

O zagrożeniach świata zamkniętego w jednoznacznych opozycjach na podstawie gimnazjalnych wypowiedzi interpretacyjnych

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA

Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Gdański*

Przedmiotem artykułu jest refleksja nad konsekwencjami wynikającymi z odrzucania aksjologicznej niejednoznaczności poza sferę przeżyć i doświadczeń, dostrzeżona w wypowiedziach uczniów szkół gimnazjalnych udzielanych w ramach badania *Dydaktyka literatury i języka w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*. Wskazuje się na negatywne konsekwencje wynikające z interpretowania obrazu świata przedstawionego w *Balladynie* Juliusza Słowackiego i *Pamiętniku z powstania warszawskiego* Mirona Białoszewskiego jako zamkniętego w wartościach skrajnie opozycyjnych. Zwraca się uwagę, że jedną z tych konsekwencji może być wyobcowanie ucznia z realnej rzeczywistości. Inną – przekształcenie wartości w zbiór antywartości wykluczających jakiegokolwiek porozumienie międzyludzkie. Budowanie własnej przestrzeni aksjologicznej na ich podstawie może odbywać się tylko kosztem dyskredytacji wartości cudzych, którym z góry odmawia się prawa do istnienia. W takiej przestrzeni brakuje miejsca na dialog z wartościami innymi niż wyznawane.

SŁOWA KLUCZOWE: literaturoznawstwo, analiza i interpretacja, dydaktyka literatury, podstawa programowa, wartości i wartościowanie.

Świat tradycyjnej baśni to świat aksjologicznej przejrzystości percepcji świata i człowieka. Mamy w nim ścisły podział ról na bohaterów jednoznacznie dobrych i złych, jednoznacznie sprawiedliwych i niesprawiedliwych, jednoznacznie szlachetnych i podłych. Za tą przejrzystością podąża i następna: w takim świecie dobro zawsze zwycięża, a zło zostaje ukarane. Marzenie, by znaleźć się w świecie baśni – a każdy mu

ulega – ma charakter archetypiczny: wyrasta ze źródłowej tęsknoty człowieka do świata bezpiecznego, bo aksjologicznie całkowicie uporządkowanego.

W taki porządek moralny (etyczny) wprowadza się małe dzieci, by uzyskały rozeznanie w podstawowych kategoriach wartościujących ludzkie życie. Ostre opozycje przeciwstawianych sobie kategorii mają w sposób wyrazisty ukazywać różnice między nimi. Jednak już w świecie dziecięcej percepcji świata mamy do czynienia z niespójnościami między baśniowym obrazem świata a realną rzeczywistością, które ujawniają się

W publikacji wykorzystano dane pochodzące z badania przeprowadzonego w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” realizowanego w Instytucie Badań Edukacyjnych i współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013. Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty.

* Adres: ul. Wita Stwosza 55, 80-952 Gdańsk. E-mail: polsek@univ.gda.pl

© Instytut Badań Edukacyjnych

poprzez zadawanie niewygodnych pytań. Często są one efektem konfrontacji wartości przedstawianych w baśni, obecnych w świecie rzeczywistym i w środkach masowego przekazu. Przykładowo, słyszymy wówczas: Dlaczego nasz przyjaciel prosiaczek musi zamienić się w sztukę mięsa na talerzu? Czy rzeczywiście sympatyczna główka kapusty tylko marzy o tym, żeby była poszatkowana i zjedzona? Czy wszystko, co mówi, śmieje się, cieszy, istnieje tylko po to, by wyładować w czyimś brzuchu? Czy także my tylko po to istniejemy? Odpowiadający starają się, jak mogą, by nie burzyć jednoznacznej wizji świata, lecz nie tak łatwo zbyć dziecięcą dociekliwość. To elementarne doświadczenie uświadamia, jak sztuczny charakter ma owo pierwotne marzenie o przejrzystości czy, mówiąc dokładniej, marzenie o podporządkowaniu sfery wartości i wartościowania wyłącznie jednoznacznym opozycjom.

Marzenie o przebywaniu w aksjologicznym świecie baśni wcale nie jest takie obce współczesnym ludziom dojrzałym. Agata Bielik-Robson przyjrzała się dwuznacznym drogom nowoczesności. Zwróciła uwagę, że jednym z zasadniczych doświadczeń nowoczesności było bliskie formule romantycznej, pełne napięcia doświadczenie ambiwalencji: równoczesnego przeżywania stanów sprzecznych, wzajemnie się wykluczających. Ale temu doświadczeniu egzystencjalnemu towarzyszyła zarazem silna tendencja do jego usuwania z języka dyskursu, który na skutek tego ujednoznaczniał się i zafałszowywał to, co komunikował, zamrażał bowiem rzeczywistość w „schematycznych polaryzacjach” (Bielik-Robson, 2008, s. 48). Bielik-Robson wyjaśniła przy tym niejako „naturalne” przyczyny ucieczek w uproszczenia:

niemal nikt nie jest w stanie stawić czoła temu napięciu; niemal wszyscy, prędzej czy później, słabną i wybierają rozwiązanie jednoznaczne, wydobywające ich z zaklętego i przeklętego kręgu życia [...] nowoczesność zatem to tyleż wielkie objawienie energii życiowej, co nie-

ustanny Exodus z życia w stronę tego, co stałe, uchwytnie, nieulatniające, pewne – i, przez kontrast, jeszcze bardziej stabilne i martwe niż wszystkie lądy przednowoczesne razem wzięte (Bielik-Robson, 2008, s. 60).

Ambiwalencja i doświadczenie niejasności, od których ucieka człowiek nowoczesny, były zawsze ludzkim doświadczeniem, o czym pisał już Michel de Montaigne w *Próbach* (1985). Ale w świecie przednowoczesnym najczęściej „oddawano” je w ręce autorytetom, które łagodziły ich drastyczną niespójność, upraszając człony opozycji. Doświadczenie nowoczesności z ambiwalencji uczyniło już doświadczenie potoczne, przeżywane powszechnie. Tylko że owa powszechność wcale nie uchroniła człowieka przed ucieczką do świata jednoznacznego: świata autorytetów skrajnie spolaryzowanych opozycji, wyzwalających od poczucia winy, odpowiedzialności, bo pozwalających na bycie właścicielem jedynej racji. W jakim stopniu może to być niemoralne i zbrodnicze, pokazały totalitaryzmy świata nowoczesnego, którym jakże często towarzyszyło poczucie całkowitej niewinności sprawców zła, ukrywających się za etyką posłuszeństwa wobec zwierzchnich autorytetów (por. Arendt, 1998; Bauman, 2009; Tischner, 2003). Tak czy inaczej, nowoczesność z jej dwudziestowiecznymi totalitaryzmami ujawniła, jak niebezpieczne i tragiczne w skutkach są ucieczki od męczących i niejednoznacznych własnych wyborów etycznych, od złożenia odpowiedzialności za nie na cudze sumienia, zwłaszcza „sumienia zideologizowane”, wyabstrahowane z odpowiedzialności jednostkowej w imię partii, narodu, ludzkości.

Czy takie niebezpieczeństwo ucieczki grozi nam w świecie ponowoczesnym? Georges Minois z owej niewygody, napięcia będącego konsekwencją ambiwalencji, z tej „afirmacji sprzeczności” czyni warunek zbawienia, upatrując piekła w „wyborze jednej tylko możliwości” (Minois, 1996, s. 383). Michał P. Markowski, poszukując

podstaw nowej legitymizacji humanistyki i podążając śladem Richarda Rorty'ego, upatruje jej misji: „w pobudzaniu i rozwijaniu wyobraźni, w poszerzaniu przestrzeni wątplenia wobec sądów ustalonych, tworzeniu wspólnot czytających, którzy dzięki lekturze widzą więcej i szerzej” (Markowski, 2013, s. 27). Zwraca uwagę, że każda kultura jest wielojęzyczna, bo w ramach tego samego języka istnieją języki różne, które opisują rzeczywistość z różnych perspektyw, a wrażliwość i wyobraźnia są przede wszystkim „umiejętnością posługiwania się różnymi językami” (Markowski, 2013, s. 60). Jednak takim głosem towarzyszą i skrajnie inne, podkreślające konieczność wybierania jednoznacznych rozwiązań aksjologicznych. Bo w świecie ponowoczesnym, jak zauważa m.in. Markowski, mamy równocześnie do czynienia z silną tendencją do wykluczania innych języków, do narzucania innym jednego języka i ze swoistym przymusem uznawania go za jedyny prawdziwy (por. Markowski, 2013, s. 60). Różne są tego przyczyny, jedną z nich jest problem zakresu człowieczej wolności (Dziemidok, 2013). W rezultacie marzenie o przebywaniu w świecie baśni – mimo historycznych doświadczeń wskazujących na jej szczególne okrucieństwo, kiedy schemat aksjologiczny baśni wcieli się w rzeczywistość, a więc kiedy świat podzieli się już tylko na biały (swoi, prawdziwi, wartościowi) i czarny (obcy, fałszywi, bezwartościowi) – okazuje się jednym z najtrwalszych.

Sfera wartości w podstawie programowej

W nowej podstawie programowej – jak przedstawił to Sławomir J. Żurek – sfera aksjologii oparta jest na pięciu uporządkowanych triadach, obejmujących wartości dla naszej kultury fundamentalne: prawdę – dobro – piękno; wiarę – nadzieję – miłość; wolność – równość – braterstwo; Boga – honor – ojczyznę; solidarność – niepodległość – tolerancję (Żurek, 2013). Jednak, by

w procesie edukacji mogło dojść do realizacji tych triad, musi je poprzedzać – używając terminologii Barbary Myrdzik – „aktualizacja wartości”, ponieważ jest ona warunkiem koniecznym autentycznego ich upodmiotowienia (Myrdzik, 2006, s. 102; Włodarczyk, 2008). Bo przecież, jak pisze Stanisław Bortnowski (2013, s. 203):

Nie jest ważna werbalna akceptacja wartości, gdyż pozostają wtedy wartościami li tylko deklaratywnymi, podczas gdy trzeba je uwewnętrznić, czyli w pełni zaakceptować. Wartości nie mogą funkcjonować sloganowo i bezosobowo, to krok ku samooszukiwaniu się, ku dwójmyśleniu: oficjalnie „tak”, nieoficjalnie „nie”.

Przyznać trzeba, że zapisy podstawy programowej dla gimnazjum, dotyczące sfery wartości i wartościowania na kolejnych etapach edukacji, pozwalają na zbudowanie spójnej, zintegrowanej narracji, dzięki której uczeń na kolejnych etapach edukacji ma szansę na zbudowanie coraz bardziej skomplikowanej i wewnętrznie pogłębionej tożsamości aksjologicznej, powiązanej z jego etapem rozwoju i procesem dojrzewania. Żurek wskazał na główne zręby aksjologicznej współzależności, dzięki której „aktualizacja wartości” (a w konsekwencji i realizacja) może stać się uczniowskim doświadczeniem. Otóż, na II etapie edukacji (klasy 4–6 szkoły podstawowej) uczeń powinien przede wszystkim nauczyć się rozpoznawania w tekstach kultury wartości opozycyjnych (np. miłość – nienawiść; prawda – kłamstwo) – ponieważ „tego rodzaju dychotomia jest dla dziecka w tym wieku najbardziej czytelna” (Żurek, 2013, s. 15). Na następnym etapie edukacji (gimnazjum) owa aksjologiczna rama – kontynuowana i rozwijana o kolejne człony opozycji – staje się bardziej skomplikowana w wyniku połączenia jej z wartościami związanymi ze sferą egzystencjalną oraz różnego typu uwarunkowaniami społecznymi, obyczajowymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi czy kulturowymi. Dzięki temu gimnazjalista

ma szansę na budowanie własnej, upodmiotowionej tożsamości aksjologicznej, bo na tym etapie rozwoju podążanie za głosem autorytetów już mu nie wystarcza. W szkole ponadgimnazjalnej procesy związane z wartościami i wartościowaniem jeszcze bardziej się komplikują, tworząc szansę na zagęszczenie i pogłębienie rozumienia i przeżywania wartości (MEN, 2009; Żurek, 2013).

Problemem nadrzędnym pozostaje jednak sposób wprowadzania ucznia w sferę wartości i wartościowania. Jego efekty decydują o tym, czy rzeczywiście przestrzeń uczniowskiej wrażliwości aksjologicznej ulega powiększeniu i pogłębieniu, czy też zatrzymuje się na poziomie najniższym, podstawowym, utrudniając lub nawet uniemożliwiając nie tylko rozwój umiejętności analityczno-interpretacyjnych, lecz także empatii, która – jak napisała Anna Janus-Sitarz (2014, s. 9) – „nie powinna pozwalać na obecność w społeczeństwie zjawisk wykluczenia ze względu na narodowość, rasę, wyznanie, niepełnosprawność, wiek, płeć, orientację seksualną czy status społeczny”. Badania stopnia realizacji podstawy programowej w gimnazjum wskazują na niebezpieczną tendencję do zatrzymywania się uczniów gimnazjum na etapie wartościowania charakterystycznego dla szkoły podstawowej: na systemie wartości skrajnie w stosunku do siebie opozycyjnych, co prowadzi do różnych interpretacyjnych uproszczeń.

Uczniowskie ucieczki w jednoznaczność

Przedmiotem uwagi będą wybrane zadania sprawdzające umiejętności analityczno-interpretacyjne z testu opracowanego na potrzeby prowadzonego na szeroką skalę badania stopnia realizacji podstawy programowej w gimnazjum. Dwa zadania dotyczyły fragmentu *Balladyny* Juliusza Słowackiego, a jedno – fragmentu *Pamiętnika z powstania warszawskiego* Mirona Białoszewskiego. Omówione w artykule wyniki badania

Dydaktyka literatury i języka w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej (Analiza i interpretacja) do języka polskiego w gimnazjum i obejmują wyniki uzyskane w województwach północnych: pomorskim, warmińsko-mazurskim, kujawsko-pomorskim, zachodniopomorskim, podlaskim.

Krzysztof Biedrzycki, przyglądając się recepcji *Balladyny* w gimnazjum, zwrócił uwagę na jej upraszczającą lekturę, w której akcentuje się prostotę i jednoznaczność baśniowej fabuły o dobrej i złej siostrze. Fabuła kończy się triumfem sprawiedliwości, bo zła siostra zostanie z mocy boskiego wyroku, ukarana. Podkreślił, że taki uproszczony rodzaj odbioru, to efekt czytania „wybiórczego, obok tekstu” (Biedrzycki, 2012, s. 242), mimo że „jest to dramat zbudowany na niejednoznaczności i ambiwalencji” (Biedrzycki, 2012, s. 247). Zaznaczył, że jeśli nawet jest to baśń, to baśń przewrotna, mroczna i śmieszna zarazem.

Zdaniem Biedrzyckiego pogłębiona i niejednoznaczna linia interpretacyjna dramatu jest możliwa przede wszystkim w przypadku lektury całości lub fragmentów, w których wyraziście ukazuje się dwutorowość wątku serio i jego przedrzeźniającej kontynuacji w wątku buffo (Biedrzycki, 2012). W przypadku fragmentu testowego mieliśmy do czynienia z jednowymiarowym fragmentem serio, w którym zbierające maliny siostry spotykają się w lesie, porównują zbiory będące przedmiotem matrymonialnego wyścigu, a spotkanie kończy się zamordowaniem Aliny przez *Balladynę*. Mimo tego ograniczenia i w tym przypadku mamy do czynienia z możliwościami uważniejszego przyjrzenia się temu, co na pozór oczywiste.

Do analizy wzięto pod uwagę dwa zadania, na które odpowiadali badani uczniowie klas 1–3 gimnazjum. Pierwsze z nich brzmiało: „Napisz, co czują i jak odnoszą się do siebie bohaterki: (a) Alina wobec *Balladyny*; (b) *Balladyna* wobec Aliny”.

Wprawdzie sprawdzano na jego podstawie umiejętności analityczno-interpretacyjne (por. MEN, 2009, I. 1.2.; II.2.2.), jednak sposób jego rozwiązania ujawnił, że zostały one całkowicie zdominowane przez spolaryzowaną skalę wartościowania. W rezultacie zadanie pośrednio odsłoniło sposób poruszania się gimnazjalistów w upodmiotowionej sferze wartości i wartościowania (por. MEN, 2009, II.4.1; II.4.2; II.4.3.). Przekonało, że owa sfera stanowi podstawę, na której dopiero wykształcają się inne umiejętności. Proces przebiega zatem odwrotnie, niż zakładano. Ma to fundamentalne znaczenie dla nauczania pozostałych umiejętności umożliwiających uczniowi ukształtowanie własnej wrażliwości i tożsamości aksjologicznej.

Prostej i jednoznacznie rozumianej opozycji: dobro–zło badani uczniowie wszystkich klas podporządkowali swoje wypowiedzi. Z tej perspektywy czytano fragment i dokonywano charakterystyk bohaterek. Balladyna zabija siostrę, więc jest jednoznacznie zła. Z tego powodu, na zasadzie opozycyjnego przeciwieństwa, Alina w tej scenie musi być jednoznacznie dobra. Jest ofiarą, dlatego nie może być inna w stosunku do siostry, niż dobra, uprzejma, miła, pełna szacunku, oddania, bo tylko w ten sposób można podkreślić zło Balladyny – a więc jej złość, zazdrość, wściekłość. Problem w tym, że w podanym fragmencie brakuje owej jednoznacznej, czarno-białej opozycji, dzięki czemu można byłoby bliżej przyjrzeć się specyfice (i komplikacjom) miłości, nie tylko siostrzanej. Alina kocha siostrę, ale to jej nie przeszkadza, by nie odczuwała satysfakcji ze swego malinowego triumfu nad nią, by nie cieszyła się (czy nawet chełpiła) swoją przewagą, żartowała (czy nawet drwiła) nieco z niepowodzenia Balladyny lub w sposób jawny cieszyła się z pokonania rywalki. Nie jest więc w tej scenie tylko „czuła, delikatna czy wrażliwa”, miła, spokojna, wyrozumiała, sympatyczna, „odnosząca się z grzecznością”,

„odzywająca się kulturalnie” – jak najczęściej piszą o niej uczniowie. Ponieważ prawdziwej miłości (Słowacki świetnie to uchwycił) – wbrew uproszczonym jej obrazom – nie tylko „czułość, delikatność czy wrażliwość” zawsze musi towarzyszyć. To nie znaczy, że owa mniej anielska natura Aliny usprawiedliwia (relatywizuje) w jakikolwiek sposób zbrodnię Balladyny. Nadaje jednak siostrzanym relacjom w tym szczególnie dramatycznym momencie bardziej ludzki, pogłębiony wymiar.

Większość gimnazjalistów nie widzi tej komplikacji w swoim czarno-białym obrazie bohaterek, są jednak wyjątki. Dotyczą one osób interpretujących zwłaszcza uczucia Aliny i jej stosunek do siostry, choć komplikacji ulega również obraz Balladyny. Balladynie przypisuje się (w połączeniu ze stosunkiem do siostry) najczęściej takie uczucia, jak: zazdrość, gniew, rozżłoszczenie, chciwość, egoizm („chce księcia tylko dla siebie”), wściekłość, nieobliczalność, gotowość do zabicia dla dzbanka malin, nienawiść, wrogość, pogardę. Sporadycznie pojawiają się wypowiedzi stwierdzające, że obraz szczęśliwej i pewnej zwycięstwa Aliny potęguje w Balladynie uczucie nienawiści; że nie może znieść jej zwycięstwa i swojej porażki i dlatego jest gotowa ją zabić; akcentuje się, że Balladyna czuje się przegrana, wyeliminowana z konkurencji o lepsze życie.

Ocena stosunku Aliny do siostry tym mocniej podkreśla jej interpretacyjną niejednoznaczność. Jedni piszą, że Alina mogła oddać maliny siostrze (gdyby ta poprosiła), a inni, że nie zamierzała tego zrobić. Dramat pozwala na każdą z tych interpretacji (można przecież myśleć, że kto chce komuś coś dać, nie powinien zmuszać drugiej strony, by o to prosiła). Pojawiają się wypowiedzi, że Alina jest nieco zarozumiała, ale siostra jest dla niej najważniejsza; że „jest złośliwa, ponieważ chwali się swoim powodzeniem w zbieraniu malin”; „jest szczęśliwa, bo ma cały dzban malin i wyjdzie za księcia”. Zauważa

się w zachowaniu Aliny i tym, co mówi, ironię, „wysmiewanie się [z Balladyny]”; „delikatną ironię”. Niekiedy radość Aliny wiąże się nawet z (lekką) pogardą dla pokonanej przeciwniczki, co w tekście nie zostało dopowiedziane.

Te głosy mniejszości – występujące zarówno w klasach o najwyższych, jak i najniższych wynikach uzyskanych w teście osiągnięć – budzą nadzieję, że nie całej młodzieży gimnazjalnej wystarczy poruszanie się wśród jednoznacznej, skrajnie spolaryzowanej skali wartości. Wskazują, że polniści w gimnazjach mają wśród uczniów sprzymierzeńców, dzięki którym w trakcie lekcyjnej pracy można nie tylko pogłębić opozycyjną skalę wartościowania, lecz także uatrakcyjnić samą pracę z tekstem.

Drugie zadanie brzmiało: „Porównaj wybrane z *Balladyny* dwa cytaty i odpowiedz: (a) Na czym polega różnica w widzeniu malin przez Alinę i Balladynę? Zwróć uwagę na epitety określające maliny; (b) Dlaczego każda z nich dostrzega maliny zupełnie inaczej?”

Alina

Ach pełno malin – a jakie różowe!

A na nich perły rosy kryształowe.

Usta Kirkora takie koralowe

Jak te maliny... [...]

Balladyna

Jak mało malin! a jakie czerwone

By krew. – Jak mało – w którą pójde stronę?

Nie wiem... A niebo jakie zapalone

Jak krew... Czemu ty, słońce, wschodzisz krwawo? (Słowacki, 1974, s. 395–396)

Zadanie sprawdzało umiejętność złożoną, będącą połączeniem elementu analitycznego z interpretacyjnym (por. MEN, 2009, II.2.2.; II.3.1.). Podobnie jak w poprzednim zadaniu, skrajnie opozycyjna skala wartościowania wyznaczyła linię interpretacyjną większości wypowiedzi. Do opozycji dobro–zło z poprzedniego zadania, uczniowie dołączyli opozycję optymizm–pesymizm, nadając

optymizmowi wartość wyłącznie pozytywną (Alina), a pesymizmowi – wartość wyłącznie negatywną (Balladyna). Ta prawidłowość miała charakter uniwersalny, niezależny od klasy, szkoły czy osiągniętych wyników. Można domniemywać, że jej źródłem było skojarzenie koloru malin widzianego przez Alinę („różowe”) z potocznym frazeologizmem „różowe okulary”. W rezultacie widząca różowe maliny Alina, jest tą, która patrzy na wszystko przez „różowe okulary”, a więc jest optymistką. Na zasadzie automatycznego przeciwieństwa, zła Balladyna musi być pesymistką i patrzeć na wszystko w sposób „ponury”. Dlatego optymistyczna i radosna Alina widzi dużo malin i może nazbierać dzban (każdy optymista osiąga sukces), a pesymistyczna Balladyna widzi ich mało i nie może ich nazbierać (każdy pesymista ponosi klęskę).

Powyższej opozycji podporządkowuje się sposób postrzegania rzeczywistości przez bohaterki oraz ich wewnętrzną strukturę. Optymistyczna Alina jest radosna i ocenia wszystko jako piękne, kolorowe, ponieważ jest dobra, a pesymistyczna Balladyna ocenia wszystko jako okropne (krwawe), ponieważ jest zła. Niekiedy podkreśla się, iż optymistycznej Alinie wcale nie zależało na Kirkorze i wygranej, bo była to dla niej tylko radosna zabawa. Dlatego nazbierała więcej malin. Ponadto zbierała wszystkie, nawet niedojrzałe (wynikałoby z tego, że optymista nie jest nazbyt wymagający), a Balladyna wybierała tylko czerwone (dojrzałe) i dlatego miała ich mniej (jakby źródłem klęski pesymisty były nadmierne wymagania).

Wszyscy uczniowie dostrzegli różnicę w postrzeganiu malin przez bohaterki, ale przyczyn tego innego widzenia upatrywali głównie w wymienionych wyżej opozycjach. Połączyli je z opozycją charakterów (dobra–zła), usposobień (pogodna–ponura), upatrując niekiedy w pesymizmie i ponurości Balladyny źródło jej problemów psychicznych, a w jej malinowej klęsce – negatywnego

samospełnienia („podeszła do sprawy malin, wróżąc sobie niepowodzenie, dlatego jej oczy nie widzą”).

Taki sposób interpretacji utworu Słowackiego byłby interesujący, gdyby nie podążył za nim niebezpiecznie prosty obraz człowieka, według którego każdy pesymista musi być zły, podejrzany, podstępny i czyhający na cudze życie. Zgodnie z tym myśleniem ponurość i pesymizm powinny być ścigane niemal z urzędu, bo jest tylko kwestią czasu, kiedy w ich reprezentantach uaktywnią się mordercze instynkty i zaczną oni „polować na optymistów”, by zabrać owoce ich pracy. Z kolei każdy optymista jest dobry, miły, cierpliwy, wyrozumiały, zawsze radosny i osiągający sukcesy, a więc godny naśladowania. Można by z tego wnioskować, że optymizm powinien stać się rodzajem przykazanej postawy życiowej. Trzeba by jedynie strzec się pesymistów, którzy – jako nieudacznicy i zawistnicy z natury – czyhają, aby optymistów niszczyć, mordować i wykorzystywać.

Zdarzają się też inne opozycje, którym uczniowie podporządkowali swoje wypowiedzi. Odzwierciedlają one potoczne stereotypy związane z wartościowaniem, choć trudno dla nich znaleźć jakikolwiek związek z fragmentem tekstu. Wyjaśnia się na przykład różnica w widzeniu malin tym, że „Balladyna była brzydka i mądra, Alina – piękna i głupia” (z czego ma wynikać, że „piękny i głupi” osiąga cel, bo widzi maliny i może je zbierać, a „brzydki i mądry” – nie), „jedna miała powodzenie u chłopaków, a druga nie” (ta, która miała powodzenie – widziała maliny, a niemająca powodzenia – już nie).

*

Bywa i tak, że z podporządkowania interpretacji jednoznacznej opozycji wartościującej wynika nad wyraz łatwa ocena moralna czyjegoś postępowania w skrajnej sytuacji, co w konsekwencji może prowadzić do kształcenia się w uprawianiu hipokryzji. Tak było w przypadku następnego

zadania, rozwiązywanego przez uczniów klasy drugiej. Mieli oni nadać tytuł fragmentowi *Pamiętnika z powstania warszawskiego* Mirona Białoszewskiego, w którym to do schronu ze stłoczonymi i umęczonymi ludźmi wpada sanitariuszka i prosi o pomoc w transporcie rannych do szpitala. Po chwili milczenia zgłasza się jeden chętny, który następnie towarzyszy całym pochodom, konduktom przenoszonych do powstańczego szpitala rannych przez walące się, walczące i burzone ustawicznie miasto.

Zadanie nie sprawiło uczniom szczególnych problemów. Przeważały dwa motywy: motyw drogi i motyw bohaterstwa, poświęcenia. Drugi z nich budzi niepokój ze względu na zbyt częste odnoszenie go do prostej opozycji wartościującej: bohater – tchórz. Podporządkowanie uzasadnień tej dychotomii sprawiło, że nie można było podkreślić wartości tego, kto ruszył na pomoc sanitariuszce, jeśli nie zdyskredytowało się wszystkich, którzy zachowali się inaczej. Stąd tytuły: „Jeden prawdziwy” – „bo on jako jedyny zgodził się pomóc sanitariuszce”; „Bohaterska pomoc” – „bo opisuje tego, kto jako jedyny ruszył na pomoc; wszyscy siedzieli, nikt się nie ruszył”; „Pomoc” – „bo opisuje się człowieka, który jako jedyny udziela pomocy rannej”; „Znieczulica” – „bo nikt nie chciał pomóc, tylko jeden odważył się”; „Koniec świata” – „bo tylko jedna osoba chciała pomóc sanitariuszce donieść rannego do szpitala”.

W analizowanym fragmencie miasto jest już tak zniszczone, że ludność cywilna (podobnie jak niewalczący żołnierze) może przebywać wyłącznie w piwnicach, schronach, różnego typu podziemiach. A jednak bohater przyłącza się do „konduktów” niosących rannych, a więc nie jest „jedyny” w udzielaniu takiej pomocy, nawet jeśli był nim wśród zgromadzonych w jednym schronie. Widocznie w tych różnych podziemnych punktach znalazło się wystarczająco dużo chętnych do przenoszenia rannych, skoro w tekście mówi się w sposób jednoznaczny

nie tyle o drodze pojedynczego pomagającego, ile o jego drodze wśród rzeszy innych pomagających i walczących. Trzeba przyznać, że pojawiają się opinie świadczące o tym, że pomoc w takich warunkach można uznać za szczególne bohaterstwo – nie towarzyszy im samorzutnie negatywna ocena wszystkich nie-bohaterów. Jednak najczęściej dzieje się odwrotnie: bohaterstwo pojawia się w związku koniecznym z całkowitą dyskredytacją, pogardą dla tych, którzy „bohaterami” być nie chcieli, nie byli w stanie, nie potrafili.

Wszystkie trzy zadania ujawniły różne sposoby uczniowskich ucieczek przed niejednoznacznością. Wszystkie pokazały różne warianty tęsknoty do jednoznacznego obrazu świata, w którym ten, kto jest dobry i kocha – zawsze musi być wieloduszny, oddany i nigdy żadną złośliwością nie może się splamić, a określona postawa życiowa (optymizm) zapewnia mu sukces. Zło w takim świecie także zyskuje proste wyjaśnienie: jego źródłem jest pesymizm, ponurość, a w konsekwencji zazdrość i wściekłość. Nie mamy też problemów z moralną oceną ludzkich zachowań w sytuacjach krańcowych, bo świat dzieli się tylko na odważnych i tchórzliwych, a tych ostatnich powinniśmy bezwzględnie potępiać z pozycji moralnej wyższości osoby, która sama byłaby zawsze odważna.

Rola humanisty w kształtowaniu podstaw pluralistycznych

Analiza powyższych zadań nie służy temu, by uderzyć w polonistów gimnazjalnych, którzy nie dość skutecznie realizują podstawę programową związaną ze sferą wartości i wartościowania. Chodzi raczej o zwrócenie uwagi na problem natury ogólniejszej, od którego zależy także efektywność pracy nauczyciela języka polskiego. Wydaje się, że będzie nam łatwiej, kiedy całą rzeczywistość podzielimy tylko na dobrą i złą, wartościową

i bezwartościową. Tym bardziej że taki spolaryzowany obraz świata przeważa w mediach, życiu społecznym i politycznym. W takiej rzeczywistości kształcą się uczniowie. Przyglądanie się sferze pomiędzy skrajnościami uznaje się za zbędne a nawet szkodliwe, bo zamazujące ostrość obrazu. Działania polonistów czy w ogóle humanistów, którzy problematyzują tę jednoznaczność, są w opozycji do powyższej tendencji, która – odnosi się wrażenie – zdominowała współczesny sposób wartościowania, dzięki temu że jest wyrazista, prosta, zdobywczą, a jej reprezentanci nie mają żadnych wątpliwości, po czyjej stronie są wszystkie racje. Tadeusz Sławek (2014) wskazał na niepokojące konsekwencje podporządkowania życia publicznego zero-jedynkowej wizji świata, prowadzącej do zaniku rozmowy i zastąpienia jej niekomunikującymi się i obcymi sobie środowiskami, stosującymi wobec siebie różne formy retorycznej przemocy, które niszczą szansę na jakiegokolwiek porozumienie.

W uproszczonym obrazie świata nie ma miejsca dla człowieka – mieszkańca głównie sfery „pomiędzy”. Nie ma też miejsca na sacrum, bo ono – jak podkreślił Jerzy Nowosielski – zawsze miało charakter dwuznaczny, ponieważ zawsze miało także „aspekt kenotyczny, wskazujący na to, co jest po prostu niszczeniem, jest katastrofą, jest rozdarciem, jest dramatem” (Nowosielski, 2013, s. 152). Nie ma miejsca na świadomość, że nawet poświęcając życie temu co dobre, można się zagubić, ponieważ: „Wszystko, co jest wiele warte, intensywne, budzące marzenia, pragnienia, chęć zaangażowania się, ma swoją ciemną stronę” (Dobroczyński, 2014, s. 17).

Jean Baudrillard zwrócił uwagę na jeszcze inne niebezpieczeństwo związane z pragnieniem jednoznaczności:

Zawładnęło nami niepodzielnie coś na kształt chirurgicznego przymusu, dyktującego nam chęć amputowania rzeczom ich negatywnych cech, nadania im idealnych kształtów w operacji syntezy. Chirurgia estetyczna: przypadko-

wość rysów twarzy, jej piękno bądź brzydota, jej cechy dystynktywne, jej oznaki negatywne, wszystko to należy poddać naprawie, dodając jej piękna przerastającego piękno samo: stworzyć twarz idealną, twarz chirurgiczną. (Baudrillard, 2009, s. 51)

Ceną istnienia w formie idealnej jest rezygnacja z tego, co indywidualne i charakterystyczne dla określonego podmiotu; rezygnacja z tego, co żywe i wymykające się jednorodności, na rzecz tego, co modelowe i martwe. Być może nie jest aż tak źle, jak skonstatował Baudrillard, i nie wszędzie „wprowadza się ową nieludzką formalizację twarzy, mowy, płciowości, ciała, woli i opinii publicznej” (Baudrillard, 2009, s. 52), lecz niewątpliwie istniejemy w rzeczywistości bliskiej jego wizji.

Konsekwencją „białaczki”, o której pisze autor *Przejrzystości zła*, jest zjawisko przeciwne: odejmowanie temu, co negatywne, jakiegokolwiek zakorzenienia w tym, co dobre i aksjologicznie wartościowe. A przecież takie niejednoznaczne doświadczenia są wpisane w ludzką kondycję, jak wpisana jest w nią starość, niesprawność, choroba czy śmierć. O jednym z nich pisał Sławomir Mrozek. Przyznał, że piękno, dobro łączył – jak większość – ze zdrowiem, sprawnością fizyczną. Tymczasem, ku własnemu zdumieniu, prawdziwie głębokie doświadczenie piękna i dobra przeżył na skutek dotyku ręki umierającej żony, Marii Obrembianki. Niezwykłość tego doświadczenia skłoniła go do refleksji: „Bo ja coraz bardziej jestem pewien, że zasadniczą męką, jaką nam zadano, albo też cnotą zasadniczą, jest dwuznaczność. Ją właśnie trzeba przyjąć i ona [...] pochodzi od Boga i nie wolno jej zabijać” (Mrozek, 2010, s. 685). „Może – podkreśla – jest tylko jeden, ale za to wielki, podstawowy grzech: nie wziąć na siebie dwuznaczności, nie wziąć na siebie jej męki” i zgodzić się na świat „jednoznaczności zadufanej” (Mrozek, 2010, s. 685).

Czy „jednoznaczności zadufanej” jest mniej we współczesności? Można wątpić.

Na tym tle etyka postmodernistyczna, rozbijająca różne jej rejony, wydaje się wielkim sprzymierzeńcem polonisty i ucznia czy też po prostu każdego człowieka, który nie chce uciekać od prawdziwego życia. Oskarża się ją o to, że niszczy świat wartości, bo wprowadza chaos w ustalony porządek aksjologiczny, ale ów chaos tworzy być może jedyną szansę na to, by nie utknąć w świecie zamrożonych dychotomii. Anna Włodarczyk (2008, s. 120–121) wyjaśniała: „Błędem jest sądzić, że postmodernizm nie kreuje żadnych wartości. Faktem jest, że odżegnuje się od dychotomicznego podziału wartości na dobro i zło, co szczególnie ujawnia się współcześnie w myśli filozoficznej, socjologicznej czy sztuce (literaturze)” „Ujawnia się” również na skutek dopuszczenia do głosu różnego typu wykluczonych, „innych”. Tych, którzy do tej pory głosu byli pozbawieni. W ten sposób powstaje wrażenie chaosu, bo owi „inni” niekoniecznie wpisują się w dotychczas preferowany harmonijny dyskurs.

Uczniowie z reguły nie czytają dzieł filozoficznych, socjologicznych, a jedyną szansą na kształtowanie własnej tożsamości aksjologicznej jest dla nich kontakt z literaturą oraz innymi tekstami kultury. Dzięki nim mogą otworzyć się na nieprzejrzystość i komplikację ludzkiego życia. Wyniki ankiety aksjologicznej przeprowadzonej w warszawskich liceach w 2008 r. pokazały, że nie tylko uczniowie gimnazjum i ich nauczyciele przegrywają z przeważającą powszechnie „jednoznacznością zadufaną”. Badająca młodzież ponadgimnazjalną Barbara Gełczewska (2013, s. 112) zwróciła uwagę, że: „Poważnego namysłu nad szkołą, uczniami i ich rodzinami wymaga problem wychowawczy związany z ostrą polaryzacją postaw światopoglądowych”. Gełczewska podała przykłady, w których dochodzi do całkowitego ujednoznacznienia wymowy tekstów, by stworzyć z nich argument niszczący „przeciwnika”, czyli tego, dla kogo tekst jest wartościowy. Wykluczenie ze sfery wartości myślącego

inaczej staje się głównym narzędziem dyskusyjnej argumentacji. Świat dzielony jest na swoich (myślących jak my – „dobrych”) i obcych (myślących inaczej niż my – „złych”; Gełczewska, 2013). W rezultacie dialog staje się niemożliwy, a postulat Bortnowskiego o konieczności spierania się o wartości, które mogą rozwijać się tylko „przez konflikt racji” (Bortnowski, 2013, s. 203), traci zasadność.

Literatura

- Arendt, H. (1998). *Eichman w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła* (wyd. 2). Przeł. A. Szostkiewicz. Kraków: Znak.
- Baudrillard, J. (2009). *Przejrzystość zła. Esej o zjawiskach skrajnych*. Przeł. S. Królak. Warszawa: Sic!
- Bauman, Z. (2009). *Nowoczesność i zagłada*. Przeł. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Biedrzycki, K. (2012). Straszno i śmieszno. „Balladyna” Juliusza Słowackiego i jej lektura w szkole. *Postscriptum Polonistyczne*, 2, 241–250.
- Bielik-Robson, A. (2008). *Romantyzm, niedokończony projekt. Eseje*. Kraków: Universitas.
- Bortnowski, S. (2013). Czy uczenie literatury w szkole współczesnej może jeszcze umacniać wartości? W: M. Marzec-Jóźwik (red.), *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej* (s. 193–203). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Dobroczyński, B. (2014). Pamiętaj o ciemnej stronie. *Gazeta Wyborcza. Duży Format*, 7 sierpnia, 17.
- Dziemidok, B. (2013). Teoretyczne i praktyczne kłopoty z wolnością człowieka. W: B. Dziemidok *Teoretyczne i praktyczne kłopoty z wartościami i wartościowaniem. Szkice z aksjologii stosowanej* (s. 5–45). Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Gełczewska, B. (2013). Czy wychowujemy pokolenie bezrefleksyjne? Komentarze do ankiety aksjologicznej w liceach warszawskich. W: M. Marzec-Jóźwik (red.), *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej* (s. 95–116). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Janus-Sitarz, A. (2014). Wstęp. Obszary wykluczenia i obojętności. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Edukacja polonistyczna wobec Innego* (s. 9–12). Kraków: Universitas.
- Markowski, M. P. (2013). *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2009). *Podstawa programowa z komentarzami, t. 2: Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Pobrano z <http://men.gov.pl/2013-08-03-12-10-01/podstawa-programowa>
- Minois, G. (1996). *Historia piekła*. Przeł. A. Dębska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Montaigne, M. de (1985). *Próby. Księga druga* (wyd. 2). Przeł. T. Żeleński (Boy). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Mrożek, S. (2010). *Dziennik* (t. 1. 1962–1969). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Myrdzik, B. (2006). *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nowosielski, J. (2013). *Zagubiona bazylika. Refleksje o sztuce i wierze*. Kraków: Znak.
- Sławek, T. (2014). Nietakt kanap. *Tygodnik Powszechny*, 12 października, 15–17.
- Słowacki, J. (1974). *Dzieła wybrane* (t. 3). Zred. J. Krzyżanowski. Wrocław–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tischner J. (2003). *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Włodarczyk, A. (2008). Ku etyce odczytania tekstu. Wartość. *Literatura. Dialog*. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Wartościowanie a edukacja polonistyczna* (s. 117–142). Kraków: Universitas.
- Żurek, S. J. (2013). Aksjologia i edukacja. W: M. Marzec-Jóźwik (red.), *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej* (s. 13–17). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.