

# Agnieszka Kania

---

## Między „chwałą zwyciężonym” a obojętnością : powstanie listopadowe i styczniowe na lekcjach języka polskiego w XXI wieku

---

Niepodległość i Pamięć 23/4 (56), 33-52

---

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Agnieszka Kania**  
Uniwersytet Jagielloński

## **Między „chwałą zwyciężonym” a obojętnością. Powstanie listopadowe i styczniowe na lekcjach języka polskiego w XXI wieku**

### **Słowa kluczowe**

powstanie listopadowe, powstanie styczniowe, historia, edukacja poloni-  
styczna, podstawa programowa

### **Streszczenie**

W artykule została omówiona kwestia obecności dwóch powstań narodowych z XIX wieku na lekcjach języka polskiego w wieku XXI. Przywołano dotychczasowe sposoby mówienia o tych zrywach narodowych w kontekście kanonu utworów literackich i skonfrontowano je z sytuacją, która ma miejsce po wprowadzeniu nowej podstawy programowej w 2009 roku, a z nią innego paradygmatu nauczania historii oraz skróconej listy lektur. Wnioski z podjętych rozważań: warto znaleźć w szkole miejsce dla XIX-wiecznych powstań i pokazywać ich wpływ na polską kulturę, ale także pamiętać, że nauczanie o wydarzeniach sprzed prawie 200 lat nie może zastępować odwoływania się do historii drugiej połowy XX wieku, mało znanej współczesnej młodzieży.

## Literatura i historia

Utrwalony w tradycji polskiej szkoły model historyczno-literackiego nauczania języka ojczystego i skomplikowane dzieje naszego kraju sprawiają, że trudno sobie wyobrazić prowadzenie edukacji polonistycznej bez nawiązywania do różnych momentów historii, zwłaszcza tych, które zostały utrwalone w dziełach literatury pięknej i innych tekstach kultury. Choć mogłoby się wydawać, że zestaw pewnych historycznych odniesień jako kontekstów dla lektur szkolnych został już dawno ustalony i pozostanie niezmienny, to jednak w 2009 roku stanęliśmy przed bardzo poważnymi zmianami w zakresie doboru treści przewidzianych w podstawach programowych dla historii i języka polskiego na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, które to zmiany nie pozostaną bez wpływu m.in. na stan wiedzy i sposób postrzegania polskich zrywów narodowowyzwoleńczych przez uczniów kończących gimnazjum lub przystępujących do egzaminu maturalnego. Tak się bowiem składa, że

O przeszłości narodów opowiadają obrazy i książki; obrazy i słowa przekazane przez przodków. (...) To bardzo ważny aspekt malarstwa i literatury, podejmujących historyczny temat: uzmysławianie narodowi jego przeszłości, przypomnianie w chwilach ciężkich czasów chwały (...), podawanie wzorców do naśladownictwa. Tę rolę, szczególnie w Polsce, sztuka często pełniła. (...)

W kreacjach artystycznych (...) tkwi siła, której brak czasem suchym dokumentem. Sztuka przemawia mocniej do wyobraźni, silniej atakuje emocje, wyraziściej utrwała się w pamięci owym jedynym, niedającym się już potem niczym zastąpić znakiem. (...) Kiedy w Polsce myślimy: rozbiory – widzimy natychmiast *Rejtana* Matejki; kiedy mowa o powstaniu listopadowym – jawi się nam przed oczami Stary Wiarus z *Warszawianki* Wyspiańskiego, a powstanie styczniowe oglądamy najczęściej poprzez sugestywne kartony Grottgera (...).

Ale malarstwo i literatura, sięgające po tematy z przeszłości, znaczą jeszcze coś więcej. To także próba poszukiwania w historii przyczyn narodowych klęsk, analiza zaniedbań i przewinień, głęboka refleksja nad narodowym sumieniem<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> J. Wałek, *Dzieje Polski w malarstwie i poezji*, Warszawa 1991, s. 9–11.

Wydaje się, że napisane pod koniec XX wieku spostrzeżenia Janusza Wałka odpowiadały dotychczasowej rzeczywistości na lekcjach języka polskiego, gdyż w ostatnich dekadach zestaw lektur omawianych w liceum pozostawał nienaruszony w interesującym nas kontekście historycznym<sup>2</sup>. Jednak „zmiana epok”, jaka dokonywała się na naszych oczach, której towarzyszyło wprowadzenie odmiennego niż dotychczas paradygmatu nauczania historii, czyli przeniesienie nauki o wieku XX z III klasy gimnazjum do I klasy szkoły ponadgimnazjalnej, a także radykalne skrócenie listy utworów obowiązkowo poznawanych przez gimnazjalistów i licealistów sprawiają, że w połowie drugiej dekady XXI wieku zaczęły zachodzić procesy i przemiany, których niedające się przewidzieć rezultaty w sferze świadomości historycznej oraz kulturowej młodszej części społeczeństwa poznamy za kilkanaście lat.

### **Powstania narodowe w podręcznikach i innych materiałach dydaktycznych**

Pierwsze w XIX wieku powstanie narodowe, wyrosłe z idei romantycznych, właśnie w literaturze tej epoki znalazło nie tyle swój pełny obraz, co raczej wizerunek zastępczy lub odbicie zdeformowane krytyką. Klęska prowokowała bowiem do poszukiwania kompensacji albo ostrej satyry. Uogólniające literacki obraz nocy listopadowej refleksje sformułował Zbigniew Sudolski po konferencji, która odbyła się w 150. rocznicę wybuchu powstania:

Wielkość nocy listopadowej widział (...) Mochnacki przede wszystkim w objawieniu się niezwyklej „energii ducha publicznego, ducha Polski”. Wszystko inne stawało się w jego interpretacji obciążającym wprawdzie tamte dni, lecz zbędnym balastem, niezdolnym przesłonić istotnego znaczenia listopadowego zrywu. Ta „summa” walk powstańczych wpływała bowiem w sposób decydujący na kształtowanie się świadomości narodowej. To z tamtych dni naród miał czerpać przez przyszłe wieki ową niesłabnącą siłę (...).

---

<sup>2</sup> Więcej na temat lektur szkolnych odnoszących się do historii Polski piszę w artykule „Jeśli zapomnę o nich...”? *Lektury szkolne a budowanie tożsamości narodowej współczesnych licealistów*, [w:] *Historia – pamięć – tożsamość w edukacji humanistycznej. Tom 2: Literatura i kultura*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2013, s. 284–288.

W dobie romantyzmu każdy na swój sposób przeżywał idee listopadowej rewolucji, wyciągał z niej właściwe dla swej osobowości i orientacji nauki, nikt nie mógł przejść wobec nich obojętnie; był to moment zwrotny w biografiach trójcy wieszczów, co symbolicznie wyraził już Mickiewicz w inskrypcji o śmierci Gustawa i narodzinach Konrada umieszczonej na ścianie celi bazylikańskiej. W noc listopadową 1830 roku urodził się Konrad, ale także polski mesjanizm, nastąpiła „ewangelizacja nieszczęścia” i krystalizacja polemicznej postawy Słowackiego oraz antyrewolucyjnej obsesji Krasińskiego. W ciągu kilku lat patriotyczne idee listopada otrzymały szerszą optykę – hasła „Polska Chrystusem narodów” przeciwstawiona została idea Winkelrydyzmu (...).

[Listopadowa poezja patriotyczna ma] imponujący zasięg ilościowy oraz przede wszystkim walory mitotwórcze, predylekcje do tworzenia modelowych biografii<sup>3</sup>.

Wspomniane „modelowe biografie”, określone przez autorów jednego z podręczników mianem „żywoty świętych męczenników”<sup>4</sup>, stanowią jeden z głównych, choć niewystarczająco wykorzystywanych, tematów literatury o powstaniu listopadowym obecnej na lekcjach języka polskiego. *Reduta Ordony*, *Sowiński w okopach Woli*, *Śmierć Pułkownika* pojawiają się i w podręcznikach gimnazjalnych, i dla szkół ponadgimnazjalnych. Utrwalony dzięki nim wzorzec sztuki pięknego umierania to *topos* w naszej kulturze niezwykle trwałe, wykorzystywany w poezji do dziś<sup>5</sup>. Bez uświadomienia sobie, jakie pobudki (historyczne i literackie) prowadziły pisarzy do tworzenia legendy bohatera w okresie powstania listopadowego i po jego upadku, uczniowie nie odczytują wielu sensów zawartych w utworach późniejszych (np. *Trylogia* Henryka Sienkiewicza, *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, *Dola* Tadeusza Różewicza, poezja inspirowana wydarzeniami z 10 kwietnia 2010 r.). Nie rozumieją

---

<sup>3</sup> Z. Sudolski, *Wstęp: Pokłosie listopada (1830–1980)*, [w:] *Dziedzictwo powstania listopadowego w literaturze polskiej. Referaty i materiały z sesji naukowej zorganizowanej przez Instytut Literatury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego w 150 rocznicę powstania*, Warszawa 1986, s. 7–9.

<sup>4</sup> Por. przypis nr 7.

<sup>5</sup> Więcej na ten temat piszę w artykule *Od „Pieśni o Rolandzie” do poezji smoleńskiej. Religijne obrazowanie w utworach o tematyce patriotycznej widziane z perspektywy lekcji języka polskiego*, [w:] *Religia w edukacji polonistycznej*, red. M. Marzec-Józwicka, Lublin 2015.

też współczesnych batalii politycznych lub medialnych za i przeciw „narodowym bohaterom”. Napisany przed dekadą podręcznikowy komentarz brzmiał szczególnie wiarygodnie w 2014 roku, kiedy 70. rocznica wybuchu powstania warszawskiego wywołała gorące dyskusje na temat walki, bohaterstwa i poświęcenia oraz współczesnej oceny lub sposobu ukazywania tych postaw w tekstach kultury popularnej<sup>6</sup>:

Otoczony legendą bohater staje się świętością. Zbiorowość utożsamia się z nim, w jego dziejach rozpoznając własny los. Stąd wszelkie próby krytykowania bohatera są traktowane jako zamach na wartości narodowe, które sobą ucieleśnia (...). Z biegiem czasu legenda zastyga w formie, którą zbiorowość uznała za ostateczną i nienaruszalną. Wszystkie kolejne opowieści o bohaterze będą ten zaaprobowany wzór powielać. Nie utraci on zdolności emocjonalnego oddziaływania na odbiorców. Uproszczenie wizerunku bohatera, wyeksponowanie w jego biografii przede wszystkim nieugiętej postawy w obliczu śmierci – czy to na polu bitwy, czy na placu straceń – będzie sprzyjało jednoznacznemu, utrzymanemu w duchu patriotyczno-religijnym, odczytywaniu zawartych w przekazie treści<sup>7</sup>.

Oprócz stworzenia i utrwalenia wizerunku „męczennika sprawy narodowej” literatura romantyczna, nawiązując do upadku powstania listopadowego, rozwinęła ideę mesjańską, czego przykładem szczególnie jest dzieło od dziesięcioleci niezmiennie funkcjonujące na liście lektur obowiązkowych w szkole – *Dziady* cz. III Adama Mickiewicza. Kontekst zrywu z 1830 roku jest tu jednak mniej wyraźny niż w poezji o bohaterstwie znanych z imienia i nazwiska powstańców, a jego przywołanie przy omawianiu okoliczności powstania utworu<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Przykładem opisanego zjawiska są dyskusje wywołane premierami filmów *Kamienie na szaniec* Roberta Glińskiego oraz *Miasto 44* Jana Komasy.

<sup>7</sup> S. Rosiek, E. Nawrocka, B. Oleksowicz, G. Tomaszewska, *Między tekstami. Język polski. Podręcznik dla liceum i technikum. Część 3. Romantyzm (echa współczesne)*, Gdańsk 2003, s. 157.

<sup>8</sup> Taka niejednoznaczna informacja: „Część III dramatu napisał Mickiewicz w 1832 r. w Dreźnie (...). Największe znaczenie dla tego utworu miała klęska powstania listopadowego” znajduje się np. w odautorskim komentarzu w: D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Wiek XIX. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum. Klasa 2. Część 1*, Warszawa 2008, s. 60.

sprawa, że często uczniowie błędnie przyporządkowują wszystkie opisane w *Dziadach* wydarzenia do początku lat 30. XIX wieku. Nie dość wyraźnie akcentuje się także na lekcjach dotyczących genezy *Pana Tadeusza* główny powód skierowania uwagi pisarza w czas i przestrzeń „kraju lat dziecinnych”, tymczasem zauważenie tej motywacji w *Epilogu*: „O Matko Polsko! Ty tak świeżo w grobie / Złożona – nie ma sił mówić o tobie!” pozwala uczniom lepiej zrozumieć konsolacyjną funkcję idealizacji, której podporządkowany jest obraz świata w utworze.

Literacki obraz powstania listopadowego, jak to już zostało zauważone, nie jest jednolity w obrębie samego romantyzmu. Upadek nadziei na wolność wywołał nie tylko potrzebę znalezienia kompensacji (idea mesjańska, powrót do przeszłości) i zaowocował dziełami nadającymi sens martyrologii lub pokrzepiającymi serca, ale także sprawił, że literatura stała się przestrzenią krytyki i surowego osądu Polaków jako narodu niegotowego lub niezasługującego na odzyskanie niepodległości. Wydaje się, że ten nieoczywisty w innych momentach historii dwugłos o tym samym wydarzeniu historycznym nie jest wykorzystywany w dydaktyce polonistycznej w wystarczający sposób. Obraz Polski i Polaków w *Kordianie* czy *Grobie Agamemnona*, zamiast stać się okazją do sprowokowania dyskusji na temat różnych przejawów postawy patriotycznej także i dziś („kłusanie sercem”), bywa z góry jednoznacznie scharakteryzowany i zinterpretowany, np.

*Sięgnę do wnętrza twych trzew i zatargam... Słowackiego bolesny rozrachunek z narodem.*

W analizowanym na tej lekcji wierszu poeta mówi swoim współczesnym przykrą prawdę. Jego uwagi dotyczą spraw obyczajowych, politycznych i społecznych. W ten sposób Słowacki wyraża patriotyzm, który polega nie tylko na wysławianiu narodu polskiego, lecz także na krytycznym stosunku do jego teraźniejszości i przeszłości. Zdaniem poety właściwa diagnoza sytuacji ma pomóc w przezwyciężeniu moralnego i politycznego kryzysu społeczeństwa po powstaniu listopadowym<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Nowe. Zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka. Romantyzm – pozytywizm. Klasa 2, część 1*, Warszawa 2014, s. 160.

Wiedza historyczna, co warto zauważyć, na ogół tylko pozornie funkcjonuje w podręcznikach i na lekcjach literatury jako istotny kontekst. Na odwoływanie się do szczegółów przebiegu, do oceny czy różnorodnych skutków danego powstania na zajęciach języka polskiego zwykle nie ma wystarczająco czasu. Fakt historyczny jest zatem skondensowany do kilku, kilkunastu zdań, na podstawie których następnie powstaje i utrwała się w świadomości uczniów pewien stereotyp. O zjawisku tym pisze Janusz Tazbir:

Stereotyp ma przed sobą przyszłość również i z uwagi na wygodę, jaką stwarza. Stanowi bowiem niejako „wiedzę w pigułce” (...), rzecz dość istotna w epoce, w której ludzie mają niewiele czasu i jakże chętnie korzystają ze skrótów. Schlebia naszemu lenistwu, skoro odwołuje się do wiedzy zastanej, stosunkowo łatwo nabytej i nietrudnej do przekazania następnemu pokoleniu<sup>10</sup>.

W przypadku lektury *Kordiana* Juliusza Słowackiego warto się zastanowić nad granicami i pojemnością owej „wiedzy w pigułce”, zwłaszcza przy omawianiu sceny *Przygotowanie*. Bez dodatkowych wyjaśnień i niekiedy żmudnej eksplikacji uczniowie nie są w stanie rozpoznać w przedstawianych bohaterach autentycznych postaci związanych z polskimi dziejami pierwszych dekad XIX wieku – Chłopcickiego, Czartoryskiego, Skrzyneckiego, Niemcewicza, Lelewela, Krukowieckiego, choć o części z nich pewnie musieli słyszeć na lekcji historii. Wobec takiego poziomu hermetyczności tego fragmentu tekstu Słowackiego rodzi się pytanie, czy podawanie uczniom – w ramach wykorzystania kontekstu historycznego – suchych, encyklopedycznych wiadomości o wymienionych postaciach ma w ogóle sens<sup>11</sup>. Być może wystarczyłoby, w kontekście propozycji Janusza Tazbira, gdyby młodzi ludzie w ogóle dokonywali skojarzenia z powstaniem listopadowym, kiedy (w programie historyczno-literackim kilka miesięcy

---

<sup>10</sup> J. Tazbir, *Stereotypów żywot twardy*, [w:] *Mity i stereotypy w dziejach Polski*, Warszawa 1991, s. 29.

<sup>11</sup> Możliwość rezygnacji z dokładnego omawiania tej kwestii odrzucają np. studenci-praktykanci, powielając, jak się okazuje, wzory wyniesione z własnej edukacji. O budzącym wątpliwości „zapotrzebowaniu” na wiedzę o bohaterach *Przygotowania* świadczą także treści zawarte na portalach brykowych, np. <http://ko.ostatni-dzwonek.pl/a-1118-3.html> [dostęp: 2.06.2016].



po lekturze *Kordiana*) czytają pierwsze słowa opisu *Dekoracji w Wesele* Stanisława Wyspiańskiego – „Noc listopadowa”.

Stosunkowo najwięcej czasu nauczyciele języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej poświęcali dotąd na przyjrzenie się temu, jak wygląda literacki wizerunek trzeciego z kolei powstania narodowego, które wybuchło w styczniu 1863 roku. Sytuacja ta miała związek z funkcjonowaniem na liście lektur, z różnymi zmianami w ciągu ostatnich dekad, kilku utworów ściśle z tym powstaniem związanych: *Nad Niemnem* i *Gloria victis* Elizy Orzeszkowej, „*Rozdzióbią nas kruki, wrony...*” i *Echa leśne* Stefana Żeromskiego oraz – nawiązującej do tego wydarzenia pośrednio – *Lalki* Bolesława Prusa. Powstanie z 1863 roku, uważane za cesurę między romantyzmem a pozytywizmem, pojawia się również jako oczywisty kontekst przy historycznym tle, które służy „wprowadzeniu do epoki”. W podręcznikowych wstępach najczęściej znajdują się informacje ogólne:

Symboliczną datą narodzin polskiego pozytywizmu jest rok 1864 – data upadku powstania styczniowego, ostatniego romantycznego zrywu narodowyzwoleńczego Polaków. (...) Pozytywiści należeli do pokolenia urodzonego w dziesięcioleciu 1840–1850, dla którego upadek powstania był osobistym doświadczeniem. Na przykład Prus walczył w oddziałach powstańczych, został nawet ranny w bitwie; poeta Adam Asnyk był członkiem Rządu Narodowego; Orzeszkowa przewiozła przez granicę Królestwa Polskiego ostatniego dyktatora powstania – Romualda Traugutta<sup>12</sup>.

Podobnie ogólne i najczęściej zamykające dalszą interpretację bywają komentarze podsumowujące analizę utworów, np.

Łacińskie słowa *gloria victis* to parafraza okrzyku *vae victis* (łac.) „biada zwyciężonym”. Orzeszkowa podkreśla w ten sposób wartość ofiary powstańców. Przeegrali, bo wróg był liczniejszy, a nie dlatego, że zabrakło im ducha. Idee, w imię których poświęcili życie, pozostaną żywe i będą wpływać na kolejne pokolenia. Pisarka dokonuje sakralizacji ofiary powstańców, a ich walkę z zaborcą przedstawia

---

<sup>12</sup> D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Nowe. Zrozumieć tekst, zrozumieć człowieka. Romantyzm – pozytywizm. Klasa 2, część 1*, Warszawa 2014, s. 266.

jako starcie sił dobra i zła. Zło może być chwilowo silniejsze, ale w ostatecznym rozrachunku z pewnością zwycięży dobro<sup>13</sup>.

Mimo dość licznej reprezentacji powstańczych obrazów Artura Grottgera, w podręcznikach trudno znaleźć zagadnienia pogłębiające rozumienie idei przyświecającej artyście w realizacji artystycznej wizji przegranej walki. Reprodukcje najczęściej służą tylko ozdobie tekstów<sup>14</sup>, a zamieszczone pod nimi podpisy nie prowokują odbiorcy do poszukiwań: „Obraz przedstawia uczestników powstania styczniowego. Zostało wyeksponowane bohaterstwo powstańców, a zarazem ukazane ich osaczenie i niemoc wobec potęgi, z którą walczą”<sup>15</sup>.

Kontekst powstania, pojawiający się w podręcznikach najczęściej w odautorskiej narracji poświęconej omówieniu konkretnych utworów, bywa niekiedy wyeksponowany w postaci osobnego rozdziału. Dwa tego typu przykłady noszą tytuły: *Powstanie styczniowe w pamięci potomnych*<sup>16</sup> oraz *Gloria victis (Legenda powstania styczniowego; Mogiły, grobowce, nekropolie; Gloria victis w wieku dwudziestym)*<sup>17</sup>. Ta druga propozycja realizuje pożądaną dydaktycznie sposób podejmowania i omawiania tematyki powstania w szerokim kontekście kulturowym. Autorzy, oprócz pogłębionego komentarza dotyczącego narodzin i okoliczności utrwalenia się legendy styczniowego zrywu, zamieścili przekrojowe fragmenty utworów z epoki pozytywizmu i Młodej Polski, komentarze historyków literatury, wypowiedzi publicystów, kontynuację toposu „chwały zwyciężonym” w literaturze XX wieku, wreszcie rozbudowany, eseistyczny opis jednego z obrazów Grottgera dokonany przez historyka sztuki. Mini-

---

<sup>13</sup> M. Pawłowski, K. Poremska, D. Zych, *Potęga słowa. Podręcznik do języka polskiego. Klasa II część 2, Pozytywizm – Młoda Polska*, Warszawa 2009, s. 100.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 24, 99.

<sup>15</sup> D. Chemperek, op. cit., s. 294.

<sup>16</sup> B. Drabik, J. Pstrąg, A. Zawadzki, *Klucz do świata. Podręcznik do języka polskiego. Klasa II, część 1*, Warszawa 2008, s. 210–224.

<sup>17</sup> S. Rosiek, B. Oleksowicz, *Między tekstami. Język polski. Podręcznik dla liceum i technikum. Część 4. Pozytywizm. Młoda Polska (echa współczesne)*, Gdańsk 2009, s. 19–27.

malna liczba poleceń i brak narzuconej interpretacji tekstów stanowią bez wątpienia atut tego podręcznika, niestety nie dość doceniony przez nauczycieli<sup>18</sup>.

Publikowane w sieci scenariusze lekcji powielają podręcznikowe schematy interpretacyjne, ciężąc ku uniwersyteckiej historii literatury i strukturalizmowi. Ten trop nie jest dydaktycznym błędem, jeśli stanowi jeden ze stosowanych na lekcji sposobów poznawania dzieła. Stając się jednak często metodą wyłączną, zabija uczniowską motywację do czytania i zrywa kontakt odbiorcy z wizją życia zaproponowaną przez pisarza. Tymczasem, jak zauważa Krzysztof Biedrzycki,

Czytanie literatury to z jednej strony przyjemność, a z drugiej spotkanie. Spotkanie z dziełem, ale poprzez nie z innym człowiekiem, z którym w trakcie lektury podejmuję rozmowę. A rozmawiam o sprawach, które mnie poruszają, są dla mnie ważne – gdy spotkane dzieło nic ważnego mi nie mówi, lektura staje się jałowa<sup>19</sup>.

Analizując propozycje pracy lekcyjnej nad analizą utworów poświęconych bohaterom powstania styczniowego, zwłaszcza nad opowiadaniem *Gloria victis* Elizy Orzeszkowej, trudno oprzeć się wrażeniu, że szkolna lektura owych tekstów rzeczywiście jest dla uczniów działaniem jałowym i prawdopodobnie staje się stratą czasu, bowiem, co trafnie charakteryzuje Anna Janus-Sitarz,

w (...) grupie utworów trudnych dla młodzieży znajdują się literatura i sztuka podejmujące podniosłą tematykę: śmierci, cierpienia, martyrologii narodu, Historii pisanej dużą literą (...). Są to tematy, wobec których młodzi ludzie czują się postawieni w sytuacji: „wy i tak tego nie zrozumiecie, nie dorośliście, żeby zrozumieć Wielkość tych spraw, ale macie przyjąć do wiadomości, że są Wielkie”. Czują się bezradni wobec patosu, na który nie wiedzą, jak reagować, zdezoriento-

---

<sup>18</sup> Seria *Między tekstami* Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego zyskała opinię podręczników wymagających, przeznaczonych głównie dla bardzo zdolnych uczniów. Wydawca zrezygnował z dostosowania serii do wymogów podstawy programowej z 2008 r. i zawiesił jej wydawanie.

<sup>19</sup> K. Biedrzycki, *Prywatny Polak szuka swojej tożsamości albo literackie zmagania ze światem nowoczesnym i ponowoczesnym. Szkic krytyczny o literaturze najnowszej*, [w:] *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2011, s. 17.

wani oczekiwaniem, że będą doceniać (i odpowiednio werbalizować to docenianie), jak ogromne znaczenie miały powstania narodowe (...) <sup>20</sup>.

Potwierdzeniem konstatacji krakowskiej badaczki są tematy lekcji znalezione w zasobach Internetu:

- „Nie depreczcie przeszłości ołtarzy”. Problem powstania styczniowego w powieści Elizy Orzeszkowej *Nad Niemnem*.
- Portrety powstańców styczniowych w opowiadaniach Stefana Żeromskiego *Echa leśne* i „*Rozdzióbią nas kruki, wrony...*”.
- Powstanie styczniowe w opowiadaniu *Gloria victis* Elizy Orzeszkowej.
- *Gloria victis* Elizy Orzeszkowej – bohaterom powstania styczniowego.
- W kulcie historii i tradycji – *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej.

W żadnym z tych powszechnie dostępnych scenariuszy lekcji języka polskiego nie znalazło się ani jedno zadanie służące próbie nawiązania kontaktu uczniów z odległym w czasie wydarzeniem historycznym lub choćby sugestią polemiki z wizją powstania zawartą w oryginalnym stylistycznie opowiadaniu *Gloria victis* pozytywistycznej pisarki. Podobnie nie widać w propozycjach lekcyjnych refleksji nad surowym osądem przyczyn upadku połączonym z *ars bene moriendi* bohatera w naturalistycznej koncepcji Żeromskiego („*Rozdzióbią nas kruki, wrony...*”).

### **Obraz dwóch zrywów niepodległościowych w świadomości uczniów**

Skoro w szkole, realizując treści z podręcznika, analizuje się utwory literackie i przykłady tekstów kultury, wskazuje się kontekst historyczny i jego przedstawienie w sztuce, można by oczekiwać, że w świadomości uczniów pozostaną choćby owe stereotypowe ślady wiążące się z omawianymi wydarzeniami z przeszłości. Rzeczywistość jest jednak inna.

---

<sup>20</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 21.

Uczniowie czterech klas maturalnych i trzech klas pierwszych liceum<sup>21</sup> zostali poproszeni o zapisanie swoich skojarzeń z powstaniem listopadowym oraz styczniowym. Mieli przywołać te nazwiska, wydarzenia, miejsca, utwory literackie, dzieła sztuki itp., które w ich świadomości przynależą do obrazu dwóch XIX-wiecznych zrywów narodowowyzwoleńczych Polaków. Wyniki przeprowadzonej próby badawczej w dużej mierze potwierdzają, zauważane przez ekspertów, niedobre skutki transmisyjnego modelu nauczania w polskiej szkole. Młodzi ludzie, przeszedłszy kurs nauczania historii i literatury na etapie gimnazjum lub także liceum, mają bardzo mało do powiedzenia na temat miejsca powstań narodowych w polskiej kulturze i historii.

Wbrew faktom literackim, o których była mowa wcześniej, i na przekór oczywistej, wydawać by się mogło, genezie lektur obowiązkowych powstanie listopadowe niemal nie istnieje w percepcji uczniów. Blisko 3/4 badanych łączy ten fakt historyczny jedynie z klęską lub nie ma żadnych skojarzeń. Pojedyncze odniesienia brzmiały: Arsenał, noc listopadowa, regularne wojsko, *Dziady* cz. III, *Pan Tadeusz*. Niepokój budzi jednak wskazywanie w tym kontekście (kilkanaście razy) postaci Józefa Piłsudskiego.

Nieco więcej uczniowie mieli do powiedzenia na temat powstania styczniowego. Oprócz wskazywania klęski jako nieodzownego rezultatu walki z przeważającym wrogiem (pojawiały się określenia: Rosja, Rosjanie) co czwarty uczeń podał nazwisko Romualda Traugutta. Kilka osób rozwinęło wypowiedź o następujące informacje: Tymczasowy Rząd Narodowy, zima, długa walka, brak uzbrojenia, partyzantka, wielki heroizm uczestników. Jeden raz zostały wymienione nazwiska: Ludwik Mierosławski i brat Albert oraz wskazano atrybut tradycji popowstaniowej w postaci czarnej biżuterii. Na ogół trafnie umieszczano to wydarzenie w czasie, choć dla około 1/3 badanych daty 1863 i 1864 wydają się być tożsame.

Warta poddania refleksji wydaje się kwestia efektów, jakie przynoszą stosowane dotychczas i opisane wcześniej sposoby omawiania utworów o bohaterach narodowych i walce o wolność ojczyzny. Zamieszczona w Internecie praca ucznia egzemplifikuje i martyrologiczną

---

<sup>21</sup> Ankieta została przeprowadzona w marcu 2014 r. w liceach w Krakowie, Częstochowie i Brzesku.

stereotypowość lekcyjnego wywodu, i naturalną, choć niewykorzystaną, chęć zrozumienia heroizmu przodków przez współczesnego nastolatka:

Historia Polski znaczyła się różnymi zrywami patriotycznymi w walce o wolność. Jednym z nich było powstanie styczniowe, podczas którego, jak i wielu innych, poległo wielu ludzi. Walczyli o wolność, o odzyskanie niepodległości – jeśli nie dla siebie, to dla swoich dzieci, wnuków. Wszyscy, którzy zginęli, są bezsprzecznie bohaterami, a na największe uznanie zasługują ich dowódcy, którzy nigdy nie zdecydowali się na rezygnację z walki w powstaniu. Walczyli do ostatnich sił! Jednym z nich był Romuald Traugutt... (...) Moim zdaniem postać, jaką był generał Romuald Traugutt, z całą pewnością zasługuje na miano bohatera. Pomimo tego, iż Eliza Orzeszkowa, poprzez osobistą sympatię, zbyt pozytywnie przedstawiła tę osobę, nie wspominając w swoim utworze o jego wadach, a takie przecież każdy człowiek posiada. Niemniej jednak uważam, że młodzi ludzie, którzy coraz częściej nie potrafią znaleźć swojego autorytetu, z całą pewnością mogą czerpać wzorce z Romualda Traugutta. (...) Pokazał on przede wszystkim, jak ważną rolę w życiu wszystkich ludzi powinien odgrywać patriotyzm. W dzisiejszych czasach jest ona spychana na dalszy plan, a uważam, że ojczyzna powinna być dla każdego człowieka najważniejsza! Myślę, że moglibyśmy uczyć się od naszych bohaterów, a trzeba zaliczyć do nich Romualda Traugutta, odwagi, waleczności, patriotyzmu... i wielu innych cech, ponieważ to, między innymi, stanowi o wartości każdego człowieka<sup>22</sup>.

### **Perspektywy obecności powstań w edukacji polonistycznej**

Wobec coraz rzadszej obecności tematyki zrywów niepodległościowych na lekcjach literatury i odchodzenia tych wydarzeń w co rok dalszą przeszłość nie należy się spodziewać szczególnego wzrostu wiedzy młodzieży o latach 1830–1831 i 1863–1864 oraz o ich obrazie w tekstach kultury. Pogłębiona analiza ówczesnych wypadków ograniczać się będzie zapewne do miejsc i środowisk związanych bądź to z lokalizacjami bitew, bądź z osobami uczestników walk i przywódców obu insurekcji. W edukacji polonistycznej w zakresie podstawowym szczególnie zagrożone niebytem wydaje się być powstanie

---

<sup>22</sup> [http://www.sciaga.pl/tekst/12926-13-charakterystyka\\_romualda\\_traugutta\\_na\\_podstawie\\_utworu\\_elizy\\_orzeszkowej\\_pt](http://www.sciaga.pl/tekst/12926-13-charakterystyka_romualda_traugutta_na_podstawie_utworu_elizy_orzeszkowej_pt) [dostęp: 2.07. 2014].

styczniowe, gdyż *Gloria victis* i *Nad Niemnem* straciły status lektur obowiązkowych i nie widnieją wśród tekstów wymienianych w podstawie programowej z 2008 roku, a *Echa leśne* i *Wierna rzeka Żeromskiego* zostały w tym dokumencie zaproponowane razem z *Ludźmi bezdomnymi* i *Przedwiośniem* z adnotacją „wybrany utwór”<sup>23</sup>.

Co więcej, romantyczny paradygmat mówienia o powstaniu listopadowym i styczniowym, choć nadal obecny w edukacji polonistycznej, nie ma już swojej dawnej mocy oddziaływania. I wydarzenia sprzed ponad 150 lat, i sposób ich obrazowania w tekstach kultury powoli przechodzą do prehistorycznej świadomości uczniów. Co prawda szczególnie zryw z 1863 roku pozostawił niezbywalne ślady w naszej literaturze i sztuce, ale brakuje pomysłów na uwspółcześnienie tamtych idei, na pokazanie ich wpływu na rzeczywistość XXI wieku. Być może jednak, co warto podkreślić, jest to konieczna „zmiana warty”, bowiem na swoje właściwe miejsce w programach nauczania wciąż czekają wydarzenia z XX wieku, w tym szczególnie niemal nieobecna w świadomości uczniów powojenna historia Polski<sup>24</sup>.

Przy historyczno-literackim i najczęściej opartym na akademickim wzorcu sposobie nauczania literatury w szkole ponadgimnazjalnej nie wystarcza czasu na prawdziwe spotkanie z dziełem literackim, zanurzenie się w jego klimat i przejęcie się zawartą przez autora wizją świata. Omawianie (wciąż w ogromnej liczbie, bo taką sugerują podręczniki i gotowe rozkłady materiału nauczania) kolejnych tekstów przypomina suche odczytywanie kart z pełnej faktów encyklopedii, a gdzieś po drodze gubi się sens podejmowania trudu poznawania dawnych, językowo odległych świadectw życia i postrzegania świata w innych niż nasze warunkach.

Doświadczenia organizatorów<sup>25</sup> konkursów z okazji 150. rocznicy wybuchu powstania styczniowego potwierdzają, że nauczyciele

---

<sup>23</sup> Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, Warszawa 2009, s. 50–51.

<sup>24</sup> Por. wyniki badania przeprowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych: Realizacja podstawy programowej z historii w szkołach ponadgimnazjalnych. Raport z badania, Warszawa 2014, s. 37–39.

<sup>25</sup> Spostrzeżenia i wnioski nt. wyników konkursów z okazji 150. rocznicy powstania styczniowego pochodzą ze strony organizatora – Fundacji Panteon Narodowy oraz wynikają z pracy autorki artykułu w jury pierwszego z wymienionych konkursów.

nie byli szczególnie zainteresowani tematem i opisywaniem swoich ewentualnych działań<sup>26</sup>. Powodem braku odzewu z jednej strony może być to, że repertuar środków, przy pomocy których da się omawiać w szkole literaturę o powstaniu, zdaje się być na wyczerpaniu („wszystko już było”), z drugiej – że forma scenariusza zajęć staje się dla pedagogów mało atrakcyjna, a wreszcie – że brakuje w czynnej dydaktyce szkolnej świeżych pomysłów na odczytanie dawnych tekstów. Tak jakby to, co uświęcone tradycją, zastygło w swoich niezmiennych formach i nie dawało się ulepić na nowo, w bardziej przemawiającym do uczniów kształcie. Tymczasem zaangażowanie młodych ludzi w tematykę odległego dla nich zrywu poprzez poddanie im atrakcyjnej sugestii co do sposobu potraktowania zagadnienia znakomicie się sprawdza. Konkursowe kategorie: praca literacka, *quest* czy fotografia<sup>27</sup> podziałały na wyobraźnię młodzieży i przyniosły bardzo ciekawe realizacje, zawierające duży ładunek emocjonalności i świadczące o otwartej, twórczej postawie autorów. Zachęta do poszukania śladów przeszłości w swojej okolicy spełniła przy tym ważną funkcję w rozwijaniu poczucia tożsamości nastolatków i ich postawy nakierowanej na związek z małą i większą ojczyzną.

Mimo swoistej archaiczności tematu powstania styczniowego w XXI wieku oraz trudności percepcyjnych związanych z realiami ówczesnego życia i językowym obrazem świata, kwestia ta może zostać uczniom przybliżona jako niezwykły kontekst wydarzeń, które miały miejsce współcześnie lub w bardzo niedalekiej przeszłości. Wiedząc o reakcjach Polaków wobec upadku tak wielkich nadziei na niepodległość i o tym, jakie formy przybrała żałoba narodowa po zdławieniu powstania, młodym ludziom łatwiej jest zrozumieć mechanizmy współczesnych narodowych „przedstawień”, o których pisze Dariusz Kłosiński:

---

<sup>26</sup> Również na ogólnopolski konkurs „Pamięć o powstaniu i powstańcach styczniowych” ogłoszony przez Muzeum Niepodległości wpłynęło jedynie 13 scenariuszy lekcji lub innych zajęć. Szczegóły: <http://muzeum-niepodleglosci.pl/edukacja/pamiec-o-powstaniu-i-powstancach-styczniowych-2/> [dostęp: 2.06. 2016].

<sup>27</sup> Takie między innymi kategorie zaproponowano we wspomnianych konkursach zorganizowanych przez Fundację Panteon Narodowy w Krakowie.



kultura polska ma charakter wybitnie dramatyczno-przedstawieniowy, czego dowodzi zarówno sposób istnienia wydarzeń historycznych, praktyka polityczna czy dominujące formy religijności, jak i znaczenie oraz odmienność rodzimych przedstawień kulturowych. Tezy tej nie formułuję i nie staram się dowieść po to, by sugerować, że polskość to „komedianctwo”, ale by wskazać na istotne wartości dramatyczno-przedstawieniowego sposobu istnienia, który zapewnił zbiorowości przetrwanie i zachowanie wartości uznawanych przez nią za najważniejsze<sup>28</sup>.

A świadkami takich „narodowych scen” byliśmy podczas przeżywania dwóch ostatnich przypadków żałoby narodowej i wielkiego poruszenia Polaków z powodu śmierci papieża Jana Pawła II w 2005 roku i po katastrofie smoleńskiej w 2010 roku. Wydaje się zatem, że dobrym sposobem na zachowanie dziedzictwa kulturowego jednego z najważniejszych wydarzeń z historii Polski XIX wieku nie jest udowadnianie, że „powstanie styczniowe wielkim było”, lecz uświadomienie uczniom, że wzory współczesnych zachowań zbiorowych dużej części Polaków mają swoje korzenie w rozbiorowej tradycji kulturowej i literackiej.

Choć dotąd programom nauczania historii i literatury na ogół udawało się spotkać przy omawianiu zagadnień dotyczących XIX wieku, po zmianach wprowadzonych w podstawach programowych w 2008 roku odwoływanie się polonisty do wiedzy historycznej uczniów było znacznie utrudnione. Obowiązkowy kurs historii kończy się bowiem w klasie I szkoły ponadgimnazjalnej, przy czym o powstaniu listopadowym i styczniowym młody człowiek może po raz ostatni usłyszeć w gimnazjum. W ramach przedmiotu uzupełniającego „historia i społeczeństwo” w liceum czy technikum te treści, podkreślmy, nie muszą być realizowane.

Nie roszcąc sobie praw do wyczerpania tematu, niniejszy szkic miał na celu uchwycenie pewnych zjawisk w dydaktyce polonistycznej, w kontekście literatury dotyczącej dwóch powstań narodowych. Na tym przykładzie widać najlepiej, że w otaczającej nas, złożonej i wielowymiarowej rzeczywistości coraz mniej sprawdza się z jednej strony podawczy, z drugiej – oparty wyłącznie na chronologii

---

<sup>28</sup> D. Kosiński, *Teatra polskie. Historia*, Warszawa 2010, s. 21.

model nauczania języka polskiego. W sytuacji zachodzących przemian kulturowych, pokoleniowych i programowych<sup>29</sup> pałaca wydaje się potrzeba znalezienia nowych rozwiązań w celu integracji treści humanistycznych i zaproponowania młodym ludziom holistycznego oglądu przeszłości, by mogli lepiej zrozumieć swoją terażniejszość. Pewną nadzieję na zaistnienie koniecznego przewartościowania historii literatury i uczenia „pod klucz” egzaminacyjny na rzecz edukacji opartej na kontekstach i zgłębiającej sens dzieła dają wytyczne do nowego kształtu matury z języka polskiego od 2015 roku, w myśl których

młody człowiek w trakcie szkolnej edukacji polonistycznej zdobywa określoną wiedzę na temat świata kultury i jego wybranych przejawów, ale przede wszystkim zostaje wyposażony w narzędzia analizy i interpretacji różnorodnych tekstów kultury. Jest to kompetencja niezbędna do świadomego i satysfakcjonującego funkcjonowania w świecie kultury<sup>30</sup>.

**Agnieszka Kania**

## **Bibliografia**

Biedrzycki K., *Prywatny Polak szuka swojej tożsamości albo literackie zmagania ze światem nowoczesnym i ponowoczesnym. Szkic krytyczny o literaturze najnowszej*, [w:] *Szkolna lektura bliżej terażniejszości*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2011.

Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.

---

<sup>29</sup> W perspektywie tworzenia nowych podstaw programowych (jesień 2016) warto zaapelować o przemyślane potraktowanie literatury i historii XIX wieku – doceniając ich znaczenie dla polskiej kultury, trzeba by przesunąć punkt ciężkości w nauczaniu jednak na wiek XX, bowiem to wydarzenia z tego stulecia oraz ich literacki i filmowy obraz mają większy wpływ na współczesność, a wiedza o nich jest bardziej potrzebna młodzieży do zrozumienia otaczającej ich, skomplikowanej rzeczywistości społecznej i kulturowej.

<sup>30</sup> *Informator o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*, Kraków 2013, s. 7.

Kania A., „Jeśli zapomnę o nich...”? *Lektury szkolne a budowanie tożsamości narodowej współczesnych licealistów*, [w:] *Historia – pamięć – tożsamość w edukacji humanistycznej. Tom 2: Literatura i kultura*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2013.

Kosiński D., *Teatra polskie. Historia*, Warszawa 2010.

*Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009.

Sudolski Z., *Wstęp: Pokłosie listopada (1830–1980)*, [w:] *Dziedzictwo powstania listopadowego w literaturze polskiej. Referaty i materiały z sesji naukowej zorganizowanej przez Instytut Literatury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego w 150 rocznicę powstania*, Warszawa 1986.

Tazbir J., *Stereotypów żywot twardy*, [w:] *Mity i stereotypy w dziejach Polski*, Warszawa 1991.

Walek J., *Dzieje Polski w malarstwie i poezji*, Warszawa 1991.

## **Between “Gloria victis” and indifference. The November and January uprisings in the 21st century Polish language class**

### **Keywords**

November Uprising, January Uprising, history, literature education, core curriculum

### **Abstract**

This article concerns the presence of two of the national uprisings in the 21st century Polish language class. It describes former ways of presenting the national uprisings in the context of literature works from the list of mandatory reading books and confronts it with the present situation, e.g. after the introduction in 2009 of a new core curriculum, which brought a paradigm shift in teaching history and resulted in an abridged list of mandatory reading books. Conclusion: some time should be devoted to the 19th century uprisings to show their influence on Polish culture, but one may not forget that teaching about the events which took place almost 200 years ago cannot replace teaching about the ones in the 2nd half of the 20th Century, as this time period is barely known the contemporary young people.

## **Zwischen „Gloria victis“ und Gleichgültigkeit. November- und Januaraufstand im Polnischunterricht im 21. Jahrhundert**

### **Schlüsselwörter**

Novemberaufstand, Januaraufstand, Geschichte, Literaturwissenschaft, Lehrplangrundlage

### **Zusammenfassung**

Im Artikel wurde die Frage der Anwesenheit von zwei der polnischen Nationalaufstände im Polnischunterricht im 21. Jahrhundert besprochen. Es wurden die Methoden genannt, die vorher beim Besprechen dieser Nationalaufstände im Kontext der literarischen Werke aus der Liste der Pflichtlektüren verwendet wurden. Sie wurden mit der gegenwärtigen Situation verglichen, d.h. nach der Einführung der neuen Lehrplangrundlage im Jahre 2009, die nach sich ein neues Paradigma im Unterrichten der Geschichte und eine verkürzte Liste der Pflichtlektüren zog. Schlussfolgerungen aus den unternommenen Überlegungen: man soll in der Schule den Aufständen des 19. Jahrhunderts ein bisschen Zeit widmen und zeigen, wie sie polnische Kultur beeinflusst haben, aber man darf es auch nicht vergessen, dass das Unterrichten von den Ereignissen, die vor fast 200 Jahren stattgefunden sind das Unterrichten von denen aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht ersetzen können, weil die gegenwärtigen Jugendlichen davon wenig wissen.

## **Между „честью побеждённым” и равнодушием. Ноябрьское и январское восстания на уроках польского языка в XXI веке**

### **Ключевые слова**

Ноябрьское восстание (Польское восстание 1830–1831 годов), Январское восстание (Польское восстание 1863–1864 годов), история, полонистическое образование, обязательная программа обучения

### **Краткое содержание**

В статье рассматривается вопрос присутствия двух имевших место в XIX веке национальных восстаний на уроках польского языка в

XXI веке. Показаны применяемые по сегодняшний день способы описания этих национальных порывов в контексте канонов литературы и сопоставлено их с ситуацией, которая возникла по введению в 2009 году новой обязательной программы, а вместе с ней – иной парадигмы преподавания истории и сокращённого списка обязательных литературных произведений. Выводы, возникающие из представленных размышлений: следовало бы найти в школе место для восстаний XIX века и показывать их влияние на польскую культуру, а также помнить о том, что обучение о событиях почти 200-летней давности не может заменять экскурса в историю второй половины XX века, периода мало известного современной молодёжи.