
JAKUB RAWSKI¹

O POTRZEBIE I PERSPEKTYWIE NAUCZANIA
ROMANTYZMU W POLSKIEJ SZKOLE
W UJĘCIU DYDAKTYCZNYM
ORAZ PEDAGOGICZNYM

„Romantyzm powinien stać się naszą klasyką integrującą społeczeństwo”².

Maria Janion

„Świat musi być zromantyzowany. W ten sposób odnajdziemy pierwotny sens”³.

Novalis

1. Cele i założenia badawcze 2. Ogólne rozpoznania literaturoznawcze 3. Perspektywa dydaktyczna 4. Perspektywa pedagogiczna 5. Konkluzje

¹ Dr n. hum., zajmuje się filmoznawstwem, literaturoznawstwem i krytyką literacką, jest adiunktem w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Głogowie, nauczycielem dyplomowanym historii i języka polskiego (pedagogiem praktykiem) oraz egzaminatorem Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu, współpracuje z Instytutem Literatury w Krakowie, e-mail: j.rawski@pwsz.glogow.pl, ORCID: 0000-0003-0149-544X.

² M. Janion, *Pożegnanie z romantyzmem?*, rozm. A. Bernat, „Nowe Książki” 6 (1991), s. 3.

³ Novalis, *Poetyczny, [w:] tenże, Uczniowie z Sais. Proza filozoficzna — studia — fragmenty*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1984, s. 202.

Abstrakt

Celem artykułu jest próba zakreślenia potrzeb oraz perspektyw nauczania literatury polskiego romantyzmu w dzisiejszej szkole w ujęciu dydaktycznym oraz pedagogicznym. Asumptem do rozważań była decyzja Sejmu Rzeczypospolitej dotycząca ustanowienia 2022 Rokiem Romantyzmu Polskiego i często pojawiające się głosy deprecjonujące oraz symplifikujące dziedzictwo twórców romantycznych. Niezwykle istotne z punktu widzenia pedagogicznego jest wskazanie na istotność tekstów romantycznych dla kształcenia młodych pokoleń Polaków.

Słowa kluczowe: romantyzm, nauczanie, edukacja, dydaktyka, pedagogika, kultura popularna.

1. Cele i założenia badawcze

Głównym asumptem do napisania niniejszego artykułu była decyzja Sejmu Rzeczypospolitej w związku z ustanowieniem roku 2022 Rokiem Romantyzmu Polskiego, co stanowiło odpowiedź na petycję 51 badaczy romantyzmu, reprezentujących Polską Akademię Nauk i wszystkie ośrodki akademickie w kraju⁴. Ta znacząca decyzja staje się okazją do rozważenia kilku zasadniczych kwestii związanych ze wskazanymi w tytule artykułu potrzebami i perspektywami nauczania romantyzmu w szkole. Zastosowana poniżej perspektywa oglądu dydaktycznego oraz pedagogicznego, poprzedzona krótkim wstępem literaturoznawczym, wydaje się ważna, a przynajmniej potrzebna, w aspekcie analizy przestrzeni poznawczej wskazanej problematyki.

Nie od dzisiaj słyszalne i wyraźne są głosy w przestrzeni publicznej, szczególnie medialnej, deprecjonujące oraz symplifikujące zarówno literaturę romantyczną, jak również jej dziedzictwo. Warto rozważyć, na ile tego typu enuncjacje, które ze względu na swoją krytyczną nośność znajdują sojuszników, są podbudowane merytorycznie, a przede wszystkim, czy zawierają wskazówki i propozycje dotyczące tego, czym romantyzm zastąpić. Skoro należy go

⁴ Zob. *Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 listopada 2021 r. w sprawie ustanowienia roku 2022 Rokiem Romantyzmu Polskiego*, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20210001095> [dostęp z dn. 01.10.2022].

odrzuć na rzecz innych tekstów kultury, adwersarz powinien pokazać, jakie prądy intelektualne, artystyczne winien przyswoić adept polskiej oświaty. Analiza dwóch publicystycznych przypadków krytycznego stanowiska wobec obecności romantyzmu w polskiej szkole lub/i kanonie oraz jego obrona jest zawarta poniżej, w czym przyświecała myśl wyrażona w wersach *Monachomachii* Ignacego Krasickiego (1778):

Miejcie cierpliwość, czekajcie do końca.
Jeśli czujecie niesmak w przykrej mowie;
Znalazł się krytyk, znajdzie się obrońca⁵.

2. Ogólne rozpoznania literaturoznawcze

Truizmem byłoby podkreślanie oraz omawianie zarówno ważkości romantyzmu, jak i jego wpływu na polską kulturę i szczerzej — na polskie dzieje. Pisali na ten temat najważniejsi badacze epoki: Maria Janion⁶ oraz Jarosław Marek Rymkiewicz⁷. Warto jednak przywołać przypadek Czesława Miłosza i jego stosunku do romantyzmu. Ambiwalentny stosunek noblisty do dziedzictwa pisarzy I połowy XIX wieku wydaje się znaczący. Miłosz egzemplifikuje tezę o dwojakim sposobie postrzegania romantyzmu, nie opowiadając się ostatecznie po żadnej ze stron — ani przesadnie afirmatywnej, ani postponującej.

Pisarz urodzony na Litwie w Szetejniach w 1911 roku, jako obywatel II Rzeczypospolitej, która w pewnym stopniu przejęła dziedzictwo historyczne Rzeczypospolitej Obojga Narodów, znajdował się w sferze oddziaływania romantyzmu. Zajmował wobec niego stanowisko ambiwalentne. Nie szczędził krytycznych analiz polskiemu romantyzmowi i to zarówno literaturze, jak również filozofii czy duchowości romantycznej (szczególnie w tym aspekcie krytykował Juliusza Słowackiego⁸). Stawiał niebagatelne zarzuty nawet swojemu ulubionemu

⁵ I. Krasicki, *Monachomachia, czyli wojna mnichów*, [w:] tenże, *Dzieła Krasickiego. Dziesięć tomów w jednym*, Paryż–Genewa 1830, s. 43.

⁶ Zob. np. M. Janion, *Gorączka romantyczna*, Gdańsk 2007.

⁷ Zob. np. J.M. Rymkiewicz, *Mickiewicz czyli wszystko. Z Jarosławem Markiem Rymkiewiczem rozmawia Adam Poprawa*, Warszawa 1994.

⁸ Zob. C. Miłosz, *Ziemia Ulro*, Kraków 1994, s. 153–154.

twórcy tej epoki oraz krajanowi, czyli Adamowi Mickiewiczowi⁹. W wierszu pod znaczącym tytułem *Ze szkodą* z tomu *To* (2000), noblista pisał:

Mój wielki patron zrobił wiele złego.
Lepiej by został przy swoich balladach,
No i sonetach. Nikt mu nie powiedział:
Już dosyć, przestań. Wzięli ich sumieniem,
I prowadzili, trzymając za ręce¹⁰.

Z drugiej jednak strony, Miłosz nieustająco lokalizował swoją twórczość na mapie kultury wobec romantyzmu i nie potrafił się do niej nie ustosunkowywać także, a może właśnie przede wszystkim, afirmatywnie¹¹. Janion zaznacza: „Mimo kategorycznego odcięcia się od panującego w Polsce rozumienia tradycji romantycznej, Miłosz nie umknął — będąc poetą piszącym po polsku — swego polskiego, to znaczy romantycznego przeznaczenia”¹².

Powinno się zwracać uwagę na tekstowy świat romantyzmu, traktować utwory tej epoki jako dzieła literackie, nie odzierając ich z kontekstu społecznego, ale nie eksponować tych uwarunkowań nieustannie w czasie omawiania dzieł w praktyce szkolnej. Owszem, kontekst historyczny czy historiozoficzny w przypadku romantyzmu, szczególnie po 1831 roku, jest niezwykle istotny, ale nie wolno zapominać, że prymarną funkcją literatury jest funkcja estetyczna. Warto przywołać w tym miejscu stanowisko Zdzisława Krasnodębskiego, który w ten sposób charakteryzował specyfikę polskiego romantyzmu: „Świat był za poważny, walka i represje za rzeczywiste, by pozostać tylko pretekstem, okazją i powodem twórczości romantycznego podmiotu. Sytuacja zmuszała polskich romantyków do zaangażowania w walkę i rezygnacji z czysto estetycznej postawy”¹³. Oczywiście nie sposób nie zgodzić się z badaczem co do prawdziwości tych konkluzji w ich horyzoncie ogólnym, jednakże nie można zapominać,

⁹ Zob. np. A. Fiut, C. Miłosz, *Autoportret przekorny*, Kraków 2015, s. 82–85, 120–127, 142–145.

¹⁰ C. Miłosz, *Ze szkodą*, [w:] tenże, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, s. 1176.

¹¹ Na temat skomplikowanego stosunku noblisty do romantyzmu zob. L. Banowska, *Miłosz i Mickiewicz. Poezja wobec tradycji*, Poznań 2005; E. Kiślak, *Walka Jakuba z aniołem. Czesław Miłosz wobec romantyczności*, Warszawa 2000.

¹² M. Janion, „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”, Warszawa 1996, s. 8.

¹³ Z. Krasnodębski, *Drzemka rozszdnych. Zebrane eseje i szkice*, Kraków 2006, s. 33.

że dzieło literackie jest przede wszystkim tekstem. Sprowadzanie jakiegokolwiek utworu wyłącznie do kontekstu politycznego, historycznego, społecznego, w jakim powstał, oraz śledzenie w nim tych zależności, stanowi redukcjonizm, a z pewnością ograniczenie poznawcze. Szwedzki historyk literatury romantyzmu, Horace Engdahl wskazywał, że: „Transgraniczna energia romantyzmu ukaże się dopiero wtedy, gdy przeczytamy go jako teksty, a nie jako światopogląd”¹⁴. Te słowa znakomicie pasują do dzieł romantyzmu polskiego, bez względu na kontekst historyczny, winno się rozpatrywać romantyzm właśnie w jego ujęciu tekstualnym, analizować dynamikę dzieła, estetyczną energię, która nieustannie rezonuje w kulturze wieków późniejszych.

3. Perspektywa dydaktyczna

Należy postulować egzystencjalną lekturę programowych utworów polskiego romantyzmu, szczególnie na III etapie edukacyjnym, czyli poziomie szkoły średniej. Nie wbrew oglądowi mesjanistycznemu i tyrtejskiemu, ale obok. Taka perspektywa pozwoli aktualizować ich treści, „odnawiać znaczenia” posługując się formułą Janion¹⁵. Jacek Lyszczyzna zauważał: „O żywotności utworu decyduje [...] perspektywa [...] pozwalająca na lekturę niejako ponadczasową, zwykle aktualizującą, ale — odmiennie niż miało to miejsce w dawniejszej lekturze romantyzmu — aktualizującą nie tylko w wymiarze politycznym, ale przede wszystkim egzystencjalnym czy także np. filozoficznym”¹⁶. Te konkluzje, wyrażone dwanaście lat temu, wydają się być aktualne i inspirujące dla poszukiwań nowych rozwiązań dydaktycznych. Biorąc pod uwagę zmiany w mentalności ludzi w okresie adolescencji, które zaszły w ostatnich latach, a na które złożyło się wiele czynników, włącznie z czasem pandemicznym i przerwaniem prawidłowej dynamiki rozwoju społecznego, recepcja dzieł romantycznych powinno ulec zmianie. Lyszczyzna stwierdzał dalej:

¹⁴ H. Engdahl, *Den romantiska texten. En essä i nio avsnitt*, Stockholm 1986, s. 9.

¹⁵ Zob. M. Janion, *Odnawianie znaczeń*, Kraków 1980.

¹⁶ J. Lyszczyzna, *Czy i jak czytać romantyków w XXI wieku?*, „Słupskie Prace Filologiczne. Seria Filologia Polska” 8 (2010), s. 331–332.

I łatwo dostrzec, że takie podejście pozwala na inną niż dotychczas lekturę nawet tych dzieł, które, jak np. *Dziady* cz. III czy *Kordian*, odczytywano z reguły wyłącznie w wymiarze polityczno–historycznym. Przecież każdy z tych utworów daje się odczytać także w wymiarze egzystencjalnym, na który romantycy byli szczególnie wyczuleni, bowiem każdy z romantycznych bohaterów tak naprawdę przeżywa dramat egzystencjalnych wyborów, do których zostaje zmuszony, znajdując się zwykle w ekstremalnej sytuacji¹⁷.

Brak innych, niż dominujące w edukacji polonistycznej, interpretacji polskich tekstów romantycznych niesie kolejnym pokoleniom zagrożenie utraty odczytania zawartych w nich przesłanek natury filozoficznej w perspektywie egzystencjalnej. Warto przywołać rozważania Dariusza Skórczewskiego:

Od lat te same kanoniczne teksty, obudowane odpowiednimi komentarzami, tak, a nie inaczej zestawiane (*vide* nieśmiertelna parantela w tematach prac licealnych: mesjanizm III cz. *Dziadów* a »winkelriedyzm« *Kordiana*), stanowią komponent kształcenia humanistycznego kolejnych generacji młodzieży, która na nich kształtuje swój światopogląd, system wartości i postawę życiową jako członkowie narodu, a także, w jakiejś mierze, poprzez nie filtruje i interpretuje aktualne impulsy społeczne, polityczne itp. Podejmując (z coraz mniejszym chyba powodzeniem) próby zrozumienia [...] samych siebie wobec otaczającej rzeczywistości¹⁸.

Postulat badacza wydaje się słuszny w obliczu wciąż obecnych w polskiej szkole odczytań romantyzmu wyłącznie na płaszczyźnie historycznej, politycznej oraz społecznej.

W szkole podstawowej w kanonie lektur obowiązkowych do zrealizowania przez nauczyciela na lekcjach języka polskiego, z epoki romantyzmu, znajduje się osiem utworów:

Adam Mickiewicz: *Reduta Ordoña*; *Śmierć Pułkownika*; *Świtezianka*; *Dziady* cz. II; *Sonety krymskie* (wybrany utwór z cyklu); *Pan Tadeusz*.

Juliusz Słowacki: *Balladyna*; *W pamiętniku Zofii Bobrówny*.

Aleksander Fredro, *Zemsta*.

¹⁷ Tamże, s. 332.

¹⁸ D. Skórczewski, *Kilka myśli o romantyzmie i Słowackim z postkolonializmem w tle*, „Słupskie Prace Filologiczne. Seria Filologia Polska” 8 (2010), s. 118–119.

W szkole średniej, uczeń ma do przyswojenia takie utwory z romantyzmu, na poziomie podstawowym, jak:

Adam Mickiewicz: *Konrad Wallenrod*; *Dziady* cz. III; *Oda do młodości*; *Romantyczność*; *Sonety krymskie* (wybrane utwory z cyklu);

Juliusz Słowacki: *Kordian*; *Grób Agamemnona*; *Testament mój*.

W zakresie rozszerzonym:

Juliusz Słowacki, *Lilla Weneda*;

Zygmunt Krasiński, *Nie-Boska komedia*;

Cyprian Kamil Norwid: *Bema pamięci żałobny rapsod*; *Fortepian Szopena*; *Czarne kwiaty* (fragmenty); *Promethidion* (fragmenty).

W zakresie uzupełniającym (w każdej klasie obowiązkowo dwie pozycje książkowe w całości lub we fragmentach, wyboru dokonuje nauczyciel):

Juliusz Słowacki: *Beniowski* (fragmenty); *Listy do Matki* (fragmenty);

Aleksander Fredro, *Śluby panieńskie*;

Johann Wolfgang Goethe: *Cierpienia młodego Wertera* (fragmenty); *Faust* (fragmenty);

George Byron, *Giaur* (fragmenty);

Adam Mickiewicz, *Dziady* cz. IV.

Z powyższych zestawień widać, że przeważają teksty autora *Pana Tadeusza*. Kolejno frekwencyjnie pojawiają się: Słowacki, Norwid, Fredro i Krasiński. Reasumując, uczeń kończący edukację maturą podstawową z języka polskiego winien przyswoić szesnaście utworów z epoki romantyzmu (bez utworów uzupełniających), a ta pula multiplikuje się w przypadku egzaminu rozszerzonego o kolejne sześć, co daje sumę dwudziestu dwóch dzieł, stanowiących jedno z podstaw naszej kultury. Zapewne słusznym postulatem byłoby wskazanie na konieczność poszerzenia kanonu tekstów romantycznych. Wartościowe poznawczo wydaje się uzupełnienie go przede wszystkim o pisarki tej epoki, chociażby zapoznaną Narcyzę Źmichowską jako autorkę *Poganki* (1846), a także romantyków krajowych, żeby wymienić tych najważniejszych: Seweryna Goszczyńskiego, Antoniego Malczewskiego, Lucjana Siemieńskiego czy Kornela Ujejskiego. Wydaje się jednak, że takie nasycenie kanonu lektur kolejnymi utworami romantycznymi jest zbyt duże. Rolą nauczyciela powinno być umiejętne uzupełnienie uczniowskiej wiedzy o Źmichowską czy romantyków krajowych. Uczeń winien przyswoić teksty najważniejsze, najbardziej reprezentatywne, orientować się w kierunkach artystycznych, stylach, rozpoznawać nieoczywi-

stości genologiczne w przypadku romantyzmu, czyli gatunki synkretyczne, znaczące tendencje rozwojowe epoki.

W przypadku nauczania romantyzmu w polskiej szkole w sposób inspirujący, intrygujący, interpretacyjnie różnorodny największą rolę musi odegrać nauczyciel. Niestety, liczne wydawnictwa pedagogiczne nie oferują, poza standardowymi sposobami omówienia tekstów, propozycji innowacyjnych, nieoczywistych, nowatorskich. Kilka jednakże zasługuje na odnotowanie. Bardzo ciekawym poznawczo jest scenariusz lekcji przygotowany przez Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne *Kobieta ambitna czy zbrodniarka? Portret psychologiczny Balladyny*¹⁹. Nietypowe ujęcie tytułowej bohaterki jednego z najśłynniejszych dramatów Słowackiego powinno zaciekawić uczniów. Podobnie jak próba ukazaniu utworu w kontekście intrygi kryminalnej, która w *Balladynie* (1839) jest przecież obecna i stanowiła inspirację dla współczesnych pisarzy do stworzenia antologii opowiadań kryminalnych *Balladyna* (2019)²⁰. Odniesienie dramatu Słowackiego do wybranego przez nauczyciela tekstu ze zbioru opowieści z pewnością będzie interesującą płaszczyzną do ukazania uniwersalizmu utworów romantycznych. Niezwykle pomocna przy analizowaniu *Świtezianki* Mickiewicza (1822) może się okazać krótkometrażowa adaptacja filmowa utworu, dokonana przez Julię i Maję Bui Ngoc. Znakomicie sprawdzi się w tym zamierzeniu dydaktycznym pakiet scenariuszy lekcji przygotowany przez Jolantę Wróblewską²¹. Filmowe odniesienia pasują także do *Nie-Boskiej komedii* Krasińskiego (1835), Małgorzata Bazan proponuje analizę porównawczą problematyki rodzinnej w polskim dramacie romantycznym i filmie *Lśnienie* w reżyserii Stanleya Kubricka (1980)²². Omawianie wiersza Słowackiego

¹⁹ Zob. E. Horwath, G. Kiełb, *Scenariusz lekcji związanej z lekturą Juliusz Słowacki „Balladyna” (IV). Kobieta ambitna czy zbrodniarka? Portret psychologiczny Balladyny*, <https://ucze.pl/zasob/scenariusz-lekcji-zwiazanej-z-lektura-juliusz-slowacki-balladyna-iv-kobieta-ambitna-czy-zbrodniarka-portret-psychologiczny-balladyny-2/> [dostęp z dn. 02.10.2022].

²⁰ Zob. M. Czornyj, G. Grzegorzewska, R. Małecki, Ł. Orbitowski, M. Rogala, A. Rogoziński, M. Stelar, M. Woźniak, *Balladyna*, Poznań 2019.

²¹ Zob. J. Wróblewska, *Pakiet scenariuszy do filmu „Świtezianka”* (2018), <https://edukacjafilmowa.pl/switezianka-2018/> [dostęp z dn. 21.01.2023].

²² Zob. M. Bazan, *Przepis na kłopoty rodzinne. O rodzinach hrabiego Henryka i Jacka Torrence’a — „Nie-Boska komedia” Zygmunta Krasińskiego i „Lśnienie” w reżyserii Stanleya Kubricka*, https://www.legalnakultura.pl/download.php?file=/files/se/pdf/scenariusze_2018/DZPrzepis.pdf [dostęp z dn. 21.01.2023].

W *pamiętniku Zofii Bobrówny* (1844) można rozpocząć od pogadanki heurystycznej z uczniami na temat współczesnych form utrwalania śladów postaci uznawanych za autorytety czy idole, ich relacji z wielbicielami i zwolennikami (zbieranie autografów, robienie wspólnych selfie), następnie odnieść sytuację obecną do dziwiętnastowiecznej (wpis do sztambucha).

Niezwykle interesującą propozycją dostosowania lektur szkolnych do realiów oraz wyzwań współczesnego świata stanowi książka *Język polski. Edukacja globalna na zajęciach języka polskiego w szkole podstawowej. Materiały edukacyjne dla nauczycieli i nauczycielek*²³, wydana przez Centrum Edukacji Obywatelskiej. Niestety, w publikacji nie znalazły się scenariusze lekcji dotyczących utworów romantycznych, jednakże autorki zaproponowały bardzo ożywcze spojrzenie na teksty przynależne do kanonu lektur, już same tematy stanowią interesujące innowację w polskiej edukacji i zawierają wyraźny potencjał wychowawczy, *vide*:

„Przeżycie normalnego dnia staje się czymś wyjątkowo dziwnym dla człowieka” (Elsi Adajew). Dyskutujemy o migrantach i migrantkach w kontekście noweli „Latarnik” Henryka Sienkiewicza²⁴;

„Wrażliwość na osoby starsze jest istotną cechą cywilizacji” (Papież Franciszek). O starości na podstawie opowiadania Ernesta Hemingwaya „Stary człowiek i morze”²⁵.

Właśnie tego typu egzystencjalne ujmowanie lektur szkolnych pozwala na bardziej efektywne oddziaływanie na ucznia, by mógł odnaleźć w tekście siebie, swoje doświadczenia, przemyślenia, przeżycia.

Ważną rolę w przybliżaniu oraz oswojaniu tekstów romantycznych mogą odegrać i gdzieś tam już odgrywają, nowe media. Polscy reżyserzy filmowi w ostatnich latach podjęli udane próby wizualizacji utworów Mickiewicza, żeby wspomnieć animację *Świtez* Kamila Polaka (2010) czy wzmiankowaną powyżej *Świteziankę* Julii i Mai Bui Ngoc (2018). W teatrze również nieustannie

²³ Zob. K. Dzieciołowska, E. Krawczyk, J. Kostrzewa, S. Międzybrodzka, *Język polski. Edukacja globalna na zajęciach języka polskiego w szkole podstawowej. Materiały edukacyjne dla nauczycieli i nauczycielek*, Warszawa 2018.

²⁴ Tamże, s. 72–79.

²⁵ Tamże, s. 80–84.

dochodzi do aktualizowania klasycznych tekstów romantycznych²⁶. Rok 2022 przyniósł, ciesząc się olbrzymim powodzeniem, album studyjny *Sanah śpiewa poezyje* wokalistki Sanah (właśc. Zuzanna Irena Grabowska), która muzycznie dostosowała utwory Juliusza Słowackiego (*Hymn*) oraz Adama Mickiewicza (*Do *, w sztambuch*). Jak zauważyła Marta Rakoczy:

Fenomen sukcesu Sanah, zwłaszcza zaskoczenie, które on wywołał, są silnie, jak sądzę, skorelowane z kulejącą edukacją polonistyczną i szerzej — humanistyczną. I jakkolwiek byśmy oceniali estetycznie *Poezyje*, pokazują one, że polska poezja, zwłaszcza romantyczna, może być dla młodych — których zbyt rzadko słuchamy, a zbyt często oceniamy — źródłem żywiołowej przyjemności słuchania²⁷.

Z kolei muzyka *black metal* może być rozpatrywana jako przejaw romantycznego buntu²⁸, co także powinno stanowić temat interesujący z perspektywy ucznia. Warunkiem ożywienia tekstów kanonicznych, szczególnie tych sprzed XX wieku, a tym samym dostosowania ich przekazu do horyzontu oczekiwań współczesnego odbiorcy, może być właśnie przekład intersemiotyczny. Janion wskazywała, że: „Hermeneutyka krytyczna, filozofia rozumienia — podobnie jak egzystencjalizm czy personalizm — dąży do świadomego przeżywania własnej egzystencji. Do tego celu konieczny staje się wysiłek reinterpretacji tradycji oraz trud tworzenia osobowości rozumiejącej i znajdującej język do mówienia o swojej sytuacji egzystencjalnej”²⁹. Reinterpretacja tradycji jest widoczna w teatralnych oraz filmowych adaptacjach literackiej klasyki romantyzmu, które zbliżają współczesnego odbiorcę do wartościowego odkrywania romantyzmu, nie tylko dzięki efektywniej komunikacji wizualnej, ale poprzez uwspółcześnienie — pozwalają dotrzeć do egzystencjalnego wymiaru tej epoki.

²⁶ Zob. M. Kostaszuk–Romanowska, *Współczesny romantyczny teatr polityczny. Realizacje, dyskusje, kontrowersje*, Białystok 2021.

²⁷ M. Rakoczy, *Sanah. Romantyczny performance burzący stereotyp młodzieży*, „Wszystko co Najważniejsze” 2022, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/marta-rakoczy-poezyje-sanah/> [dostęp z dn. 08.01.2023].

²⁸ Zob. K. Barski, *Romantyczne korzenie black metalu. O intertekstach, estetyce transgresji i światopoglądzie przedstawicieli gatunku*, „Teksty Drugie” 6 (2021), s. 253–274; tenże, „Znam tylko wolność pomiędzy dobrem a złem” — o podmiocie blackmetalowym jako romantycznym buntowniku, „Czas Kultury” 2 (2020), s. 122–129.

²⁹ M. Janion, „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”, dz. cyt., s. 36.

4. Perspektywa pedagogiczna

Nietrudno jest potraktować dziedzictwo romantyczne jako zbiornik anachronicznych idei oraz szkodliwych stereotypów. Tego typu symplifikacje nie służą jednak ani prawidłowemu oddziaływaniu terapeutycznemu oraz obywatelskiemu, a są to przecież funkcje literatury czy po prostu kultury. Bardzo znamieny wydaje się tekst publicystyczny, uznanego teoretyka i filozofa prawa, Marcina Matczaka, opublikowany na łamach „Gazety Wyborczej”, *Pora złożyć Mickiewicza do mauzoleum*³⁰, w którym autor stwierdza, że: „*Ballady i romanse* nie wyprómuują postawy romantycznej. Zdeprymują. Nie zwiększą gotowości do poświęcenia, ale zniechęcenia”³¹. Uczony konkluduje, powołując się na filozofię interpretacji Hansa-Georga Gadamera i Paula Ricoeura: „czytanie tekstu, który stracił kontakt z naszą rzeczywistością, nie ma sensu, bo nie da się go uczynić swoim”³². Matczak proponuje, by zamiast programowych utworów polskiego romantyzmu ze zbioru *Ballady i romanse* (1822) uczniowie omawiali na lekcjach popularny serial młodzieżowy *Stranger Things* (2016–2022), wyprodukowany przez platformę streamingową Netflix, ponieważ „jest w nim uniwersalna historia walki dobra ze złem. Mesjanistyczna bohaterka, która ma zbawić świat. [...] Tu wszystkie dzieci, które zatracają się w świecie zła, są skrzywdzone przez niedojrzałych ojców, to tam wsparcie przyjaciół daje siłę wyrwania się z ciemności”³³. Nie podważając w żadnym razie wartości we wskazanych przez autora kręgach tematycznych tej audiowizualnej opowieści, warto zaznaczyć, że jest ona bardzo podatna na odczytanie jej przy użyciu kodów romantycznych. Wzmiankowana problematyka rodzinna w *Stranger Things* koreluje z podobnymi tematycznie obszarami, które pojawiają się w *Nie-Boskiej komedii* Krasińskiego. Już sam użyty przez Matczaka epitet „mesjanistyczna” względem Eleven, głównej bohaterki serialu, wymaga uruchomienia, szczególnie na gruncie polskim, topiki mesjanistycznej związanej z *Dziadami* części III (1832). Przede wszystkim jednak jest w *Stranger Things* typowa bohaterka romantyczna bajronicznej proweniencji — Eleven, buntująca się wobec zastanego porządku,

³⁰ M. Matczak, *Pora złożyć Mickiewicza do mauzoleum*, „Gazeta Wyborcza” 2022, 10–11 września, s. 25.

³¹ Tamże.

³² Tamże.

³³ Tamże.

walcząca ze złem, domagająca się prawdy, empatyczna, często kierująca się emocjami. Dariusz Piechota wskazywał, że „twórcy serialu nawiązują do romantycznej koncepcji młodego bohatera, postaci nieprzeciętnej, potrafiącej odczytywać tajemnicze znaki oraz odbierać zapowiedzi przyszłych zdarzeń”³⁴.

Romantyzm w kulturze polskiej w dobie zaborów spełniał nie tylko funkcję wzorcotwórczą oraz terapeutyczną, ale był również początkiem podmiotowo pojmowanej wolności, a zatem nowoczesności³⁵. To właśnie w tej epoce doszło do demokratyzacji kultury, a tym samym powstania jej odmiany popularnej. To „romantyzm pierwszy wyzwolił sny i fantazmaty w sposób na ogół nie znany sztuce dotychczasowej”³⁶, co było skutkiem rehabilitacji kultury ludowej. Te dwa czynniki — nobilitacja fantazji oraz ludowości w sposób bezpośredni przyczyniły się do rozwoju kultury popularnej w romantyzmie. Romantycy na całym świecie sięgali do repertuaru środków estetycznych związanych z tą odmianą kultury, kreowali ją, pisząc utwory prozatorskie antycypujące późniejsze gatunki, takie jak horror, *science fiction* czy *fantasy*: w Stanach Zjednoczonych tworzy Edgar Allan Poe, w Wielkiej Brytanii Mary Shelley, we Francji Théophile Gautier, w Niemczech Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, w Rosji Aleksiej Konstantinowicz Tołstoj. W Polsce także powstają liczne nowele, powieści fantastyczne, często proweniencji gotyckiej³⁷. Tym samym w rozważaniach Matczaka tkwi pomyłka, gdy pisze, że:

gry komputerowe i seriale to kultura podłego wzrostu. Tymczasem panuje przekonanie, że uczyć trzeba kultury wysokiej, która niejako z natury musi być odległa i niezrozumiała. Może jednak coś zmienić? Historie bohaterów, którzy przebywają drogę przemiany, da się zastosować do każdego życia. Jednak wciąż włosy stają nam dęba,

³⁴ D. Piechota, *Na fali nostalgii. Lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte w najnowszej kulturze i literaturze popularnej*, Kraków 2022, s. 244.

³⁵ Zob. np. M. Janion, *Gorączka romantyczna*, dz. cyt., s. 21–42; *Romantyzm i nowoczesność*, red. M. Kuziak, Kraków 2009; J. Starzyński, *Romantyzm i narodziny nowoczesności. Stendhal, Delacroix, Baudelaire*, Warszawa 1972. Oczywiście z łatwością można przywołać głosy odmienne, które z kolei oświecenie traktują jako początek nowoczesności, zob. T. Kostkiewiczowa, *Oświecenie. Próg naszej współczesności*, Warszawa 1994. Jest to kwestia różnic w założeniach historycznych.

³⁶ M. Janion, *Odnawianie znaczeń*, dz. cyt., s. 324.

³⁷ Zob. E. Wojciechowska, *Ciało upióra. O polskiej noweli fantastycznej epoki romantyzmu (1822–1863)*, Warszawa 2022.

gdy ktoś proponuje, aby uczyć takich historii na podstawie nie *Konrada Wallenroda*, ale netfliowego serialu *Stranger Things*³⁸.

Polaryzowanie romantyzmu i kultury popularnej jest nie tylko redukcjonizmem, ale również błędnym rozeznaniem w materii artystycznej XIX wieku. Janion pisała, że kultura romantyczna „była to jednocześnie kultura wysoka i kultura popularna, [...] na tym zasadzała się wielka siła jej oddziaływania na rozmaite warstwy społeczne”³⁹. Reasumując, w polskiej szkole jest miejsce i dla *Ballad i romansów*, i (powinno być) dla *Stranger Things*.

Szczepan Twardoch, poczytny i znany pisarz, który pośrednio korzysta z dorobku romantyków jako Ślązak (romantycy byli szczególnie wyczuleni na emancypowanie się grup etnicznych, ich prawo do samostanowienia) oraz artysta (w swoich powieściach takich, jak *Król*⁴⁰, często stosuje rozwiązania fabularne typowe dla kultury popularnej) w grudniu 2022 roku stwierdził: „Nigdy nie przeczytałem *Pana Tadeusza* i nie zamierzam. Nie uważam, aby istniał jakiś uniwersalny kanon, który znać trzeba — każdy może mieć swój, a przy tym ten kanon nie musi wcale być polski, nawet w Polsce. Mój jest śląski i Mickiewicz do niczego w nim mi nie jest potrzebny, to nie mój świat, nie moja wrażliwość, nie moja sprawa nawet”⁴¹. W wypowiedzi pisarza tkwi pewien błąd historyczny. Wywnioskować bowiem można, że artysta wychodzi z założenia, iż jako Ślązak nie musi znać fundamentalnego utworu literackiego dla kształtowania polskiej tożsamości, jakim jest *Pan Tadeusz* (1834). Tym samym, jak się zdaje, za antonimiczne uznaje on kategorie polskości i śląskości. Znamienne wydają się słowa Adeli Kożyczkowskiej: „Etniczna śląskość nie może [...] istnieć w wariancie »śląskość jako polskość«; etniczność śląska potrzebuje kooperacji z polskością, co przekładać się musi na imperatyw: »śląskość i polskość«. Tylko tak etniczna śląskość może trwać przy śląskości na przekór historii i polityce granic”⁴².

³⁸ M. Matczak, dz. cyt., s. 25.

³⁹ M. Janion, „*Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*”, dz. cyt., s. 10.

⁴⁰ Zob. S. Twardoch, *Król*, Kraków 2016.

⁴¹ S. Twardoch, *Plotę, co mi ślina na język przyniesie, i bywa, że mam ten język dość niewyparzony*, „Gazeta Wyborcza” 2022, 02 grudnia, <https://weekend.gazeta.pl/weekend/7,150724,29167040,twardoch-gdy-czytalem-kolejne-zdanie-szesciokrotnie-zlozone.html> [dostęp z dn. 01.01.2023].

⁴² A. Kożyczkowska, *Śląskość jako etniczność: refleksja o pograniczu polskości i śląskości*, „Edukacja Międzykulturowa” 1 (2020), s. 70.

Twardoch w redukcyjny sposób operuje również kategorią kanonu, symplifikując jego funkcję. Miłosz, we wcześniejszym, niż cytowany na początku wierszu *Ze szkoda, Traktacie poetyckim* (1957) stwierdzał: „Za trudny dla nas chyba ten Mickiewicz”⁴³. Kanon ma szczególne znaczenie w procesie wychowania oraz przyswajania przez człowieka fundamentalnych aspektów kultury. Oczywiście powiązane z nim wartościowanie, kryteria, dobór tekstów, umieszczenie tych a nie innych autorek i autorów prowadzi do nieuniknionych wątpliwości⁴⁴. Na kanon narodowy składają się utwory, które kształtują tożsamość obywatela, są nie tylko najlepszą realizacją gatunku w danym okresie, ale również, a nawet przede wszystkim, posiadają znaczenie uniwersalne i przedstawiają określoną problematykę aksjologiczną. Bez znajomości kanonu, człowiek skazany jest nie tylko na kulturową pustkę, ale również brak poczucia tożsamości, bowiem teksty tworzące kanon budowały oraz budują tożsamość każdego człowieka. Janion na pomysły usuwania z kanonu lektur szkolnych utworów romantycznych przenikliwie stwierdziła już ponad dwadzieścia lat temu:

Beztroskie manipulowanie kanonem lektur szkolnych jest w ogólności dość niebezpieczne. Kanon szkolny, choć nieraz w odruchu krytycznym traktowany — i słusznie — lekceważąco, groteskowo i satyrycznie, wyznacza jednak narodową przestrzeń kultury. Nie może być ona dowolnie zapełniana produktami masowej kultury tworzonych w języku angielskim [...]. To byłby dopiero neokolonializm kulturalny. Porozumiewanie się w obrębie społeczności narodowej jest uwarunkowane nie tylko przez wspólny język potoczny, ale również przez »głębokie« istnienie języka literackiego, który stanowi zbiornik znaczeń oblegających stale kulturę narodową⁴⁵.

Romantyzm bez wątpienia stanowi obecnie egzemplifikację tzw. sztuki wysokiej, chociaż jego proveniencji należy upatrywać w demokratyzacji kultury oraz rehabilitacji ludowości i folkloru, a więc tego, co ludzie oświecenia uznawali za niskie i plebejskie. Dla dzisiejszych uczniów polszczyzna dziewiętnastowieczna, którą napisane są utwory Mickiewicza, Słowackiego, Fredry czy Kra-

⁴³ C. Miłosz, *Traktat poetycki*, [w:] tenże, *Wiersze wszystkie*, dz. cyt., s. 428.

⁴⁴ Zob. np. P. Wilczek, *Kanon jako problem kultury współczesnej*, „Postscriptum” 2-1 (2004–2005), s. 72–82. Zagadnienie to wymaga osobnego omówienia, szczególnie w zakresie miejsca w polskim kanonie literackim utworów romantyzmu krajowego.

⁴⁵ M. Janion, *„Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”*, dz. cyt., s. 13.

sińskiego może stanowić i stanowi problem natury komunikacyjnej. Niełatwo oczekiwać przyjemności czytelniczej z odbioru lektury, którą nie w pełni się rozumie. Jednak czy pewna trudność z odczytaniem utworu powinna przesądzać o jego przydatności? Decydować o znaczeniu? O miejscu w kanonie? Idąc takim kryterium, należałoby zrezygnować z omawiania na lekcjach języka polskiego w szkole średniej *Bogurodzicy* (XIII–XIV wiek) czy *Lamentu świętokrzyskiego* (XV wiek). Stefan Żółkiewski zaznaczał, że „wybór wyższych twórczych wartości kultury, wartości mogących kształtować niepokorną osobowość ludzką, zdolną do podejmowania ryzyka duchowego, uzbrojoną do nieegoistycznych odpowiedzialnych działań społecznych, jest warunkiem rozwoju zbiorowości. Wartości te [...] mają w zasadzie charakter autoteliczny”⁴⁶. Wybór wyższych wartości w kulturze wiąże się zawsze z koniecznością pokonania pewnych trudności, np. natury leksykalnej czy szerzej — odbiorczej, dlatego ważnym jest przygotowanie ucznia na spotkanie z utworami kultury wysokiej. Janusz Sławiński wskazywał z kolei, iż:

Teza o kulturze jako magazynie tekstów narzuca określoną wizję mechanizmów kultury, [...]. Ma poza tym implikacje pedagogiczne, których nie sposób nie docenić: sprzyja kształtowaniu wrażliwości na różnorakie analogie i izomorfizmy, występujące wśród wytworów kultury, szkoli »wyobraźnię znakową«, która pozwala dostrzegać poza pstrokatą przesłoną zróżnicowanych przejawów kulturowych — ich elementarną wspólnotę. Uczy więc określonego obcowania z kulturą⁴⁷.

Niewątpliwie, przywoływany powyżej *Pan Tadeusz*, utwór postponowany przez Twardocha tak samo jak inne teksty romantyczne — generuje trudności komunikacyjne ze względu na język dziewiętnastowieczny, a tym samym unie możliwia właściwą lekturę dzieła. Na te i inne przeszkody związane ze szkolną recepcją utworu Mickiewicza wskazywała ponad dwadzieścia lat temu Jadwiga Kowalikowa⁴⁸. Z tego właśnie powodu na odnotowanie zasługuje praca Joanny

⁴⁶ S. Żółkiewski, [Wypowiedź w dyskusji], [w:] *Kongres Kultury Polskiej. 11–13 grudnia 1981*, red. W. Masiulanis, Warszawa 2000, s. 147.

⁴⁷ J. Sławiński, *Teksty i teksty*, Warszawa 1990, s. 47.

⁴⁸ Zob. J. Kowalikowa, „*Pan Tadeusz*” w szkole dzisiaj, [w:] *Pan Tadeusz i jego dziedzictwo. Recepcja*, red. B. Dopart, F. Ziejka, Kraków 1999, s. 452.

Pawłowskiej *Pan Tadeusz w XXI wieku* (2019)⁴⁹. Badaczka nie tyle przepisała, co rozpiła Mickiewiczowską epopeję, dostosowując miejscami polszczyznę romantyczną do języka dzisiejszych nastolatków oraz wprowadziła krótkie informacje streszczające miejsca w tekście tak, by młody czytelnik mógł łatwiej zrozumieć sensy utworu. Takie posunięcie przynosi kilka inspirujących efektów — pod względem literacko-językowym niweluje niejasności komunikacyjne, co przekłada się na potencjalność lepszego oddziaływania pedagogicznego zarówno samego tekstu, jak i pracy z nim na lekcjach języka polskiego. Oczywiście praca Pawłowskiej niesie ze sobą swoje zagrożenia związane z pewnym zamachem na tradycję, co znalazło odzwierciedlenie w rozpoznaniach Sandry Kaszubowskiej: „chcąc ułatwić uczniom zrozumienie poematu, w gruncie rzeczy uśmierca się go, bo Pan Tadeusz z wymienionym słownikiem, w którym malina jest kaliną, karabela strzelbą, a pobliski gaj i dalekie groźne knieje — lasem, przestaje być Panem Tadeuszem”⁵⁰. Czy jednak konstatacje badaczki nie są zbyt radykalne? Przecież każda forma przekładu wprowadza zmiany leksykalne. Przekład, z definicji, to *Prawie to samo*⁵¹, jak głosi tytuł książki Umberta Eco poświęconej problemom translatoryki. Partykuła „prawie” informuje o niepełnym osiągnięciu danego stanu. Dostosowanie do języka współczesnego, a zarazem znalezienie takich rozwiązań stylistycznych, które pozwolą nie utracić ducha oryginału, oddać jego treść musi, poprzez zmianę kodu, doprowadzić do pewnych redukcji. *Quid pro quo*.

Potęga wyobraźni i jej rola w rozwoju dziecka jest niezaprzeczalna. Bruno Bettelheim wskazywał na potrzebę cudowności w życiu małego człowieka, którą zapewniają baśnie⁵². Proweniencja baśni nie tkwi w romantyzmie, ale to właśnie w tej epoce gatunek ten został wprowadzony do literatury artystycznej, nadano mu rangę, która istnieje do dziś. Romantycy w sposób szczególnie afirmowali przestrzeń wyobraźni jako niezwykle istotną sferę ludzkiej egzystencji. Wyobraźnia stanowiła klucz do romantycznego sposobu odczuwania świata, była

⁴⁹ Zob. J. Pawłowska, *Pan Tadeusz w XXI wieku*, Gdynia 2019.

⁵⁰ S. Kaszubowska, *Mylne ścieżki ułatwień. O edycji „Pan Tadeusz” w XXI wieku Joanny Pawłowskiej*, „Sztuka Edycji” 1 (2021), s. 103.

⁵¹ Zob. U. Eco, *Prawie to samo. O doświadczeniu przekładu*, tłum. J. Miszańska, M. Surma-Gawłowska, Kraków 2021.

⁵² Zob. B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Warszawa 1996.

istotnym nośnikiem wrażliwości romantycznej. Liczne są przykłady niezwyklej emanacji wyobraźni w tekstach tej epoki, z którymi spotykają się uczniowie; w szkole podstawowej niewątpliwie należy do nich *Balladyna* i *Świtezianka*, zaś w szkole średniej będą to wybrane utwory z *Ballad i romansów* oraz *Lilla Weneda* Słowackiego (1840).

Odrębną kwestią pozostaje świat wartości utrwalony w tekstach romantycznych. Henryk Kurczab wskazywał, że „problematykę aksjologiczną na lekcjach języka polskiego podsuwają teksty literackie pisarzy i poetów”⁵³, po czym wymienia nazwiska kilkunastu słynnych twórców literatury polskiej XX wieku⁵⁴, pomijając całkowicie pisarzy dziewiętnastowiecznych. Wypada przypomnieć, że sam *Pan Tadeusz* zawiera liczne sytuacje narracyjne związane z aksjologią. Począwszy od wskazania na rolę grzeczności językowej oraz niejęzykowej w życiu człowieka⁵⁵, poprzez szacunek dla szeroko rozumianej tradycji, po podkreślanie znaczenia w życiu człowieka wartości takich, jak: miłość, przyjaźń, solidarność, lojalność czy tolerancja. Problematyka aksjologiczna uwidacznia się także w często podejmowanej przez romantyków dialektyce dobra i zła (Krasiński, Słowacki) oraz w licznych manifestacjach obcości, żeby wspomnieć postaci emigrantów/wygnańców z *Sonetów krymskich* Mickiewicza (1826) czy *Testamentu mojego* (1839–1840) Słowackiego. Nie brakuje Innych, Obcych, Wykluczonych poprzez ich niedopasowanie do świata; takie figury przynoszą: *Kordian* Słowackiego (1834), *Nie-Boska komedia* Krasińskiego, ale również *Dziady* Mickiewicza. Bohaterów tych utworów można ukazywać i interpretować w planie egzystencjalnym, posługując się chociażby kategorią „spotkania z innym” Emmanuela Lévinasa⁵⁶. Blisko tych rozpoznaj jest motyw romantycznego dziecka, widzącego więcej i wyraźniej, będącego bytem pogranicznym⁵⁷, żeby wspomnieć Orcia z *Nie-Boskiej komedii*.

⁵³ H. Kurczab, *Kształcenie świadomości aksjologicznej*, [w:] *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*, red. E. Mazur, D. Hejda, Rzeszów 2012, s. 218.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Zob. M. Marcjanik, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa 2008, s. 20, 34.

⁵⁶ Zob. E. Lévinas, *Czas i to, co inne*, tłum. J. Migasiński, Warszawa 1999, s. 16; tenże, *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*, tłum. A. Lingis, Boston 1979.

⁵⁷ Szerzej na ten temat zob. D. Gruntkowska, O. Szwabowski, *Dziecko jako byt pogranicza. Romantyczne ujęcie dziecka w kontekście edukacji*, „Filozoficzne Problemy Edukacji” 4 (2021), s. 57–78.

Pedagogiczne oddziaływanie romantyzmu nie zamyka się jednakże tylko w terapeutycznej roli, jaką odgrywa w rozwoju człowieka fantastyczność i cudowność, nie tylko w jego nacechowaniu aksjologicznym, ale również w krytycznym oglądzie świata, który ta epoka przyniosła. Wątpliwość wobec zastanego porządku klarował się w romantyzmie w opozycji do homogenicznych propozycji oświecenia, widocznych szczególnie w dominacji rozumu oraz radykalnym odrzuceniu świata wiary i uczuć. Romantycy nieufni wobec reguł, zasad i norm, zwrócili się wobec sfery niepoznawalnej empirycznie oraz podejmowali liczne zabiegi transgresyjne tak w twórczości, jak również w życiu. Myślenie krytyczne w romantyzmie możliwe było m.in. dzięki posługiwaniu się przez twórców tej epoki ironią, groteską oraz umiejętnym operowaniem kategorią tragizmu i tragiczności. Dorota Siwicka celnie zauważa, iż: „Ironia, tragizm, groteska — to przecież formy estetyczne, za pomocą których romantyzm przez lata odkrywał wewnętrzną ciemność człowieka, dwuznaczność i splątanie ludzkiej rzeczywistości. W tych właśnie formach często dramatycznie ujawniał nieharmonijność egzystencji”⁵⁸. Wszystkie elementy wskazane powyżej składają się na egzystencjalny potencjał literatury romantycznej omawianej na lekcjach języka polskiego.

5. Konkluzje

W świetle przedstawionych powyżej analiz, zarysowanych perspektyw oraz możliwości egzegetycznych, należy dojść do wniosku, że romantyzm stanowi rezerwuar inspirujących, ożywczych, a przede wszystkim aktualnych idei, które powinny odgrywać znaczącą rolę nie tylko w polskiej oświacie, ale szerzej — w całym społeczeństwie. Jednym z podstawowych zadań edukacji, na każdym poziomie kształcenia, jest oddziaływanie na wychowanka/ucznia/studenta. Postulowane przez Janion ponad trzydzieści lat temu założenie, aby romantyzm stał się klasyką integrującą społeczeństwo, nie uległo dezaktualizacji. Romantyzm przyniósł liczne egzystencjalne, emancypacyjne rozwiązania, które za pośrednictwem przemysłanej edukacji mogą stać się „prawdami żywymi”⁵⁹

⁵⁸ D. Siwicka, *Zapytaj Mickiewicza*, Gdańsk 2007, s. 42.

⁵⁹ Zob. A. Mickiewicz, *Romantyczność*, [w:] tenże, *Wybór poezyj*, t. 1, oprac. C. Zgorzelski, BN I 6, Wrocław 1986, s. 103.

w kolejnych dziesięcioleciach XXI wieku. Najnowsze badania naukowe, sytuujące się często na styku literaturoznawstwa, pedagogiki i filozofii, podążają tym tropem, o czym świadczy chociaż książka Kazimierza Świągockiego *Mickiewicz egzystencjalny*⁶⁰, ale proweniencji egzystencjalnej lektury polskich dzieł romantycznych należy upatrywać w dziele Marii Janion i Marii Żmigrodzkiej *Romantyzm i egzystencja*⁶¹, opublikowanej ponad dwadzieścia lat temu. Właśnie egzystencjalne pojmowanie romantyzmu winno znaleźć się w orbicie zadań edukacyjnych realizowanych w polskiej szkole.

Romantyzm przeciwstawiał się oświeceniowym paradygmatom postępującym świat ekspresji, fantazji i wiary. Romantyczne doświadczenie świata w sposób fundamentalny oparte zostało na wolności, indywidualizmie, emancypacji, transgresji i emocjach. Są to kategorie oraz wartości bliskie dzisiejszemu człowiekowi. Egzystencjalna lektura narodowych wieszczów pozwoli zbliżyć się do rdzenia romantycznej antropologii, odkrywać przed uczniem przestrzeń „czucia i wiary”, która stanowi niezbywalny element tożsamości. Właśnie filozofia egzystencji, o czym pisała ponad dwadzieścia lat temu Janion, „wydobyta również z polskiego romantyzmu, lecz inaczej odczytanego, będzie nieodzownym składnikiem tego nowego myślenia, które powinno starać się zrównoważyć inspiracje kultury wysokiej i kultury masowej, kultury ogólnonarodowej i poszczególnych kultur alternatywnych”⁶². Wydaje się, że oczekiwanie badaczki jest już realizowane w kinematografii, teatrze oraz muzyce. Teraz winien przyjść czas na wytworzenie nowego sposobu omawiania romantyzmu w polskiej szkole. Nauczyciele posiadają środki dydaktyczne do twórczego oraz niesztampowego oddziaływania na wychowanka wyprowadzone z tych właśnie dziedzin sztuki, jakimi są kino, teatr i muzyka.

Powyższe rozważania oraz analizy w żaden sposób nie wyczerpują problematyki wskazanej w tytule artykułu. Są raczej próbą rekapitulacji zagadnień związanych z licznymi, wartościowymi, niestereotypowymi możliwościami odczytywania romantyzmu, które mogą mieć zastosowanie w szkolnej praktyce egzegetycznej. Wyjście poza utrwalone w edukacji schematy nauczania najważniejszej epoki w dziejach literatury polskiej, pozwoli nie tylko nauczycielom,

⁶⁰ Zob. K. Świągocki, *Mickiewicz egzystencjalny*, Warszawa 2021.

⁶¹ Zob. M. Janion, M. Żmigrodzka, *Romantyzm i egzystencja. Fragmenty niedokończonego dzieła*, Gdańsk 2004.

⁶² M. Janion, „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”, dz. cyt., s. 22.

ale przede wszystkim uczniom zbudować pomost między przeszłością a teraźniejszością oraz odkrywać olbrzymi potencjał egzystencjalny, aksjologiczny i wychowawczy tekstów romantycznych.

Bibliografia

- Banowska L., *Miłosz i Mickiewicz. Poezja wobec tradycji*, Poznań 2005.
- Barski K., *Romantyczne korzenie black metalu. O intertekstach, estetyce transgresji i światopoglądzie przedstawicieli gatunku*, „Teksty Drugie” 6 (2021), s. 253–274.
- Barski K., „Znam tylko wolność pomiędzy dobrem a złem” — o podmiocie blackmetalowym jako romantycznym buntowniku, „Czas Kultury” 2 (2020), s. 122–129.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Warszawa 1996.
- Czornyj M., Grzegorzewska G., Małecki R., Orbitowski Ł., Rogala M., Rogoziński A., Stelar M., Woźniak M., *Balladyna*, Poznań 2019.
- Dzięciołowska K., Krawczyk E., Kostrzewa J., Międzybrodzka S., *Język polski. Edukacja globalna na zajęciach języka polskiego w szkole podstawowej. Materiały edukacyjne dla nauczycieli i nauczycielek*, Warszawa 2018.
- Eco U., *Prawie to samo. O doświadczeniu przekładu*, tłum. J. Miszańska, M. Surma–Gawłowska, Kraków 2021.
- Engdahl H., *Den romantiska texten. En essä i nio avsnitt*, Stockholm 1986.
- Fiut A., Miłosz C., *Autoportret przekorny*, Kraków 2015.
- Gruntkowska D., Szwabowski O., *Dziecko jako byt pogranicza. Romantyczne ujęcie dziecka w kontekście edukacji*, „Filozoficzne Problemy Edukacji” 4 (2021), s. 57–78.
- Janion M., „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś”, Warszawa 1996.
- Janion M., *Gorączka romantyczna*, Gdańsk 2007.
- Janion M., *Odnawianie znaczeń*, Kraków 1980.
- Janion M., *Pożegnanie z romantyzmem?*, rozm. A. Bernat, „Nowe Książki” 6 (1991), s. 1–4.
- Janion M., Żmigrodzka M., *Romantyzm i egzystencja. Fragmenty niedokończonego dzieła*, Gdańsk 2004.
- Kaszubowska S., *Mylne ścieżki ułatwień. O edycji „Pan Tadeusz” w XXI wieku Joanny Pawłowskiej*, „Sztuka Edycji” 1 (2021), s. 99–104.
- Kiślak E., *Walka Jakuba z aniołem. Czesław Miłosz wobec romantyczności*, Warszawa 2000.

- Kostaszuk–Romanowska M., *Współczesny romantyczny teatr polityczny. Realizacje, dyskusje, kontrowersje*, Białystok 2021.
- Kostkiewiczowa T., *Oświecenie. Próg naszej współczesności*, Warszawa 1994.
- Kowalikowa J., „*Pan Tadeusz*” w szkole dzisiaj, [w:] *Pan Tadeusz i jego dziedzictwo. Recepcja*, red. B. Dopart, F. Ziejka, Kraków 1999.
- Koźyczkowska A., *Śląskość jako etniczność: refleksja o pograniczu polskości i śląskości*, „Edukacja Międzykulturowa” 1 (2020).
- Krasicki I., *Dzieła Krasickiego. Dziesięć tomów w jednym*, Paryż–Genewa 1830.
- Krasnodębski Z., *Drzemka rozsądnych. Zebrane eseje i szkice*, Kraków 2006.
- Kurczab H., *Kształcenie świadomości aksjologicznej*, [w:] *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*, red. E. Mazur, D. Hejda, Rzeszów 2012.
- Lévinas E., *Czas i to, co inne*, tłum. J. Migasiński, Warszawa 1999.
- Lévinas E., *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*, tłum. A. Lingis, Boston 1979.
- Lyszczyna J., *Czy i jak czytać romantyków w XXI wieku?*, „*Słupskie Prace Filologiczne. Seria Filologia Polska*” 8 (2010), s. 329–333.
- Marcjanik M., *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa 2008.
- Matczak M., *Pora złożyć Mickiewicza do mauzoleum*, „*Gazeta Wyborcza*” 2022, 10–11 września, s. 25.
- Mickiewicz A., *Wybór poezyj*, t. 1, oprac. C. Zgorzelski, BN I 6, Wrocław 1986.
- Miłosz C., *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011.
- Miłosz C., *Ziemia Ulro*, Kraków 1994.
- Novalis, *Uczniowie z Sais. Proza filozoficzna — studia — fragmenty*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa 1984.
- Pawłowska J., *Pan Tadeusz w XXI wieku*, Gdynia 2019.
- Piechota D., *Na fali nostalgii. Lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte w najnowszej kulturze i literaturze popularnej*, Kraków 2022.
- Romantyzm i nowoczesność*, red. M. Kuziak, Kraków 2009.
- Rymkiewicz J.M., *Mickiewicz czyli wszystko. Z Jarosławem Markiem Rymkiewiczem rozmawia Adam Poprawa*, Warszawa 1994.
- Siwicka D., *Zapytaj Mickiewicza*, Gdańsk 2007.
- Skórczewski D., *Kilka myśli o romantyzmie i Słowackim z postkolonializmem w tle*, „*Słupskie Prace Filologiczne. Seria Filologia Polska*” 8 (2010), s. 117–143.
- Sławiński J., *Teksty i teksty*, Warszawa 1990.
- Starzyński J., *Romantyzm i narodziny nowoczesności. Stendhal, Delacroix, Baudelaire*, Warszawa 1972.

Świegocki K., *Mickiewicz egzystencjalny*, Warszawa 2021.

Twardoch S., *Król*, Kraków 2016.

Wilczek P., *Kanon jako problem kultury współczesnej*, „Postscriptum” 2-1 (2004–2005), s. 72–82.

Wojciechowska E., *Ciało upiora. O polskiej noweli fantastycznej epoki romantyzmu (1822–1863)*, Warszawa 2022.

Żółkiewski S., [Wypowiedź w dyskusji], [w:] *Kongres Kultury Polskiej. 11–13 grudnia 1981*, red. W. Masiulanis, Warszawa 2000.

Netografia

Bazan M., *Przepis na kłopoty rodzinne. O rodzinach hrabiego Henryka i Jacka Torrence’a — „Nie-Boska komedia” Zygmunta Krasińskiego i „Lśnienie” w reżyserii Stanleya Kubricka*, https://www.legalnakultura.pl/download.php?file=/files/se/pdf/scenariusze_2018/DZPrzepis.pdf [dostęp z dn. 02.01. 2023].

Horwath E., Kiełb G., *Scenariusz lekcji związanej z lekturą. Juliusz Słowacki „Balladyna” (IV). Kobieta ambitna czy zbrodniarka? Portret psychologiczny Balladyny*, <https://ucze.pl/zasob/scenariusz-lekcji-zwiazanej-z-lektura-juliusz-slowacki-balladyna-iv-kobieta-ambitna-czy-zbrodniarka-portret-psychologiczny-balladyny-2/> [dostęp z dn. 02.10. 2022].

Rakoczy M., Sanah. *Romantyczny performance burzący stereotyp młodzieży*, „Wszystko co Najważniejsze” 2022, <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/marta-rakoczy-poezyje-sanah/> [dostęp z dn. 02.01. 2023].

Twardoch S., *Plotę, co mi ślina na język przyniesie, i bywa, że mam ten język dość niewyparzony*, „Gazeta Wyborcza” 2022, 02 grudnia, <https://weekend.gazeta.pl/weekend/7,150724,29167040,twardoch-gdy-czytalem-kolejne-zdanie-szesciokrotnie-zlozone.html> [dostęp z dn. 01.01. 2023].

Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 listopada 2021 r. w sprawie ustanowienia roku 2022 Rokiem Romantyzmu Polskiego, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WMP20210001095> [dostęp z dn. 01.10. 2022].

Wróblewska J., *Pakiet scenariuszy do filmu „Świtezianka” (2018)*, <https://edukacjafilmowa.pl/switezianka-2018/> [dostęp z dn. 21.01. 2023].

ON THE NEED AND PERSPECTIVE OF TEACHING ROMANTICISM IN THE POLISH SCHOOL IN TERMS OF DIDACTICS AND PEDAGOGY

Summary

The article is an attempt to present to outline the needs and perspectives of teaching Polish Romantic literature in today's school in terms of didactic and pedagogy. The main reason for the considerations was the decision of the Sejm of the Republic of Poland regarding the establishment of 2022 as the Year of Polish Romanticism. Another reason are frequently appearing voices depreciating and simplifying the heritage of creative romantics. From the pedagogical point of view, it is extremely important to indicate the importance of Romantic texts for the education of young generations of Poles.

Keywords: romanticism, teaching, education, didactics, pedagogy, popular culture.

