela*.

Jedynym możliwym sposobem interpretacji parodii jest interpretacja kontekstualna – zestawienie analizowanego utworu z prototekstem (utworem literackim lub konwencją gatunkową), który został sparodiowany. Młodzież sama powinna znaleźć odpowiedni kontekst do badanego dzieła, będącego parodią czy zawierającego jej elementy, wskazać przerysowania, ale równocześnie ustalić ich funkcję w badanym utworze, wreszcie samodzielnie starać się odkryć sens parodii i ocenić wartość całości. Jest to w pewnym stopniu utrudnione, gdyż wiele utworów będących kontekstami (a nawet utworów poddawanych analizie) uczniowie poznają jedynie we fragmentach. Utrudnia to zwłaszcza porównywanie cech gatunkowych badanych dzieł, jak jest w przypadku *heroicomicum*. Młodzież nie tylko nie ma szansy odnieść go do gatunku eposu starożytnego, który zwykle poznaje jedynie z opisu tarczy Achillesa, ale często nawet z poematem heroikomicznym styka się za pośrednictwem urywków tekstu.

Bardzo ciekawą formą włączenia cudzego dzieła w zakres środków artystycznych własnego tekstu jest **przejęcie stworzonej przez innego autora postaci literackiej**. W ten sposób B. Leśmian w wierszu pt. *Urszula Kochanowska* stworzył wizję pośmiertnych losów renesansowej bohaterki *Trenów*. Już sam tytuł jednoznacznie określa główną postać i odsyła czytelnika do cyklu J. Kochanowskiego, który musi być wykorzystany jako kontekst interpretacyjny. Autor zakłada jego znajomość u odbiorcy, dlatego nie wyjaśnia w tekście proveniencji tytułowej bohaterki, ani sytuacji, w jakiej się ona znajduje.

Poświęćmy również odrobinę miejsca związkom międzytekstowym, które nie są zasygnalizowane wprost, czyli, według K. Górskiego – **aluzji pośredniej**. Jak czytamy w jego artykule: „aluzyjność ta ujawnia się dopiero bacznemu obserwatorowi, który umie skojarzyć oba pokrewne teksty i dostrzeże celowe ukształtowanie tekstu późniejszego jako aluzji do wcześniejszego”¹⁸.

¹⁷ Cyt. za: A. Kulawik, *op. cit.*, s. 139.

¹⁸ K. Górski, *op. cit.*, s. 33.

Autorem, który może dostarczyć tu najwięcej materiału przykładowego jest J. Słowacki. Przyjrzyjmy się ponownie *Balladynie*, która oprócz oczywistych cytatów z *Chodźki* zawiera także wiele aluzji pośrednich: od dramatów W. Szekspira począwszy (*Król Lear*, *Makbet*, *Sen nocy letniej*), a na balladach skończywszy (*Lilie*, *Świtezianka*, *Świtez*). Warto zwrócić uwagę uczniów na te zależności międzytekstowe przy badaniu tego dramatu, jeżeli wcześniej sami ich nie zauważą. Może konteksty te nie wpłyną istotnie na interpretację, ale z pewnością zwrócą uwagę na swoistość tworzywa, z którego Słowacki czerpał, pisząc swe dzieła.

Biblia i opowieści mityczne

Sens badanego dzieła wyjaśniać mogą nie tylko utwory wchodzące z nim w relacje aluzyjności, lecz także te, które łączy pokrewieństwo tematyki czy zawartość znanego motywu lub toposu i jego literackie opracowanie. Wyliczenie wszystkich toposów przekroczyłoby znacznie ramy tej pracy, dlatego skupimy się jedynie na dwóch, najbardziej chyba reprezentatywnych źródłach topiki europejskiej – Biblii i świecie antycznym – które przez kilkanaście wieków niezmiennie inspirowały i wciąż inspirują myślicieli i artystów. Nie można zrozumieć literatury polskiej bez pobieżnej choćby znajomości historii biblijnych i opowieści mitycznych, które ukształtowały kulturę śródziemnomorską, pod wpływem której pozostawała i pozostaje nadal kultura polska.

Biblia może w bardzo różny sposób oddziaływać na literaturę. Przede wszystkim jest źródłem **tematów**, które podlegają w większym lub mniejszym stopniu literackiemu przekształceniu. Przykładem takiego wykorzystania tematyki biblijnej są *Żale Matki Boskiej pod krzyżem* – jeden z najpiękniejszych utworów średniowiecznej poezji religijnej.

Jest także Biblia skarbnicą **postaci**, których losy były wielokrotnie inspiracją dla pisarzy polskich. Kilka ich literackich portretów stworzył J. Kasprówic; są to m. in.: *Rebeka*, *Mojżesz*, *Judyta* czy *Chrystus*. Wielu współczesnych poetów stara się spojrzeć na bohaterów biblijnych z innej strony i przedstawić ich czytelnikowi jako zwykłych ludzi, borykających się z podobnymi do naszych problemami. Próbę taką podejmuje W. Szymborska w wierszu pt. *Żona Lota*. Oddając głos biblijnej bohaterce, autorka polemizuje ze starotestamentową wizją jej losu. Starając się dotrzeć do prawdziwych motywów postępowania żony Lota, ukazuje jej bardziej ludzką postać: kobiecość, a zarazem świadomość starzenia się, obojętność męża i córek, żal za ukochanym miastem, a także lęk przed wędrownką w nieznanie.

Powyższe utwory, literacko opisujące losy biblijnych bohaterów, nie mogłyby być właściwie odczytane ani zrozumiane bez świadomości ich

proweniencji i znajomości ich dziejów z Pisma Świętego. Poeci zwykle zakładają, iż nawet przeciętnie odczytany odbiorca jest w stanie zidentyfikować ich pochodzenie i uruchomić kontekst biblijny, konieczny do zrozumienia sensu dzieła; więc muszą umieć to także uczniowie.

W literaturze często obecne są również **symbole religijne o proveniencji biblijnej**. Jednym z nich jest Arka Przymierza – przenośne sanktuarium żydowskie, będące widzialnym znakiem obecności Boga, do którego nawiązuje *Pieśń Wajdeloty*:

O wieści gminna! Ty arko przymierza
Między dawnymi i młodszymi laty!
W tobie lud składa broń swego rycerza,
Swych myśli przędzę i swych uczuć kwiaty¹⁹.

Kontekst biblijny, przywołany w procesie badania tego utworu w szkole, podkreśla jak duże znaczenie przypisuje A. Mickiewicz „pieśni gminnej”, porównując ją do tak ważnego dla chrześcijan i Żydów symbolu, zaczerpniętego z Pisma Świętego. Zestawienie to pokazuje, iż pieśń przechowuje wartości i pamiątki najcenniejsze dla zniewolonego narodu polskiego, tak jak Arka Przymierza zawierała najważniejsze dla narodu wybranego znaki obecności Boga. Jednak by wysnuć taki wniosek, uczniowie muszą znać jej starotestamentową historię.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na dość częstą w polskiej literaturze **stylizację biblijną** – gdy analizowany utwór świadomie stara się upodobnić co do formy i treści do Pisma Świętego. Posługują się nią *Księgi narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego* A. Mickiewicza, *Genezis z Ducha* i *Anelli* J. Słowackiego. Wymienione dzieła romantyków zawierają własną, wzorowaną na biblijnej, historię świata i narodu polskiego, przystosowaną do stworzonej przez siebie historiozofii. Analizowane w szkole średniej *Księgi...* A. Mickiewicza wzorowane są na Nowym Testamencie i bez tego tła kontekstowego byłyby całkowicie niezrozumiałe, zwłaszcza przez uczniów, którzy zwykle poznają je we fragmentach. Związek z Pismem Świętym nie ogranicza się tu jedynie do tematyki, ale dotyczy także stylu analizowanego dzieła. Ukazując losy emigracji polskiej jako realizatorki epoki wolności w świecie, autor posługiwał się formą przypowieści biblijnej. Język utworu i konstrukcję zdania wzorował na staropolskim przekładzie Starego i Nowego Testamentu, dokonanego przez J. Wujka, nasycając swe dzieło archaicznymi wyrazami i zwrotami, natomiast tekstowi nadał postać biblijnych wersetów.

Podczas edukacji licealnej uczniowie poznają wiele wybitnych dzieł literatury polskiej, które **gatunkowo** wyrastają z Pisma Świętego. Należą do nich m. in. *Treny* J. Kochanowskiego, nawiązujące tematyką i tytułem do

¹⁹ A. Mickiewicz, *Konrad Wallenrod*, s. 56.

trenów biblijnego Jeremiasza, który opłakiwał w nich klęskę królestwa judzkiego po najeździe Babilończyków. Kontekst biblijny powinien być także przywołany przy analizie psalmów, które, przez wiele stuleci, aż do współczesności, przyczyniały się do powstawania wiernych przekładów i bardziej swobodnych parafraz pióra najwybitniejszych polskich pisarzy. Za najpiękniejsze uważa się poetyckie tłumaczenia M. Reja, J. Kochanowskiego, F. Karpińskiego, L. Staffa, Cz. Miłosza.

Nie można zatem wyobrazić sobie poznawania literatury polskiej bez znajomości Pisma Świętego, szczególnie w szkole. Dlatego coraz częściej znaczne jego fragmenty uczniowie poznają na lekcjach języka polskiego przed prezentacją poszczególnych epok w liceum, by mogli właściwie odczytać i zrozumieć wiele dawnych i nowych dzieł literatury pięknej, inspirowanych Biblią. Pismo Święte pojawiające się jako kontekst w szkolnym procesie badania dzieł literackich pełni jeszcze jedną ważną funkcję: podkreśla rolę tradycji literackiej jako źródła inspiracji dla pisarzy, zwraca uwagę na swoje wartości literackie oraz uprzytamnia uczniom ciągłą aktualność i ponadczasowość podstawowych zagadnień filozoficznych i etycznych, niezmiennych od tysięcy lat, z którymi wciąż boryka się człowiek.

Podobną rolę pełnią na lekcjach języka polskiego również **mity**, wyjaśniające początki kosmosu i świata ludzkiego, stanowiące wzorce porządku natury i społeczeństw, a także wyrażające odwieczne pragnienia, życzenia i lęki człowieka.

Najłatwiej zauważalne, jak również najbardziej znaczące są **zbieżności tematyczne** między utworem literackim a mitem, który zwykle podlega literackiemu przekształceniu. Kontekst mityczny jest niezbędny dla prawidłowego odczytania wiersza Z. Herberta pt. *Apollo i Marsjasz*, którego tematem jest pojedynek tytułowych bohaterów, mający przesądzić o tym, który z nich lepiej gra: Apollo na lirze czy Marsjasz na flecie. Zwyciężył Apollo i obdarł Marsjasza ze skóry. Ale mit posłużył autorowi tylko jako inspiracja do snucia własnej opowieści o tym, iż okrucieństwo boga sprawiło, że cała natura odwróciła się od niego i tak naprawdę to nie on wygrał. Aby zrozumieć sens wiersza Z. Herberta, należy nieustannie patrzeć na niego przez pryzmat mitu, który był jego inspiracją, a którego znajomość autor zakłada u czytelnika.

Mity są również źródłem **postaci**, których losy stały się inspiracją dla wielu pisarzy. Szczególnie popularni byli bogowie olimpijscy, herosi, a także ludzie: Edyp, Helena, Antyгона, Prometeusz, Syzyf i inni. L. Staff napisał wiersz pt. *Odys*, by na przykładzie jego losów snuć filozoficzne rozważania na temat życia ludzkiego i przeznaczenia każdego człowieka. W interpretacji tego typu utworów niezbędna jest znajomość losów mitologicznego bohatera, który stał się inspiracją dla autora.

Często spotykanym nawiązaniem do mitologii jest lokalne wprowadzenie motywu mitycznego do utworu o innej tematyce. Jest nim motyw Heraklesa w *Odzie do młodości* A. Mickiewicza czy różnorodne nawiązania tego typu w *Grobie Agamemnona* J. Słowackiego. Wprowadzenie odpowiednich kontekstów mitologicznych nie warunkuje tu zrozumienia całości utworu, jednak odkrywa konstrukcję artystyczną i daje możliwość samodzielnego docierania przez uczniów do sensu dzieła. Stała obecność kontekstów mitologicznych w szkole, towarzyszących poznawaniu literatury różnych epok, zwraca uwagę na śródziemnomorskie korzenie kultury polskiej, ciągłą aktualność klasycznych wartości w twórczości współczesnej, a także zachęca młodzież do samodzielnego poznawania opowieści mitycznych.

Warto na koniec jeszcze raz podkreślić funkcję wykorzystywania kontekstów literackich w badaniu dzieła: nie tylko rozjaśniają i modyfikują jego sens, lecz także pozwalają odbierać jego treść w sposób bogatszy i bardziej pogłębiony; uczniom pomagają zrozumieć ciągłość tradycji literackiej i specyficzny charakter niektórych utworów, polegający na przetwarzaniu wcześniejszych dzieł, wyrabiają nawyk samodzielnego poszukiwania związków międzytekstowych i zachęcają do własnej twórczości. Dla polonisty są szansą na przezwycięzenie rutyny na lekcji i uatrakcyjnienie jej, stymulują twórczość i poszukiwanie nowych, niebanalnych zestawień.

Konteksty pomocnicze

Kontekst historycznoliteracki

Jak już powiedzieliśmy, kontekst historycznoliteracki stanowi najbliższe otoczenie badanego dzieła, a jego elementy wymagane są przy każdym niemal zetknięciu z utworem literackim, już od najmłodszych klas szkoły podstawowej. Składają się nań:

- 1) Wiadomości o autorze (biografia lub jej wybrane elementy).
- 2) Geneza utworu (przyczyny i okoliczności powstania utworu; czas i miejsce).
- 3) Stosunek utworu do tradycji literackiej i własnej epoki (dialog z innymi tekstami kultury i literatury; stosunek do teoretycznych założeń programowych epoki).
- 4) Recepcja utworu przez czytelników i innych twórców (od momentu powstania do współczesności).

Oczywiście nie każdy tekst literacki, omawiany w szkole, wymaga uwzględnienia wszystkich wymienionych tu wiadomości – w szkole podstawowej wykorzystuje się zwykle jako kontekst kilka informacji biograficznych, czasami – jeśli wymaga tego zrozumienie utworu – nauczyciel wyjaśnia

okoliczności powstania dzieła, rzadziej jego recepcję. W miarę wzrostu kompetencji czytelniczych i badawczych uczniów, w szkole średniej, kontekst historycznoliteracki zaczyna dominować w nauce o literaturze, chociaż jego pełna postać nie obowiązuje wszystkich poznawanych utworów.

Nie da się oddzielić żadnego dzieła, także literackiego, od osoby jego twórcy, który w mniejszym lub większym stopniu ujawnia w nim swą indywidualność. Dlatego kontekst **biograficzny** jest bardzo ważny w procesie badania literatury, także w szkole, często ułatwia, a nawet warunkuje prawidłowe odkrycie sensu wielu utworów, takich jak *Treny* J. Kochanowskiego czy *Pan Tadeusz* A. Mickiewicza.

W przypadku niektórych pisarzy jakieś ważne wydarzenie ma wpływ na całą niemal ich twórczość, dlatego przy jej poznawaniu niezbędny jest kontekst biograficzny. Jest tak m.in. w przypadku J. Lieberta, który od młodości zdawał sobie sprawę z nieuleczalności swej choroby – gruźlicy, a obawy, bezsilność, a jednocześnie ufność Bogu wyrażał w swoich utworach, m.in. w *Kantyczce moribundów*. Wiersz ten bez kontekstu biograficznego wydawać się może jedynie makabryczną zabawą literacką. Jeżeli zaś patrzymy na niego przez pryzmat nieuleczalnej choroby autora, to staje się on wstrząsającym dokumentem przeżyć człowieka, świadomego swej zbliżającej się śmierci. Jednak nauczyciel, proponujący uczniom jego interpretację, musi pamiętać, aby kontekst biograficzny nie przysłonił uczniowskich konkretyzacji, nie narzucił im obcego spojrzenia na tekst. W tym wypadku tło biograficzne może być jedynie uzupełnieniem odczytań, jakie zaproponuje młodzież, podsuniętym przez polonistę na zakończenie dociekań interpretacyjnych.

Nieczęsto bywa tak, iż do prawidłowego odczytania utworu literackiego niezbędna jest znajomość jego **genezy**, chociaż często służy ona wyjaśnieniu jakichś jego elementów. Tak jest w przypadku wiersza J. Słowackiego pt. *W pamiętniku Zofii Bobrowny*. Aby uczniowie poprawnie go odczytali, muszą najpierw poznać okoliczności jego powstania. Autor wpisał go do sztambucha córki swojej znajomej, Joanny Bobrowej, kiedy wyjeżdżała ona wraz z matką do ojczyzny. Kontekst ten wyjaśnia tytuł utworu, a także bezpośrednie zwroty do adresatki, która prawdopodobnie wymogła na poecie napisanie go.

Jedną z najważniejszych cech kontekstu historycznoliterackiego jest to, iż poznawane **utwory zestawia się z innymi dziełami powstałymi wcześniej** oraz z tekstami krytycznoliterackimi, zawierającymi teoretyczne wykładnie obowiązujących reguł tworzenia tekstów literackich i ocenę utworów już powstałych. Badanie utworu w kontekście dzieł tej samej epoki i epok wcześniejszych podkreśla zakorzenienie w tradycji literackiej, a jednocześnie pozwala dostrzec elementy jego oryginalności i niepowtarzalności. Zestawienie takie podkreśla charakterystyczne dla danego okresu literackiego gatunki,

ulubione tematy i wątki, kreację bohatera czy stylistykę. Dzięki takiemu porządkowi poznawania literatury, obowiązującemu w szkole średniej, uczniowie potrafią samodzielnie ocenić wkład poszczególnych twórców w rozwój literatury, a – być może także – bardziej krytycznie spojrzeć na współczesną literaturę masową pod kątem nowatorstwa i epigonizmu.

Krytyka literacka to „działalność pisarska o charakterze publicystyczno-naukowo-literackim, której celem jest informacja, popularyzacja oraz ocena wartości (artystycznej, społecznej, filozoficznej) twórczości literackiej”²⁰. Pomijając inne aspekty, związane z obecnością tego rodzaju piśmiennictwa na lekcjach języka polskiego (kształtowanie postawy badawczej, nauka samodzielnego myślenia i argumentowania sądów, zachęcanie do czytelnictwa i in.), rozważymy tu kwestię przydatności rozpraw krytycznoliterackich w szkolnym badaniu literatury.

Funkcję kontekstu interpretacyjnego, oświetlającego całe grupy badanych w szkole dzieł, doskonale pełni tzw. krytyka programowa. Należą do niej różnego rodzaju manifesty twórcze pisarzy oraz wypowiedzi teoretyków literatury, zawierające wskazówki, dotyczące tworzenia utworów literackich. Teksty takie napotykamy praktycznie we wszystkich okresach literackich, chociaż formę naukowych rozpraw przybrały one dopiero w wieku XIX, na początku którego toczył się znamienny „pojedynek” klasyków z romantykami, a pół wieku później – spór „starej” i „młodej” prasy. Warto przeanalizować z uczniami przedmiot tych literackich zatargów, gdyż dogłębne ich zrozumienie będzie doskonałym tłem dla późniejszej analizy i interpretacji dzieł, powstałych w duchu danej epoki. Można wcześniej podzielić uczniów na obozy „starej” i „młodej” prasy, zlecić im samodzielne przygotowanie argumentów każdej ze stron, na podstawie wypowiedzi A. Świętochowskiego, E. Orzeszkowej czy P. Chmielowskiego, a następnie urządzić widowiskowy pojedynek na „racje”, który z pewnością na długo pozostanie w pamięci uczniów.

Do innych kontekstów krytycznoliterackich, wprowadzanych przed lekturą danego dzieła, należą również takie wypowiedzi, które warunkują jego poprawne odczytanie, a zarazem nie ograniczają horyzontu interpretacyjnego. Funkcje takie pełni doskonale artykuł T. Boya-Żeleńskiego pt. *Plotka o „Weselu” Wyspiańskiego*, który ukierunkowuje sposób odczytania tego trudnego przecież dramatu S. Wyspiańskiego, a zarazem zachęca uczniów do lektury.

Przeważnie jest jednak tak, iż wprowadzenie wypowiedzi krytyka literatury, odnoszącej się do badanego dzieła, powinno odbywać się po jego lekturze i postawieniu przez uczniów własnych hipotez interpretacyjnych. Tok taki nie ogranicza uczniowskich odczytań, ale pozwala samodzielnie wcielić się

²⁰ *Encyklopedia multimedialna PWN*, Warszawa 1998.

w rolę badacza literatury i wyrazić własną ocenę poznanego tekstu. Dopiero wtedy nauczyciel powinien przedstawić głos krytyka, jako jeden z głosów w dyskusji, by uzupełnić konkretyzacje młodzieży lub zwrócić uwagę na aspekty w nich pominięte.

Kontekst ten jest bardzo zbliżony do **tła recepcji**, poprzez które możemy również patrzeć na analizowane dzieło. Dotyczy to zwłaszcza utworów kontrowersyjnych, różnie odczytywanych na przestrzeni kolejnych epok. Jednym z nich jest *Oda do młodości* A. Mickiewicza, która była błędnie rozumiana przez pierwszych czytelników – przyjaciół poety. T. Zan nie zrozumiał jej w ogóle, a J. Czeczot nie potrafił właściwie ocenić jej wartości. Później pokolenie romantyków, obeznanych z twórczością niemiecką tego okresu, doceniło jej walory artystyczne i ideowe, które znów zostały zanegowane w pozytywizmie.

Kontekst historyczny

Historia jest też niezwykle ważnym kontekstem interpretacyjnym, warunkującym lub ułatwiającym zrozumienie wielu utworów literackich, badanych w szkole. Tak jak nie da się oddzielić dzieła od jego twórcy, tak samo niewiele z nich pozostaje poza określonym czasem historycznym. Dotyczy to szczególnie literatury polskiej, która w trudnych dla naszego narodu momentach przyjęła na siebie obowiązek aktywnego uczestnictwa w kształtowaniu narodowej historii. Dlatego na większość naszych najwybitniejszych dzieł należy patrzeć przez pryzmat historii.

Wielu pisarzy podejmowało tematy, związane z aktualnymi zdarzeniami. Wymieńmy choćby *Powrót posła* J. U. Niemcewicza, *Do obywatela Johna Brown* i *Bema pamięci żałobny rapsod* C. K. Norwida czy *Pogrzeb prezydenta Narutowicza* J. Tuwima. Wszystkie dotyczą wydarzeń współczesnych autorom, dlatego nie podają ich przebiegu, bo są one także znane ówczesnym czytelnikom. Dla nas jednak są to zwykle czasy na tyle odległe, że ich zrozumienie wymaga wprowadzenia kontekstu historycznego.

Natomiast w przypadku utworów literackich, dla których rzeczywiste wydarzenie było jedynie pretekstem do snucia fikcyjnej fabuły, zestawienie takie da bardziej zauważalne rezultaty. Sytuację taką możemy zaobserwować na przykładzie *Reduty Ordon* A. Mickiewicza, w której autor przedstawił przebieg szturmu Rosjan na fort na Woli w 1831 r., którego Ordon był komendantem. Poeta zakończył utwór literacką wizją samobójczej śmierci bohatera, który, nie mogąc obronić fortu, wysadził go wraz z jego obrońcami, zdobywcami i sobą samym. Prawda historyczna znacznie odbiega od tej relacji. Warto wykorzystać ten kontekst historyczny przy okazji jego szkolnej interpretacji i wraz z uczniami zastanowić się, dlaczego poeta

posłużył się takim chwytem i jaki ma to wpływ na całość dzieła. Ujęcie takie wyjaśni także funkcję podtytułu utworu, który brzmi: *Opowiadanie adiutanta*, przez który autor jakby uwalnia się od ewentualnych zarzutów o nieprawdziwość relacji. Na koniec można wspólnie zastanowić się nad prawdziwym losem Orдона i polecić uczniom „dopisanie” nowego zakończenia do wiersza A. Mickiewicza, opartego na poznanych faktach.

Podsumowując, powtórzmy raz jeszcze, że historia jest jednym z najważniejszych kontekstów interpretacyjnych, a uwzględnienia jej wymaga większość dzieł literatury polskiej. Dzieje się tak z pewnością również ze względu na powikłane losy naszego narodu, które były stałym przedmiotem zainteresowania artystów, a przede wszystkim pisarzy, którzy czuli się zobligowani do wyrażania patriotyzmu w okresie, gdy nasz kraj zniknął z map Europy.

Kontekst filozoficzny

Każde wybitne dzieło literackie stara się rozważać istotne dla człowieka problemy i udzielać odpowiedzi na nurtujące od wieków pytania: jaki jest sens życia ludzkiego, jak można osiągnąć szczęście, wreszcie jak wytłumaczyć tajemnicę śmierci i oswoić się z nią. Zagadnieniami tymi zajmuje się również filozofia, a chociaż prawdy swoje wypowiada innym niż literatura językiem, to wielokrotnie wpływała na przedstawiany w utworach literackich obraz świata. Aby w pełni zrozumieć wiele ważnych tekstów literackich, trzeba na nie spojrzeć przez pryzmat poglądów filozoficznych, którym hołdowali ich twórcy.

Kontekstów filozoficznych wymagają utwory reprezentujące różne okresy literackie. Przykładem niech będzie pozytywizm, którego ideologia i tematyka twórczości pozostaje w ścisłym związku z poglądami J. S. Milla, H. Taine'a, K. Darwina, H. Spencera i A. Comte'a. Tłumaczą one wymowę ideową powstałych wtedy utworów, jak choćby *Lalki* B. Prusa czy *Nad Niemnem* E. Orzeszkowej, postawy i wybory życiowe głównych bohaterów, sposób prezentowania świata i człowieka.

Przykładem utworu nawiązującego do myśli A. Schopenhauera jest wiersz K. Przerwy-Tetmajera: *Nie wierzę w nic...* Filozof ten głosił skrajnie pesymistyczną wizję ludzkiej egzystencji, której podstawą jest bezrozumny popęd, kojarzony najczęściej z popędem płciowym, który nigdy nie może być zaspokojony. Człowiek dąży do osiągnięcia szczęścia, ale nie jest to możliwe, wobec czego stale towarzyszy mu uczucie niespełnienia. Nieskuteczność wszystkich działań, które podejmuje on dla zaspokojenia popędu, sprawia, że całe życie jest pasmem cierpień, które zakończyć może tylko stan niebytu – Nirwana (zapożyczona z filozofii Dalekiego Wschodu)²¹.

²¹ T. Weiss, *Młoda Polska. Literatura dla klasy trzeciej szkoły średniej*, Warszawa 1988, s. 18.

W utworze tym mamy bezpośrednie odniesienia do takiego sposobu postrzegania świata i sensu ludzkiej egzystencji, dlatego nie sposób omawiać go w oderwaniu od myśli A. Schopenhauera.

Nie musimy chyba podkreślać, jak wielki pożytek wypływa z zetknięcia młodzieży z różnymi systemami filozoficznymi na etapie poszukiwania i wyboru drogi życiowej oraz tworzenia własnej hierarchii wartości.

Kontekst etyczny

Omawianie literatury z uwzględnieniem kontekstu etycznego oznacza zwrócenie szczególnej uwagi uczniów na te aspekty utworu, które mogą zostać poddane ocenie moralnej. W praktyce chodzi głównie o ocenę postępowania bohaterów literackich, którzy wielokrotnie mają ogromny wpływ na kształtujący się charakter dzieci i młodzieży.

W szkole średniej dzieła literackie rzadziej badane są w kontekście etycznym. Jeżeli jednak tak się dzieje, to rozpatruje się zagadnienia problemowe, niejednoznaczne, nie dające się ująć w systemie „czarno-białym”. Kontekst ten nasuwa się niejako samoistnie przy omawianiu cyklu Z. Herberta pt. *Pan Cogito*, którego tytułowy bohater stał się ostatnio modelem sytuacji duchowej współczesnego Polaka. Nie ma on jednoznacznego i pewnego oparcia w żadnym zewnętrznym autorytecie, gdyż sztuka, filozofia czy religia okazały się wobec doświadczeń ostatniego wieku tyleż pomocne co bezsilne, a nawet szkodliwe, bo były pretekstem do mordowania milionów ludzi. Pan Cogito tęskni do dawnych, tradycyjnych wartości, ale jednocześnie zdaje sobie sprawę z niemożności ich wskrzeszenia we współczesnym świecie, dla którego ważniejsze jest „mieć” niż „być”, a klasyczne pojęcia prawdy, dobra, sprawiedliwości czy honoru są tylko pustymi frazesami, nadużywanymi przez media i polityków. Dlatego jest on wyalienowany ze społeczeństwa, wszyscy uważają go za dziwaka, z czego doskonale zdaje sobie sprawę, a jednak nie zmienia swego postępowania i nie próbuje się wygodniej „urządzić” w życiu²². Głębsze zastanowienie się nad zasadami moralnymi tytułowego bohatera, jego dylematami i dokonywanymi przezeń wyborami jest niezbędne dla pełnego zrozumienia sensu większości wierszy Z. Herberta oraz odkrycia ich niezwyklej autentyczności i aktualności. Spojrzenie takie z pewnością także zmusi uczniów do zastanowienia się nad własnym kodeksem postępowania i pomoże młodym ludziom zrozumieć, iż pewne wartości, niezmiennie od wieków, muszą obowiązywać w każdym społeczeństwie, bez względu na okoliczności i styl życia, gdyż decydują o naszym człowieczeństwie.

²² S. Barańczak, *Uciekinier z Utopii. O poezji Zbigniewa Herberta*, Londyn 1984; cyt. za: *Literatura współczesna „źle obecna” w szkole. Antologia tekstów literackich i pomocniczych dla klas maturalnych*, oprac. B. Chrzastowska, Wrocław 1990, s. 280.

Kontekst psychologiczny

Psychologia, występująca w nauczaniu literatury w roli kontekstu interpretacyjnego, dotyczy głównie motywacji postępowania bohaterów literackich. Nie chcemy bowiem powracać do dawnego psychologizmu, który widział każde dzieło literackie wyłącznie jako obraz przeżyć i uczuć jego twórcy, a analiza miała polegać na ich „tropieniu” w tekście. Wykorzystanie osiągnięć tej nauki w dydaktyce polonistycznej powinno pójść w kierunku wyjaśniania zachowania postaci.

Kontekst psychologiczny jest szczególnie istotny przy omawianiu powieści psychologicznej. Bardzo silny wpływ na ten rodzaj twórczości miała psychoanalityczna teoria Z. Freuda (*Wstęp do psychoanalizy*), rozwinięta przez K. C. Junga (*Psychologia a literatura*), dlatego przy jej interpretacji warto uwzględnić ich ustalenia.

Na lekcjach języka polskiego zabiegom interpretacyjnym poddawana jest zwykle *Cudzoziemka* M. Kuncewiczowej. Utwór ten zostanie przez uczniów lepiej i głębiej odebrany, jeśli spojrzą przez pryzmat teorii psychologicznych na przyczyny alienacji i zła człowieka. Niestety, podręczniki do nauki literatury nie są zaopatrzone w odpowiednie teksty, napisane przez psychologów. Udało nam się jedynie natrafić na świetny szkic pióra B. Schulza pt. *Aneksja podświadomości*, analizujący zachowanie głównej bohaterki powieści M. Kuncewiczowej, Róży Żabczyńskiej, z punktu widzenia psychologii właśnie. Autor stara się przedstawić w nim motywację jej postępowania, a także dotrzeć do podświadomości i w niej szukać przyczyn zła, które wokół siebie roztacza. Warto wykorzystać ten artykuł w roli kontekstu psychologicznego oświetlającego *Cudzoziemkę*, badaną w szkole. Ułatwi on uczniom zrozumienie postępowania nie tylko bohaterki, lecz także innych ludzi czy siebie samych, pomoże również młodzieży zapanować nad własnymi emocjami.

Kontekst społeczny

Na lekcjach języka polskiego służy on m. in. poznawaniu zjawisk, wchodzących w skład tzw. **życia literackiego**, czyli skupisk pisarzy, instytucji upowszechniania pisarstwa i odbiorców literatury. Spojrzenie takie umożliwia zrozumienie specyfiki poszczególnych epok i ułatwia prześledzenie zmian, jakie zaszły w odbiorze twórczości literackiej od średniowiecza do współczesności. Służą temu różne popularnonaukowe i eseistyczne publikacje, charakteryzujące społeczeństwa poszczególnych epok na tle historycznym; wymienimy kilka: J. Huizingi *Jesień średniowiecza*, P. Jasienicy *Polska Piastów*, W. Łozińskiego *Życie polskie w dawnych wiekach*, S. Kieniewicza

Dramat trzeźwych entuzjastów, L. Przemskiego *Fin de siècle po polsku* czy Cz. Miłosza *Rodzina Europa*.

Kontekst społeczny jest szczególnie cenny przy poznawaniu **grup literackich**, zwłaszcza z początku XX w., kiedy to pisarze chętnie zrzeszali się. Twórców spod znaku Skamandra czy Awangardy Krakowskiej łączyły nie tylko podobne ideały estetyczne, dotyczące reguł tworzenia, lecz także zbieżna filozofia życiowa, stosunek do religii czy orientacja polityczna. W swej twórczości nawiązywali do tych samych tradycji i autorytetów, inne zaś odrzucali, w ten sam sposób rozumieli istotę swego zawodu. Musimy pamiętać, iż każdy z twórców jest oryginalny i ma swój niepowtarzalny styl, na którym uczniowie muszą się skupić, jednak spojrzenie poprzez pryzmat socjologii grupy, do której należy, ułatwi poznanie specyfiki poszczególnych utworów i pomoże zapamiętać ich główne cechy charakterystyczne.

Kontekst ten ułatwia też poznawanie **konkretnych utworów literackich**, zwłaszcza dzieł z epok odległych, w których panowały inne obyczaje i normy zachowań społecznych (np. *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza czy *Trylogii* H. Sienkiewicza), oraz tych, które dotyczą środowisk nieznanymi czytelnikowi i wymagają odpowiedniego komentarza. Przykładem niech będą utwory, których bohaterami są przedstawiciele innych narodów – w naszej literaturze są to Żydzi, ze względu na odmienną kulturę i religijną. Wiele dzieł porusza tematykę żydowską, m. in. *Mendel Gdański* M. Konopnickiej czy H. Krall *Zdążyć przed Panem Bogiem*. Zakładają one u czytelnika znajomość kultury tego narodu i jego obyczajów. Dobrze więc przedstawić młodzieży historię Żydów, ich zmienne losy w Polsce, a także przybliżyć ich kulturę. Ułatwi to czytanie dzieł literackich, zmniejszy niechęć wobec wszelkiej kulturowej i religijnej inności, a może nauczy też tolerancji i otwartości. Warto więc wykorzystać tkwiące w tej dyscyplinie możliwości kontekstowania literatury nie tylko w celu wyjaśniania pewnych jej aspektów, lecz także po to, by zainteresować uczniów i zainspirować do własnych poszukiwań.

Kontekst geograficzny

W **świecie realnym** kontekst geograficzny bywa wykorzystywany do zobrazowania przestrzennego rozmieszczenia ośrodków kulturalnych w danej epoce. I tak uczniowie mogą zobaczyć, w jakich miastach rozwijała się kultura i literatura poszczególnych epok, gdzie znajdowały się znaczące szkoły, jakie ośrodki wybierali twórcy itd. Sami mogą taką mapkę sporządzić i uzupełniać ją w trakcie nauki o kolejnych pisarzy i ich dzieła. Tło geograficzne może być również wykorzystane do śledzenia losów i podróży

samych pisarzy: Kochanowskiego, Słowackiego czy Mickiewicza, których uczniowie bliżej poznają na lekcjach języka polskiego.

Kontekst geograficzny może także służyć pomocą przy poznawaniu **świata przedstawionego** utworów literackich. Dzieła stworzone w konwencji realistycznej dobrze poznawać także za pomocą mapy, która pozwoli uczniom lepiej orientować się choćby w *Trylogii* H. Sienkiewicza. Wykorzystanie tego tła jest natomiast niezbędne przy badaniu utworów, których akcja rozgrywa się na innych obszarach geograficznych. Jednym z nich jest powieść H. Sienkiewicza pt. *W pustyni i w puszczy*, której miejscem akcji jest Afryka. Tu także okazać się może pomocna mapa wędrowki Stasia i Nel, ale przede wszystkim uczniowie muszą poznać cechy afrykańskiego krajobrazu, specyfikę klimatu, roślinność i zwierzęta. Cenna w tym wypadku jest integracja z lekcją przyrody, na której nauczyciel fachowo, za pomocą dostępnych środków dydaktycznych przekaże uczniom te informacje.

Oczywiście idealnym sposobem oświetlenia badanego utworu za pomocą kontekstu geograficznego jest wycieczka, podczas której uczniowie sami poznają miejsca pobytu twórcy lub te, które przedstawił w swoich dziełach. Niestety, bariera czasowa i przestrzenna uniemożliwia przeprowadzenie wszystkich takich podróży. Można natomiast odwiedzać z uczniami miejsca pobytu lokalnego twórcy, np. W. Broniewskiego w Płocku, S. Reymonta w Łodzi i okolicach itp. Ważne jest, aby uczniowie brali czynny udział w planowaniu tych wycieczek i dostrzegali odzwierciedlenie poznawanych miejsc w utworach literackich. Ułatwia to bowiem zrozumienie twórczości, a także wzmacnia więź młodzieży z regionem.

Konteksty kulturowe

Estetyka

Na lekcjach języka polskiego nauczyciel może wprowadzać konteksty kulturowe w postaci konkretnych dzieł, jak i poprzez teksty z dziedziny estetyki, traktujące o historii i teorii wytworów sztuki, badające ich tematykę i kształt artystyczny. Nie zawsze bowiem istnieje możliwość pokazania uczniom samych dzieł, a poza tym często młodzież nie dysponuje wystarczającą wiedzą, by je właściwie odebrać i wykorzystać dla ułatwienia interpretacji literatury.

Warto sięgnąć m. in. do wypowiedzi S. Witkiewicza z dziedziny estetyki, zebranych w książce pt. *Sztuka i krytyka u nas*²³, gdyż stanowią one doskonałe tło dla rozważań o nowych prądach artystycznych, np. o impresjonizmie, które

²³ S. Witkiewicz, *Sztuka i krytyka u nas*, Kraków 1971.

pojawiły się pod koniec XIX w. także w literaturze. S. Wyspiański analizował też dzieła literackie pod kątem ich „malarskości”, czego przykładem jest znakomity szkic pt. *Mickiewicz jako kolorysta*, badający bogactwo barw w *Panu Tadeuszu*. Autor zwraca w nim uwagę na piękno Mickiewiczowskiego języka, objawiające się w niezwykle trafnym opisie kolorystycznym przedstawianych zjawisk oraz malarskiej wyobraźni poety, wrażliwej na grę światła i wielość odcieni ukazywanych barw. Artykuł ten, jak i inne wypowiedzi S. Wyspiańskiego, stanowi doskonały kontekst interpretacyjny, którego dodatkową zaletą jest prostota języka i interesujący tok wywodu, łatwy w odbiorze także dla młodszych uczniów.

W szkole mogą być wykorzystywane różnorodne teksty, traktujące o każdej niemal dziedzinie sztuki. Warto, by towarzyszyły one kontekstom *stricte* artystycznym, które tylko wtedy mają szansę wspomagać interpretację literatury, gdy są właściwie odbierane i rozumiane, a to znacznie ułatwiają uczniom wypowiedzi teoretyków i historyków sztuki.

Spektakle: teatralne, telewizyjne i radiowe

Teatr jest bardzo blisko związany z literaturą, która dostarcza mu wielu inspiracji. Należy jednak pamiętać i uświadomić uczniom, iż inscenizacja utworu literackiego nie jest tożsama z nim samym, dlatego jako kontekst interpretacyjny powinna być wykorzystywana dopiero po jego lekturze. Tylko wtedy uczniowie będą mogli odebrać ją jako jeden z możliwych sposobów odczytania dzieła, wydobywający jego określone aspekty, porównać z własnymi hipotezami interpretacyjnymi i docenić twórczy wkład reżysera w opracowanie materiału.

Doskonałym kontekstem interpretacyjnym jest **spektakl muzyczny** pt. *Dulska* w reżyserii A. Hanuszkiewicza, oparty na dramacie G. Zapolskiej pt. *Moralność pani Dulskiej*, wystawiany w 1996 r. w Teatrze Dramatycznym im. J. Szaniawskiego w Płocku. Twórca wydobył tu szczególnie elementy komediowe dzieła, co nie osłabiło jego moralnej wymowy. Widzów zachwycała wspaniała scenografia, stroje aktorów i teksty piosenek, podkreślające zakłamanie i obłudę tytułowej bohaterki. Inscenizacja ta z pewnością na długo pozostała w pamięci widzów, a dialogi dramatu, usłyszane w teatrze z ust żywych aktorów, stały się bardziej zrozumiałe.

Spektakle **teatru telewizji** stanowią także doskonałą obudowę kontekstualną, ułatwiającą zrozumienie poezji, zwłaszcza przez najmłodszych. Do nich właśnie jest adresowana sztuka pt. *Na warszawskiej Starówce* (1996; TV Polonia, 4 marca 2001 r., godz. 14.10), zrealizowana na podstawie wierszy Artura Oppmana Or-Ota. Utwory, wygłaszane i śpiewane przez znanych i lubianych aktorów w scenerii stylizowanej na Stare Miasto,

żywiej oddziałują na wyobraźnię młodych odbiorców i zachęcają do własnej twórczości.

Nauczyciel polonista, odpowiedzialny za przygotowanie uczniów do krytycznego odbioru dzieł sztuki, powinien już od najmłodszych lat wprowadzać ich w tajniki sceny. Dzięki wizytom w teatrze, jak również poprzez oglądanie sztuk w telewizji, nauczą się oni właściwie interpretować utwory dramatyczne i zwracać uwagę na ich potencjał inscenizatorski. Obcowanie z tą dziedziną sztuki może także skłonić ich do samodzielnych prób adaptacyjnych i zachęcić do dokonywania własnych konkretyzacji dzieł literackich za pomocą technik dramowych. Z pewnością także wzbogaci ogólną kulturę uczniów i pozytywnie wpłynie na ich rozwój emocjonalny.

Audycje radiowe, oparte na materiale literackim, mogą stanowić interesujące uzupełnienie i urozmaicenie lekcji języka polskiego. Ciekawy kontekst biograficzny stanowią audycje o życiu pisarzy, często ilustrowane muzyką i fragmentami ich utworów, np. słuchowisko S. Majchrowskiego pt. *Fredro i jego przyjaciel Jędrzej*, poświęcone znanemu komediopisarzowi. Interesującym sposobem zapoznania uczniów z twórczością poszczególnych pisarzy jest prezentacja różnego rodzaju słuchowisk i montażu poetyckich, w których znani aktorzy recytują wiersze w oprawie muzycznej. Przykładem jest tu audycja poetycka A. Klubińskiego pt. *Gościu, siądź pod mym liściem...*, zawierająca wiersze J. Kochanowskiego. Jej wysłuchanie na lekcji języka polskiego z pewnością ułatwi uczniom interpretację utworów Mistrza z Czarnolasu, bo przecież nawet recytacja jest konkretyzacją, podkreślającą pewne elementy. Poza tym zwróci uwagę na walory ich języka, podkreśli rym i rytm, a także pomoże w nauce pięknego wygłaszania wierszy. Programy radiowe ułatwiają także zrozumienie zagadnień teoretycznoliterackich, z którymi uczniowie mają zwykle problemy. Możemy zatem wysłuchać na lekcji takich audycji, jak: *Poeta, poezja i my* E. Nowackiej, *Rozmawiać słowem wiersza* i *Styl stylowi nierówny* A. Klubińskiego, które przystępnie wyjaśniają istotę poznawanych zjawisk.

Filmy fabularne i dokumentalne

Aby film mógł dobrze pełnić rolę kontekstu interpretacyjnego literatury, należy nauczyć młodzież umiejętności odczytywania języka znaków filmowych oraz uświadomić jej konieczność respektowania odrębności i nieprzekładalności obu sztuk. Jest to szczególnie ważne przy korzystaniu na lekcji języka polskiego z filmowych **adaptacji** utworów literackich, m. in. z dzieł A. Wajdy, który wielokrotnie czerpał pomysły z literatury polskiej, by po mistrzowsku wykorzystał je do tworzenia obrazów filmowych, cenionych na całym świecie. Wymieńmy choćby kilka z nich: *Popiół i diament* (1958), *Brzezina*

(1971), *Wesele* (1973), *Ziemia obiecana* (1975), *Panny z Wilka* (1979), *Pan Tadeusz* (1999). Aby filmy te dobrze odgrywały rolę kontekstów, oświetlających wybrane aspekty badanych w szkole utworów literackich, powinny być poznawane przez uczniów po ich lekturze i zbudowaniu własnych hipotez interpretacyjnych. Są to bowiem gotowe propozycje odczytań dzieł literackich, podkreślające lub pomijające niektóre ich aspekty, a także w pewnym sensie ograniczające wielość ich odczytań. Konteksty takie pomagają zrozumieć literaturę, prowokują dyskusje i oceny, a często także skłaniają do powtórnego czytania utworu. Podkreślają odrębność tworzywa obu sztuk, twórczy wkład reżysera w opracowanie literackiego materiału, a także piękno języka i obrazowania poetyckiego.

Za pośrednictwem **filmów dokumentalnych** uczniowie mogą poznawać biografie twórców, działalność grup artystycznych oraz charakterystykę epok i prądów, opinie krytyków i historyków literatury na temat poszczególnych dzieł, wreszcie dokumenty mogą także zawierać fragmenty ich realizacji: inscenizacji dramatów czy recytacji poezji²⁴.

Doskonałym kontekstem interpretacyjnym, przybliżającym uczniom biografię twórczą Z. Herberta jest dokument J. Lewickiego pt. *Obywatel Poeta* (TVP 1, 29 marca 2001 r., godz. 22.35). Przedstawia on trudną drogę życiową jednego z najbardziej znanych polskich pisarzy, widzianą oczyma jego znajomych i bliskich. Reżyser poparł ich wypowiedzi zdjęciami, materiałami archiwalnymi oraz opiniami samego autora na temat własnej twórczości, sfilmowanymi na krótko przed jego śmiercią. Po programie odbyła się dyskusja dziennikarzy i przyjaciół Z. Herberta z reżyserem, zarzucających mu ośmieszenie i zafałszowanie wizerunku poety. Warto pokazać uczniom ten film, gdyż nie tylko pomoże on zrozumieć wiersze tego wybitnego poety, lecz także wyrobi krytyczne spojrzenie na przekaz telewizyjny, a może skłoni do samodzielnego odkrywania prawdy o Z. Herbercie.

Muzyka

Wzajemne relacje literatury i muzyki w dużym stopniu uzależnione są od **epoki artystycznej**. W okresach, w których uznawano wzajemne powiązania między sztukami pięknymi, poszukiwano analogii i ekwiwalentów między ich wytworami, np. w modernizmie możemy zaobserwować wiele obustronnych wpływów literatury i muzyki. Obecność muzyki w literaturze była chyba najbardziej widoczna dzięki przejmowaniu terminologii muzycznej, która trafiła przede wszystkim do tytułów, np. cykl *Preludia* K. Przerwy-Tetmajera

²⁴ S. Wysłouch, *Filmowe konteksty polonistycznej edukacji*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. idem, Poznań 1998.

czy *Nokturny* L. Staffa. Interpretacja utworów wymaga wyjaśnienia tych pojęć, co pozwoli ustalić związek określonego tytułu z treścią tekstu literackiego. Na wzór muzyki starano się także kształtować dźwiękową warstwę wierszy, wykorzystując instrumentację głoskową i onomatopieję, czego przykładem jest *Melodia mgieł nocnych* K. Przerwy-Tetmajera. Idea muzyczności literatury skończyła się wraz z modernizmem, jednak pisarze nie przestali czerpać inspiracji z muzyki (przykładem – twórczość J. Iwaszkiewicza, K. I. Gałczyńskiego oraz M. Białoszewskiego), ale nigdy już wzorowanie literatury na muzyce nie było tak powszechne, jak wówczas.

Kontekst muzyczny jest pożądany zwłaszcza przy analizie tych utworów literackich, których **tematem są dzieła muzyczne lub ich twórcy**. Doskonały przykład stanowi *Fortepian Szopena* C. K. Norwida, opisujący ostatnie dni życia najwybitniejszego polskiego kompozytora oraz składający hołd jego muzyce. J. Lechoń w wierszu pt. *Mochnacki* dał poetycką wizję prawdziwego koncertu, który odbył się 23 marca 1832 r. w Metz. Tytułowy bohater, przedstawiciel rewolucyjnej ideologii szlacheckiej, członek sprzysiężenia P. Wysockiego i były uczestnik powstania listopadowego, był dobrym pianistą o dużym talencie improwizatorskim i znanym krytykiem muzycznym²⁵. Chociaż w opisanym występie grał on koncert J. N. Hummła, poeta nadał temu występowi realia polskie. Autor, pod pretekstem opisu autentycznego koncertu, który mógł znać jedynie z relacji innych osób, snuł refleksję dotyczącą życia tytułowego bohatera, a zarazem całego tamtego pokolenia. Warto zestawić powyższy wiersz z nagraniem koncertu J. N. Hummła, gdyż pozwoli to dostrzec inwencję poetycką J. Lechońa i uwypukli silne zakorzenienie jego twórczości w polskiej tradycji romantycznej.

Malarstwo

Wyodrębniając przykłady wprowadzania kontekstów malarskich na lekcjach języka polskiego, będziemy korzystać z ustaleń S. Wysłouch, zawartych w artykule pt. *Literatura a sztuki wizualne*²⁶, w którym dostrzega ona związki między literaturą i plastyką na kilku płaszczyznach.

Zbieżności formalne między literaturą i malarstwem dotyczyć mogą zarówno całych prądów literackich, jak i poszczególnych stylów oraz technik pisarskich, takich jak: realizm, naturalizm, ekspresjonizm, symbolizm czy surrealizm. Przyjrzyjmy się chwilę ostatniemu z nich, który zajmuje stosunkowo niewiele miejsca w szkolnej dydaktyce literatury, a wykorzystanie

²⁵ Patrz: przypis do wiersza w: J. Lechoń, *Poezje*, oprac. R. Loth, Wrocław 1990, s. 17.

²⁶ S. Wysłouch, *Literatura a sztuki wizualne. Problemy metodologiczne*, [w:] *Między tekstami. Intertekstualność jako problem poetyki historycznej*. *Studia*, red. J. Ziomek, J. Sławiński, W. Bolecki, Warszawa 1992, s. 340–355.

go mogłoby ułatwić uczniom zrozumienie wielu utworów literackich XX w., które często operują surrealistycznym oglądem rzeczywistości. Elementy surrealizmu możemy dostrzec m. in. w poezji A. Sterna (wiersze z jedno-dniówki *Nuż w bżuhu*), K. I. Gałczyńskiego (*Bal u Salomona*) czy A. Ważyka (np. *Postój*). Warto omawiać te utwory w kontekście malarstwa surrealistycznego. Obrazy, takie jak *Słoń Celebes* (1921) M. Ernsta, *Trwałość pamięci* (1931) S. Dali czy *Czerwone liście* (1962) K. Mikulskiego z pewnością pomogą uczniom dostrzec swobodę surrealistycznego przedstawiania, nauczą odkrywać sensory płynące z kojarzenia odległych znaczeniowo obrazów, a także pozwolą spojrzeć na świat przedstawiony poprzez pryzmat snu, marzenia czy halucynacji. Poznanie swoistości konwencji surrealistycznej na przykładzie malarstwa ułatwi zrozumienie cytowanego wiersza, a ponadto uświadomi uczniom, że chociaż odbiór poezji współczesnej jest sztuką trudną, to opanowanie jej daje czytelnikowi niemałą satysfakcję z samodzielnego docierania do ukrytych w niej sensów.

Wzajemna korespondencja literatury i malarstwa najbardziej chyba jest uchwytana na płaszczyźnie **wspólnych tematów, motywów i symboli**, co szczególnie sprzyja wprowadzaniu kontekstów plastycznych na lekcjach języka polskiego. Są one warunkiem prawidłowego zrozumienia dzieła zwłaszcza wtedy, gdy powstało ono wskutek inspiracji konkretnym obrazem lub bezpośrednio się do niego odwołuje. Tak jest w przypadku wielu wierszy współczesnych poetów, m. in. E. Brylla *Wciąż o Ikarach głoszą...*; *Miniatura średniowieczna i Kobiety Rubensa* W. Szymborskiej, A. Słonimskiego *Rafaël*, J. Lechonia *Matejko i Chelmoński*, S. Grochowiaka *Ikar* i *Lekcja anatomii (Rembrandta)*, T. Różewicza *Syn marnotrawny (z obrazu Hieronima Boscha)* i *Jatki*, M. Jastruna *Rembrandt* i wielu innych. Utwory te z reguły odwołują się do znanych malarzy i ich dzieł, na stałe obecnych w kręgu kultury śródziemnomorskiej i symbolizujących świat klasycznych, tradycyjnych wartości. Autorzy zakładają ich znajomość u czytelnika, dlatego nie odtwarzają za pomocą słów tego, co malarz oddał pędzlem, a starają się je reinterpretować, odczytywać na nowo, wydobywając pomijane wcześniej aspekty czy wręcz polemizują z artystą, dając własną wizję prezentowanej rzeczywistości.

Szczególnie pożądane jest wykorzystywanie malarstwa w celu oświetlania literatury przy omawianiu twórczości artystów, wypowiadających się zarówno poprzez słowo, jak i przez obraz. W przypadku twórczości „wielokodowej” jednego artysty możemy przyjąć, że jego dzieła, chociaż tworzone w różnych systemach znakowych, wzajemnie się dopełniają i wyjaśniają. Dlatego przy omawianiu utworów literackich C. K. Norwida, S. Wyspiańskiego, S. I. Witkiewicza, B. Schulza czy M. Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, warto sięgnąć po ich dzieła plastyczne, gdyż pomogą odkryć charakter ich dorobku, a ponadto uwypuklą ulubioną technikę twórczą danego artysty.

Na przykład, aby ułatwić uczniom zrozumienie teorii Czystej Formy, stworzonej przez Witkacego na gruncie malarstwa (*Nowe formy w malarstwie i wynikające stąd nieporozumienia*, 1919) i rozszerzonej na inne dziedziny sztuki, można wykorzystać w roli kontekstu interpretacyjnego utwory plastyczne jego autorstwa. Podkreślają one zafascynowanie formą, kształtem i barwą, przypominające rzeczywistość snu czy halucynacji, charakterystyczne również dla dramatów Witkacego. Obraz pt. *Fantazja* (1921–1922) jest doskonałym tłem interpretacyjnym dla *Szewców*, gdyż poprzez nierealne i zdeformowane kształty wydobywa ich groteskowość, a za pomocą intensywnych barw: krwistej czerwieni i fioletu, podkreśla brutalność świata przedstawionego w dramacie.

Rzeźba

Dziewięć tej sztuki mogą być wykorzystane w dydaktyce szkolnej głównie ze względu na *zbieżności tematyczne* z badanymi w szkole utworami literackimi. Jest to konieczne zwłaszcza wtedy, gdy utwór literacki powstał wskutek inspiracji konkretną rzeźbą. Tak było w przypadku wiersza Z. Herberta pt. *Nike która się waha*, w którym autor personifikuje słynny starożytny posąg bogini zwycięstwa (II w. przed Chrystusem). Utwór ten stanowi konkretyzację wrażeń, jakie rzeźba Nike z Samotraki wywarła na poecie. Autor ukazuje w nim bliższy nam, bardziej ludzki wizerunek tej starożytnej bogini, która wzruszyła się losem idącego na śmierć młodego chłopca. Z. Herbert dostrzega w niej kobietę, odczuwającą żal, wstyd i wahanie, a także – choć jest boginią zwycięstwa – litość wobec tych, którzy przegrywają. Poeta polemizuje w ten sposób z przekonaniem o pięknie umierania za ojczyznę, rozpowszechnionym szczególnie wśród Polaków ze względu na powikłania naszej narodowej historii. Dowodzi, że bez względu na okoliczności każda śmierć jest okrucieństwem, i przypomina, iż podczas wojny po obu stronach są przegrani.

Omawiając w szkole ten wiersz, warto wykorzystać w roli kontekstu rzeźbę starożytnej Nike, będącą bezpośrednim źródłem inspiracji dla poety. Dzięki niej uczniowie dowiedzą się, jak starożytni wyobrażali sobie boginię zwycięstwa i zauważą, na czym polega nowatorstwo jej przedstawienia przez Z. Herberta. Zestawienie takie zwróci uwagę młodzieży na ponadczasową wartość i aktualność dzieł sztuki antycznej, a także wskaże możliwości ich nowych odczytań. Zarazem uwypukli zakorzenienie twórczości Z. Herberta w kręgu klasycznych dzieł kultury śródziemnomorskiej, a ponadto uzmysłowi jego wymagania wobec odbiorcy: musi on znać teksty kultury, z którymi poeta podejmuje swoisty dialog.

Architektura

Architektura może być kontekstem warunkującym zrozumienie konkretnego utworu literackiego. Jest tak wtedy, gdy **powstał on pod wpływem jakiejś budowli lub wyraźnie się do niej odwołuje**, czego przykładem jest wiersz J. Przybosia pt. *Notre-Dame*. Utwór ten, inspirowany zwiedzaniem wczesnogotyckiej katedry Notre-Dame w Paryżu (XII–XIII w.), nie opisuje jej wyglądu, ale niejako na nowo ją konstruuje. Autor odtwarza w słowie trud budowniczych, kreuje „własną” katedrę za pomocą poetyckiego obrazowania. Aby uczniowie mogli docenić ten twórczy stosunek poety do rzeczywistości i wyodrębnić środki, którymi kreuje on obraz przedstawiony w wierszu, muszą wiedzieć, jak wygląda świątynia, która była prototekstem omawianego utworu.

Wystawy muzealne

Muzea literackie dostarczają wielorakich kontekstów, oświetlających różne aspekty badanych w szkole dzieł. Mogą przybliżyć realia geograficzne utworów, budynki, w których toczy się ich akcja, często eksponują dzieła plastyczne czy przedmioty codziennego użytku, opisywane w utworach. Wiele muzeów zawiera również księgozbiory będące własnością pisarzy, z których liczne pozycje często były inspiracją dla własnej twórczości. Młodzież może również obejrzeć różne wydania dzieł danego twórcy czy ilustracje do nich, często w interesujący sposób uzupełniające ich interpretację. Wreszcie coraz częściej możemy oglądać w muzeach projekcje filmów fabularnych i dokumentalnych, zrealizowanych z udziałem pisarza lub prezentujące jego twórczość. Ze względu na powyższe korzyści, jak również na atrakcyjność takiej formy poznawania literatury i uczestnictwa w kulturze, warto zwiedzać z młodzieżą muzea literackie.

Ważnym kontekstem interpretacyjnym są również ekspozycje **muzeów historycznych**, upamiętniających jakieś ważne wydarzenie w dziejach regionu lub kraju, obecne także w badanych w szkole utworach literackich. Przy omawianiu *Krzyżaków* H. Sienkiewicza warto byłoby zwiedzić Muzeum Bitwy pod Grunwaldem, upamiętniające zwycięski bój Władysława Jagiełły z Zakonem Najświętszej Panny Marii w 1410 r., a także Muzeum Zamkowe w Malborku, powstałe w twierdzy obronnej tego zakonu.

Natomiast w interpretacji „literatury obozowej”, opisującej zagładę Żydów podczas ostatniej wojny, a więc m. in. *Opowiadań* T. Borowskiego i *Medalionów* Z. Nałkowskiej, z pewnością pomoże wycieczka do Państwowego Muzeum Oświęcim-Brzezinka, utworzonego w dawnych budynkach niemieckiego obozu koncentracyjnego, w którym można obejrzeć autentyczne piece

krematoryjne i komory gazowe, a także liczne pamiątki po byłych więźniach Auschwitz.

Wystawy czasowe mogą także oświetlać wybrany aspekt twórczości literackiej, czego przykładem jest wystawa fotografii w Płockiej Galerii Sztuki, zatytułowana *Wojennym szlakiem Władysława Broniewskiego* (1999), prezentująca współczesne zdjęcia miejsc, w których przebywał on w czasie II wojny światowej i które opisywał w swych utworach autor *Mazowsza*. Uczniowie, oglądając fotografie lwowskiego więzienia w Zamarstynowie, mogli porównać je z utworami tam powstałymi: *Listem z więzienia* czy *Kasztanem*, w których poeta wyrażał gorycz, zawiedziony postawą Związku Radzieckiego. Bliskowschodnie plenery są doskonałym kontekstem do powstałych w czasie marszu z wojskiem nostalgicznych wierszy: *Persja*, *Damaszek* czy *Nad rzekami Babilonu*, natomiast zdjęcia z Jerozolimy stanowią tło interpretacyjne dla *Ściany płaczu*, *Via Dolorosa* i *Róży Saronu*. Zestawienie takie wydobywa środki poetyckiego obrazowania, za pomocą których W. Broniewski literacko przetwarzał oglądaną rzeczywistość, a także pozwala prześledzić ewolucję postawy ideologicznej i zmiany tonacji wierszy powstających w ramach kolejnych etapów wojennej tułaczki.

Przedstawiony przegląd kontekstów wykorzystywanych w polonistycznej edukacji nie jest z pewnością zestawieniem kompletnym, wyczerpującym wszystkie możliwości oświetlania wybranych aspektów utworów literackich badanych w szkole, jednak staraliśmy się podać propozycje najbardziej przydatne i możliwe do zrealizowania, ilustrowane przykładami. Zastosowany tu podział ma jedynie charakter systematyzujący, porządkujący konteksty według rodzaju ich „tworzywa”: na początku omówione zostały teksty pisane, najpierw literackie, potem należące do innych dziedzin piśmiennictwa, następnie reprezentujące inne dziedziny sztuki, na końcu zaś muzea, obejmujące wiele różnych wymienionych już rodzajów kontekstów.

3. INTERPRETACJA KONTEKSTUALNA UTWORÓW LITERACKICH W TEORII I PRAKTYCE DYDAKTYCZNEJ

Konteksty funkcjonowały w szkolnej dydaktyce literatury od zawsze. W różnych okresach kładziono nacisk na poszczególne ich rodzaje, co powodowało np. dominację biografizmu czy ujęcia historycznoliterackiego. W 1990 r. konteksty interpretacyjne zostały po raz pierwszy wyeksponowane w programie nauczania dla szkół średnich, a już w szkole podstawowej uczniowie mieli poznawać i uczyć się sztuki świadomego i aktywnego odbioru różnych tekstów kultury.

Od tamtej pory ukazało się wiele publikacji metodycznych, dotyczących czytania kontekstowego utworów literackich w szkole. Jedną z pierwszych była książka S. Bortnowskiego pt. *Konteksty dzieła literackiego. Inspiracje metodyczne dla nauczycieli szkół średnich*, wydana w Warszawie w 1991 r. Autor apelował do polonistów, by nie obawiali się interpretacji literatury z uwzględnieniem różnorodnego tła kontekstowego, podawał praktyczne wskazówki i ciekawe przykłady lekcji, jak również nieustannie podkreślał korzyści, płynące z czytania kontekstowego zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli.

Interesujące propozycje lekcji z wykorzystaniem obudowy kontekstualnej zawierały także artykuły, publikowane w „Polonistyce”, redagowanej przez B. Chrzastowską. Jej również w 1998 r. ofiarowano zbiór prac, zatytułowany *Konteksty polonistycznej edukacji*²⁷, w którym omówione zostały wybrane rodzaje kontekstów, m. in. filozofia, architektura i film, pod kątem możliwości ich wykorzystania na lekcjach języka polskiego.

Konteksty zajmują też ważne miejsce w zreformowanej szkole. W szkole podstawowej treści nauczania mają układ tematyczny: utwory literackie ułożone są w ten sposób, że wzajemnie się uzupełniają i z coraz to nowych aspektów oświetlają dany problem, którym może być np. dom, szukanie przyjaciela, świat fantazji itp. Ponadto podręczniki do kształcenia literackiego zawierają wiele różnorodnych kontekstów, ułatwiających zrozumienie i poprawną interpretację zamieszczonych tekstów – są to fragmenty beletryzowanych biografii pisarzy, wywiady z nimi, reprodukcje obrazów i rzeźb, fotosy z filmowych adaptacji omawianych utworów, zdjęcia różnych wydań znanych dzieł literackich, fotografie muzeów, poświęconych pamięci poznawanych pisarzy itp. Stanowią one kontekst macierzysty poznawanych utworów, prezentując uczniom czas i miejsce ich powstania oraz sylwetkę ich autora, przybliżają realia świata przedstawionego i jego bohaterów, jak również pozwalają dostrzec swoistość twórców różnych dziedzin sztuki.

W gimnazjum uczniowie wykorzystują kontekst biograficzny, historyczny i aksjologiczny w celu zrozumienia sensu i pogłębienia interpretacji omawianych utworów literackich. Wprowadzanie ich ułatwia integracja z chronologicznie prowadzonym kursem historii. Młodzież gimnazjalna jest już w stanie oceniać i wartościować zachowanie bohaterów literackich, a także odnosić ich postępowanie do własnej sytuacji, co sprawia, że kontakt z literaturą dostarcza prawdziwych przeżyć etycznych, pozwala tworzyć własny kodeks moralny, a także na długo zapada w pamięć. Poza tym, w związku z postępującą wizualizacją kultury, muszą być wykorzystywane także konteksty plastyczne: malarstwo, architektura i rzeźba.

²⁷ *Konteksty polonistycznej edukacji.*

Edukacja polonistyczna w szkole średniej korzysta ze wszystkich poprzednich dziedzin, oświetlających naukę o literaturze, a zarazem wprowadza konteksty wymagające największych kompetencji badawczych: historycznoliteracki i filozoficzny. Pozwalają one na syntetyczne ujęcie całej poznanej dotąd twórczości literackiej, uchwycenie zmiennych reguł rodzajowych i gatunkowych, a także na prześledzenie najważniejszych problemów ludzkości, poruszanych przez pisarzy²⁸.

Jednak wykorzystywaniu kontekstów w szkolnym badaniu dzieł literackich wciąż towarzyszą problemy, choć wiele z nich zostało ostatnio wyeliminowanych. Jest to brak zaplecza materiałowego w postaci sprzętu audiowizualnego, filmów i nagrań, a nawet czytelnych kolorowych reprodukcji malarstwa. Problem stanowi także niedostateczne przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli, którzy powinni przekazać uczniom sztukę krytycznego odbioru dzieł z różnych dziedzin sztuki. Zagrożeniem, towarzyszącym obecności kontekstów na lekcjach języka polskiego, jest także możliwość nadinterpretacji i błędnego rozumienia dzieł literackich w związku z niewłaściwym doбором treści oświetlających je. Stosując obudowę kontekstualną nauczyciel powinien także pamiętać, by w tej wielości różnych sztuk i nauk, które mają ułatwiać zrozumienie literatury, nie zagubić samego tekstu, by do niego wracać i zawsze stawiać go w centrum zainteresowania ucznia jako podstawowy nośnik kultury dawnej i współczesnej.

Konteksty z pewnością znacznie ułatwiają badanie dzieła literackiego poprzez oświetlenie okoliczności jego powstania, tła kulturowego epoki itp., a ponadto czynią je bardziej atrakcyjnym, zachęcając ucznia do lektury i samodzielnego poszukiwania nowych, niebanalnych zestawień. Pozwalają na rozwijanie indywidualnych zainteresowań i uzdolnień, co w większym stopniu jest realizowane w klasach autorskich, a zarazem faktycznie integrują literaturę z innymi dziedzinami nauki i sztuki. Przygotowują także młodzież do aktywnego uczestnictwa w kulturze współczesnej, uczą sztuki krytycznego i selektywnego odbioru jej masowych wytworów, a także skłaniają do obcowania ze sztuką trudniejszą, bardziej ambitną i wartościowszą.

²⁸ B. Chrzęstowska, *Po co czytać klasykę w gimnazjum?*, „Polonistyka” 2000, nr 8, s. 457–462.

*Wiesława Zaborowska***CONTEXTS IN TEACHING OF LITERATURE****(Summary)**

This article contains a review of contexts used in school-didactics of literature. The definition of intertextuality, context and other theoretical problems are considered in the first chapter.

Second chapter contains a review of each kind of contexts. At the beginning the author describes the literary contexts related to the analyzed by the means of allusion. He also writes about Bible and mythology. The following part consists of a review of auxiliary contexts, which belong to other sciences: history of literature, history, philosophy, ethics, psychology, sociology and geography. The next part covers the texts of culture: aesthetics, theatre, film, music, painting, sculpture, architecture and museum-exhibitions.

The last chapter contains suggestions of how to use contexts during Polish language lessons: their place teaching programs as well as presence on various educational stages. The final part of this work contains a description of problems and advantages connected to the usage of contexts in literature didactics.