

# Marek Pieniążek

---

## Poetyka kulturowa dla szkoły : dydaktyka polonistyczna wobec wyzwań antropologii literatury

---

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria 8,  
139-158

---

2008

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.

Marek Pieniążek

## Poetyka kulturowa dla szkoły. Dydaktyka polonistyczna wobec wyzwań antropologii literatury

Rozpatrywanie problemu zaczniemy od wskazania na model lekcji teoretyczno-literackiej, będący syntezą działań dydaktycznych zaobserwowanych podczas kilkunastu hospitowanych zajęć. Jesteśmy w liceum. Na tablicy temat: „Czy znasz język poezji?” Nauczyciel oznajmia, że klasa przypomni sobie, czym charakteryzuje się język poetycki. Następnie obserwujemy czynności nauczyciela, polegające na objaśnianiu wybranych środków artystycznego wyrazu: apostrofy, porównania, metafory, onomatopei. Pod koniec zajęć widzimy ćwiczenia sprawdzające: oto w kilku cytatach uczniowie wskazują poznane środki poetyckie. Wniosek: poznaliście dziś język poezji.

Przedstawione w statystycznym uogólnieniu szkolne spojrzenie na materię poetycką niestety nie należy do wyjątków<sup>1</sup>. Nie zmieniają go liczne opracowania metodyczne, podejmujące konstruktywną krytykę nadmiernie sformalizowanych lekcji ani sami nauczyciele, na ogół zdający sobie sprawę z dokonywanych uproszczeń. Świadomość literacka, odpowiadająca za tak wyprofilowane lekcje polskiego pochodzi najczęściej z dwóch źródeł: z nazbyt pobieżnie przyswojonej formalno-strukturalnej i estetyzującej metodyki interpretacji oraz z presji najnowszych wymagań egzaminacyjnych, zaledwie testujących odbiór tekstów artystycznych. Ani pierwszym, ani drugim wpływem poloniści nie są motywowani do wprowadzania do szkolnej humanistyki antropologicznych modeli czytania.

<sup>1</sup> Obserwacje ponad 80 lekcji, dokonane w r. 2006/2007 w dziesięciu krakowskich liceach i gimnazjach, dowodzą, że analizy i interpretacje utworów literackich są prowadzone z zastosowaniem formalno-strukturalnych założeń teoretycznych. Strukturalna teoria dzieła (najczęściej funkcjonalizowana fragmentarycznie, nieświadomie i mimowiednie) jest przy tym narzędziem teoretycznym traktowanym jako jedyna istniejąca i jedynie poprawna naukowa metoda myślenia o tekście. Dziesiątki konspektów lekcji, przedstawianych przez praktykantów w dobrej wierze „kopiujących” licealne standardy, również są świadectwem trwałego ukierunkowania działań polonistycznych na identyfikację gotowych haseł historycznoliterackich.

Dlatego godzenie wody z ogniem, czyli sformalizowanych wymagań egzaminacyjnych z ponowoczesnymi stylami uczestnictwa w kulturze, nie jest w szkole łatwe. Przemodelowywanie skłonnej do schematycznej, wybiórczo analitycznej i upośledzającej kontakt z tekstem dydaktyki polonistycznej przebiega z wielkimi oporami<sup>2</sup>. Zresztą system nowej matury wcale nie zachęca do wychylania się poza poziom najprostszych literackich eksplikacji, którym oczywiście najbardziej skutecznie patronują mimowiednie dobierane narzędzia z poetyki strukturalnej.

### Przejawy szkolnych uproszczeń metodologicznych

W związku ze wskazanymi uwarunkowaniami dążenie polonistów do metodologicznej poprawności i skuteczności dydaktycznej siłą rzeczy musi stawać w sprzeczności z tożsamościowymi potrzebami uczniów i formacyjną skutecznością. Obserwowana polonistyczna rzeczywistość wciąż dowodzi, że traktowanie wiersza lub powieści jako „przedmiotu” zredukowanego do kilku cech (epoka, jej idee, podmiot liryczny, typ narracji, epitety, oderwany od rzeczywistości fikcyjny świat przedstawiony etc.) jest najwygodniejszym sposobem kontaktowania uczniów z literaturą. Takiemu myśleniu przyświeca nadal podstawowa dla polonistów strukturalna teoria dzieła literackiego. Bo „czym jest – jak wskazuje Seweryna Wysłouch – analiza strukturalna? Mówiąc najprościej – konsekwencją tezy, że dzieło literackie stanowi strukturę, to znaczy sfunkcjonalizowaną całość, w której relacje są ważniejsze niż tworzywo”<sup>3</sup>. Zastosowanie się do tej wykładni – stwierdzającej, że dzieło należy konkretyzować wyłącznie poprzez odsłanianie jego ponadjęzykowych kodów estetycznych, staje się celem samym w sobie. Poloniści, stosujący się do wskazówek metodycznych wypracowanych z owej teorii, nadal sądzą, że konkretyzacja bogata (z niełatwo dostępnym profanom „przeżyciem estetycznym”) osiągalna jest po odczytaniu eksperckim i niechętnie godzą się z faktem, że na co dzień w szkolnym odbiorze mają do czynienia z konkretyzacją nader „ubogą”<sup>4</sup>. Zachęceni więc przez szkolne słowniki i słowniczkę terminów literackich „podnoszą” poziom kształcenia, zagęszczając proces interpretowania terminami dystansującymi ucznia od świata utworu (fikcja

<sup>2</sup> Poza, niesłusznie uważanym za „elitarny”, programem *To lubię!* trudno wskazać program ponadgimnazjalny konsekwentnie profilujący dydaktykę według nowoczesnych, antropologicznych założeń. Większość programów odwołuje się do historycznego porządkowania materiału literackiego i gromadzenia gotowej wiedzy, wciąż przedłużając żywotność pozytywistycznych koncepcji kształcenia. Tendencje te już przed laty wskazywali: S. Burkot, B. Faron, Z. Uryga, *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*, „Pamiętnik Literacki” 1975, z. 2.

<sup>3</sup> S. Wysłouch, *Analiza strukturalno-semiotyczna*, w: <http://hamlet.pro.e-mouse.pl/kont/?id=wyslouch1>.

<sup>4</sup> Ambicje antimimetycznej, kompletnej interpretacji symbolicznej, którą szczegółowo przedstawiła np. B. Chrzastowska w *Lekturze i poetyce*, Warszawa 1987, s. 85–146, rozmiągają się z codzienną, dzisiejszą praktyką szkolną i potrzebami uczniów. A cele te, z założenia strukturalne, wciąż wyznaczają kształt współczesnej szkolnej dydaktyki polonistycznej.

literacka, miejsca niedookreślone, środki stylistyczne etc.). Normą jest wskazywanie w każdym wierszu (nawet przednowoczesnym) podmiotu lirycznego. Przy czym płynące z tego konsekwencje myślenia o autorze jako abstrakcyjnym podmiocie czynności twórczych (ew. dysponencie reguł mówienia) unieważniają sens wcześniejszych analiz biogramu autora. Lekcje poświęcone np. *Romantyczności* A. Mickiewicza, w których tekstem głównym jest słownikowe hasło „ballada”, a poezja służy tylko dowodami na jego słuszność; lekcje o słynnej *Niepewności* („Czy to jest przyjaźń? czy to jest kochanie?”), gdy celowo (dla utrzymania „fachowości”) nie wspomina się o kontekście biograficznym i historycznym wiersza, a tylko poddaje analizie wyraz uczuć, z naciskiem anonimowego podmiotu lirycznego – są wciąż jeszcze w polskiej szkole codziennością.

Wybiórcze wskazywanie środków artystycznego wyrazu połączone z dystansowaniem wobec świata przedstawionego w tekście prowadzi do katastrofalnych skutków dydaktycznych. Uczeń ani w wierszu ani w prozie nie dostrzega śladu ludzkiego doświadczenia; od najmłodszych lat wzdraga się przed wiązaniem postawy autora z dziełem (straszy go „upiór” podmiotu lirycznego<sup>5</sup>); artyzm kojarzy ze słownikiem, a nie z odkrywczo nazwanym transgresyjnym przeżyciem lub (domagającą się szczególnych wysiłków artystycznych) tekstowo utrwaloną autorską emocją<sup>6</sup>. Czyli posłuszny uczeń analizuje... wymienia... wskazuje... i tak też ostatecznie postrzega „fachowy”, czyli pozbawiony wszelkiej przyjemności, odbiór poezji<sup>7</sup>. Jego wrażliwość odbiorcza zostaje wygodnie uwięziona w błędnym kole między terminami ze słowniczków literackich i wyrwanymi z kontekstu, w dodatku użytymi nie zawsze trafnie, ilustracjami tych haseł<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Od kilkunastu już lat do wycofania z dydaktyki szkolnej tej mylącej uczniów kategorii zachęca (konstruktywnie) S. Bortnowski. Zob. tegoż, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2004, s. 242–244.

<sup>6</sup> Są to typowe przejawy wskazywanej przez A. Nasiłowską „klęski liryzmu”, „a tym samym jego odbioru [który] zaznacza się dobitnie w sytuacji, gdy liryzm, apelujący do zdolności empatycznych czytelnika, proponujący mu wniknięcie w inne «ja» zostaje potraktowane opisowo. Gdy «ja kocham», napotkane w wierszu lirycznym, zostanie zredukowane do prostego oznajmienia i przekształcone w przedmiotowe stwierdzenie «on kocha»”. Zob. A. Nasiłowska, *Persona liryczna*, Warszawa 2000, s. 64.

<sup>7</sup> Na osłabienie efektów pedagogicznych przez obiektywizujące tendencje interpretacyjne wskazywał również M.P. Markowski: „uważam, że roszczenia do obiektywności tak pojmowanej, jako imperatyw «wygaszenia ja» (jak by powiedział Leopold von Ranke), mają znikome konsekwencje pedagogiczne i są wręcz szkodliwe z punktu widzenia dzisiejszej humanistyki. Czym innym jest bowiem wyrafinowane deliberowanie, co naprawdę znaczy dany tekst, a czym innym próba określenia własnego stosunku do świata, który dla młodych adeptów literatury ma znaczenie pierwszorzędne. [...] Młodzi czytelnicy nie chcą obiektywizmu, ale nie dlatego, że nie chcą prawdy. Otóż prawdy pożądają oni w sposób wyjątkowy, zachłanny, zdesperowany, tyle że nic ich nie obchodzi prawda, z którą nie mogą się zidentyfikować, której nie mogą zrozumieć, gdyż jest to prawda obiektywna, przedmiotowa, podczas gdy oni pragną prawdy podmiotowej, właśnie subiektywnej”. Zob. idem, *Pochwała subiektywizmu. Teoria w służbie podmiotowości*, „Europa” 2005, nr 84, s. 13.

<sup>8</sup> Błędy i problemy dydaktyczne w kształtowaniu terminów literackich szeroko omawia B. Chrząstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław–Warszawa 1979, s. 123–149. Warto dodać, że kłopoty te wciąż generuje w szkole m.in. strukturalna teoria dzieła: „Nadmiar czasu poświęcony kształceniu literackiemu w szkole, prowadzonemu jeszcze często metodą strukturalistyczną, powoduje m.in., że człowiek ucieka od literatury, mówi o niej nieautentycznie, zapomina”. Zob. M. Dudzik, *Ja wobec*

## Kilka faktów z rzeczywistości szkolnej

Niejeden obserwowany przeze mnie nauczyciel bez wahania całą lekcję o poezji poświęcał anonimowemu podmiotowi lirycznemu, z pełnym przekonaniem odwołując uczniów od prób wiązania autorskich emocji z ich artystycznym wyrazem w tekście. Niejeden też nie odważył się na odwołania autobiograficzne, gdyż nie mieściło się to w jego metodologicznym paradygmacie: „literatura wszak to pięknie zrobiona fikcja przeznaczona przede wszystkim do analitycznego rozbioru!”<sup>9</sup>

Zajęcia poświęcone utworom prozatorskim również pozwalały zauważyć, jak błędnie sfunkcjonalizowana świadomość metodologiczna budowała między uczniami a tekstem nieprzekraczalną barierę terminologiczną. Przez pogląd, iż np. *Lalka* lub *Przedwiośnie* nie są tekstami mówiącymi o wielowymiarowo doświadczonej przez autora rzeczywistości, a raczej wykreowaną z całą świadomością i w najmniejszym szczególe fikcją (której walory docenimy dopiero po m.in. wskazaniu na jej styl, cząstki kompozycyjne, typy narracji w utworze, ujawnieniu mowy zależnej i niezależnej i wskazaniu na elementy świata przedstawionego), nauczyciel skutecznie blokował dostęp uczniów do rozpoznawania sensu utworu, powodów jego powstania czy po prostu przyjemności odbioru. Postawa nauczyciela prowadziła do dydaktycznego absurdu w proponowanym stylu czytania: to, co uczeń usiłował powiedzieć na temat świata lekturowego – łącząc wrażenia lekturowe ze swoją wiedzą o rzeczywistości społecznej – było złe, bo zapominał o specyfice fikcji literackiej i jej „jakościach naddanych”. A o nich mógł mówić dopiero po zapoznaniu się ze słownikiem i respektowaniem statusu literatury, który zakłada nauczyciel.

## Skąd taka postawa?

Ów nawyk czysto formalnego kontaktowania uczniów z literaturą, po pierwsze, jest wynikiem daleko idącego upraszczania eksplikacji, typowej dla teorii strukturalnej<sup>10</sup>. Po drugie – jest wynikiem tejże postawy wobec języka, który miałby pozwalać

– siebie, drugiego człowieka i świata: doświadczam, działam, przeżywam, wyrażam w języku, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, pod red. Z. Urygi, Kraków 1998, s. 167.

<sup>9</sup> Bardziej adekwatne dla współczesnych szkolnych potrzeb interpretacyjno-odbiorczych wydają się być teorie literatury, które pozwalają twierdzić, że czytelnik odtwarza w sobie stany prezentowane mu przez autora w tekście artystycznym, że autor oddaje nam poprzez tekst do wglądu swoje najbardziej podmiotowe doświadczenie, uspołniaszając jego tożsamość. Zob. *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, pod red. M.P. Markowskiego, R. Nycza, Kraków 2006. Zob. też: M.P. Markowski, *Badania kulturowe*, [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006. Zob. *Nowoczesność jako doświadczenie*, pod red. R. Nycza, A. Zeidler-Janiszewskiej, Kraków 2006.

<sup>10</sup> Sposób uczestnictwa w kulturze w Polsce po roku 1989 bardzo się zmienił, odbierając tym samym metodom strukturalnym dominującą pozycję. Jednak za M. Głowińskim koniecznie trzeba przypomnieć,

na pełnię dystansu wobec rzeczywistości, możliwej do ujęcia w statyczne, regularne struktury znaczące<sup>11</sup>. Po trzecie, jest efektem panowania w dyskursie edukacyjnym kantowskiej koncepcji podmiotowości, w której język, literatura i kultura nie są w stanie sięgnąć doświadczenia rzeczywistości, ale mają podlegać badaniu ich znaczeń oraz świadomości epoki, będącej biernym medium struktur<sup>12</sup>. Po czwarte, jest wygodnym wytrychem, mającym udawać rzetelny (i wpisany w wymagania podstawy programowej) odbiór tekstu literackiego. Po najmniejszej linii oporu – od gotowej wiedzy do hasła – uczeń pozornie „zapoznaje się” z problematyką i artyzmem utworu. Oczywiście eliminuje się w ten sposób szansę na pogłębienie odbiorczego przeżycia czytelnika. Pozostawia się go bez momentów rozpoznania siebie i swojego zakorzenienia w tekstowo udostępnionym mu świecie tradycji i kultury.

B. Chrzęstowska dokładnie opisała trudności z konsekwentnym realizowaniem szkolnego kształcenia literackiego, wskazując jednocześnie na liczne dydaktyczne błędy i uproszczenia. Jednak jeszcze w *Lekturze i poetyce* wyraźnie dystansowała się od antropologicznych zadań wskazywanych poloniście przez J. Polakowskiego, argumentując, iż literatura powinna być czytana dla sztuki i jej walorów estetycznych, bo „nie ma [ona] szans wpływu na decyzje życiowe. Chyba, że te decyzje powiążemy wyłącznie z potrzebami obcowania ze światem sztuki”<sup>13</sup>.

Wydaje się, że dziś nie można już utrzymać twierdzenia, iż lektura nie wpływa na egzystencjalną świadomość i że powinna być czytana wyłącznie w wymiarach estetycznych (także świadczą o tym najnowsze artykuły B. Chrzęstowskiej, publikowane w „Polonistyce”). Praktyka i obserwacja lekcji dowodzą, że nawet przy największym wysiłku nauczyciela interpretowanie literatury z pomocą zdepersonalizowanych kategorii i wartościowanie utworu tylko na tle historycznoliterackiego kontekstu bądź też z ciężeniem ku przeżyciu estetycznemu – dostępnemu tylko dzięki fachowej analizie i interpretacji całości kształtu utworu – jest obecnie skazane na niepowodzenie, tak w gimnazjum, jak w liceum. Pokazuje to nie tylko szkolna rzeczywistość, ale współczesne style odbioru sztuki i antropologiczne tendencje w humanistyce.

Wysoce schematycznego postępowania, nastawionego na wskazywanie niektórych kategorii z poetyki, nie można też usprawiedliwiać „szkolną czasową ekonomią”. Skrócenie nauki w liceum do (realnie) dwu i pół roku nie upoważnia do pośpiechu wyrażanego popularnym błędem dydaktycznym, polegającym na omawianiu ballad Mickiewicza nie z pomocą interpretacji tekstu i kontekstów historycznych,

ze jeszcze w latach 70. i 80. „strukturalizm, z pozoru oderwany od realiów, nie podejmujący tak zwanych problemów współczesności, zapewniał schronienie, był w warunkach PRL-owskich odpowiedzią na sytuację, w jakiej przyszło nam pracować, ale przecież był czymś więcej” – gdyż dawał polskim badaczom możliwość swobodnego uprawiania humanistyki na światowym poziomie. Zob. M. Głowiński, *Przemówienie poznańskie*, [w:] idem, *Skrzydła i pięta*, Kraków 2004, s. 246.

<sup>11</sup> Zob. W. Martyniuk, *Rozwijanie kompetencji językowej jako nadrzędny cel kształcenia*, [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Książka nauczyciela, Klasa I, liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum, część I*, Kraków 2002, s. 40.

<sup>12</sup> Por. A. Bielik-Robson, *Po drugiej stronie nihilizmu. Filozofia współczesna w poszukiwaniu nowego podmiotu*, Warszawa 1997, s. 50, s. 143.

<sup>13</sup> Zob. B. Chrzęstowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987, s. 151–152.

ale przez definicję ballady romantycznej. Definicja staje się tutaj tekstem wiodącym, wobec którego ballada jest tekstem wtórnym, wykorzystywanym fragmentarycznie jako dowód słuszności słownikowego hasła. Ta jakże częsta forma pracy nie pozwala na konfrontowanie uczniowskiego doświadczenia z autorskim śladem doświadczenia rzeczywistości, zapisanym w literaturze. Nie ma w niej transmisji wartości i kulturowych doświadczeń z przestrzeni dzieła/autora do świata czytelnika.

W polskiej szkole przywiązanie do łatwych lekturowych rozstrzygnięć i kategoryzacji jest także pośrednio wynikiem ustawowego wyprofilowania polonistycznego kształcenia, którego wadą jest silna administracyjna, kontrolująca, regulatywna, standardyzująca i monitorująca aktywność zwierzchniego aparatu kuratorskiego. Społeczny niedowład takiego systemu edukacji przed dwudziestu laty odkryli u siebie i wciąż reformują Amerykanie. Jerome S. Bruner, wyznaczając kierunki tych przemian, mówi o konieczności „wyjścia poza regulacje” i uczynienie z nauczycieli „pełnoprawnych uczestników” procesu odnowy<sup>14</sup>. Niestety, dziś niemal każdy polonista w szkole jest lub być musi strukturalistą bo, jak pisze Derrida, „być strukturalistą to przede wszystkim uchwycić się organizacji sensu, autonomii i swoistej równowagi, czegoś, czego ukonstytuowanie powiodło się w każdym momencie i każdej formie”<sup>15</sup>. Dziś polonista, a z nim pół miliona polskich maturzystów, aby wpisać się w wymagania nowej matury pisemnej, musi odrzucać wszystko, „czego nie można pojąć za pomocą typu idealnego”<sup>16</sup>. Czyli każdy nauczyciel jest kimś, kto ustawowo – tu cytat z Derridy – „przysłania sens poprzez jego uzyskanie”. W szkole ten dramat ucieczki przed sensem w esencjalizm lekturowych odczytań dokonuje się nagminnie.

### Poznawać świat nie w literaturze a poprzez literaturę

Natomiast bliżej tożsamościowym i aktualnym cywilizacyjnym potrzebom uczenia sytuuje się kulturowa praktyka interpretacyjna. Pozwala ona przekroczyć dominujące w ostatnim półwieczu oddzielanie treści literatury od świata rzeczywistego, pozwala porzucić analizy wyabstrahowanego świata przedstawionego i przejść do poznawania świata poprzez literaturę, a nie w literaturze. Szkolny polonista na jej tle powinien wyraźnie zobaczyć dydaktyczną i formacyjną ułomność spojrzenia na utwory literackie tylko przez ich tekstową immanencję. Wypracowanie modelu polonistyki szkolnej, bazującej na ujmowaniu literatury w aspektach komunikacyjnych, personalistycznych, ujawniających podmiotową wizję opisywanej rzeczywistości wydaje się być dziś koniecznością<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> Zob. J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 124.

<sup>15</sup> J. Derrida, *Siła i znaczenie*, [w:] idem, *Pismo i różnica*, przeł. K. Kłosiński, Warszawa 2004, s. 49–50.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> E. Tabakowska, *Komunikowanie i poznawanie w językoznawstwie*, „Teksty Drugie” 2005, nr 1–2, s. 50–52.

Do założeń towarzyszących takiemu uczeniu literatury dodać trzeba przeświadczenia o jej łączności ze współczesną praktyką kulturową i otaczającą ucznia rzeczywistością. Są one nie mniej fundamentalne dla szkolnej polonistyki niż teoria literatury i poetyka, które (w aspekcie kulturowym) z tych praktyk wyrastają. Toteż nie można spychać na margines kultury popularnej i w imię kultury wysokiej separować uczniów od rzekomo „spłaszczonej”, „jednowymiarowej” „kultury bez symboli”<sup>18</sup>. Należy system pracy z tekstem kultury otworzyć na obserwację zjawisk – jak pisze W. Welsch – uwidaczniających formy kultury i życia „wyrastające z transkulturowego przenikania” i niemożliwe już do oglądu przez (klóćącą się z empirią) opozycję wysokiego i niskiego czy też swojskiego i obcego.<sup>19</sup>

Zatem szkolne czytanie i interpretowanie nie może być tylko sytuacją ograniczoną do dwuwymiarowej płaszczyzny tekstologicznej, ale w trosce o elementarny pragmatyzm nauczania powinno stać się sytuacją kulturowo-egzystencjalną, wykraczającą poza pytania o literackość ku ogólnokulturowym diagnozom<sup>20</sup>. Według współczesnych badaczy w ostatnich latach teoria literatury przeradza się w teorię kultury, w wyniku czego wykształca się nowy rodzaj poetyki, który „zamiast ogólnych koncepcji czy «obramowań» (określenie Cullera) proponuje raczej rozmaite języki opisu”<sup>21</sup>. Teoria najbardziej współczesna (jeśli można ją nazwać jeszcze teorią) tworzy się więc w miejscu „negocjacji i wymiany”, jest obszarem spotkania wielu dyskursów interpretujących. Słabnie jej moc eksplikacyjna i generalizująca a rośnie rola pragmatyczna, użyteczna. A co istotne dla ucznia, w jej świetle nowych barw nabiera także literatura kanoniczna. Zatem interpretowanie ku sensownemu życiu, uzasadniające kondycję człowieka i jego bycie-w-świecie, jego uczestnictwo w zróżnicowanych praktykach codzienności staje się praktycznym wykładnikiem teorii literatury XXI wieku – wskazuje A. Burzyńska<sup>22</sup>.

<sup>18</sup> Por. A. Zeidler-Janiszewska, *Między wielokulturowością a transkulturowością*, „Kultura Współczesna” 2003, nr 1–2, s. 69.

<sup>19</sup> W. Welsch, *Transkulturowść. Nowa koncepcja kultury*, przeł. B. Susła, J. Wietecki, [w:] *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, cz. 2, pod red. R. Kubickiego, Poznań 1998, s. 217.

<sup>20</sup> Zob. L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, Warszawa 2007, s. 115: „W pracach Giroux i McLarena znajdują wyraz, za M. Foucaultem, zastrzeżenia wobec dyskursu pedagogicznego zdominowanego troską o własną naukowość, a jednocześnie niezdolnego do podjęcia nowo wyłaniających się wyzwań i do przekroczenia ram własnego uwikłania w proces sankcjonowania wiedzą określonej rzeczywistości stosunków władzy w społeczeństwie i przeciwdziałania nabywaniu zdolności do przeciwstawienia się im”.

<sup>21</sup> A. Burzyńska, *Anty-teoria literatury*, Kraków 2006, s. 481–489.

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 483.



## Nowe sposoby postrzegania utworu literackiego

Warto więc czym prędzej zatroszczyć się w szkole o dialogiczną relację tekstu i ucznia. Dziś o pomoc w wyznaczaniu takich perspektyw czytania na polonistycznym rynku idei już nie jest trudno. Wystarczy wspomnieć najnowsze teksty i prace redakcyjne R. Nycza, A. Burzyńskiej, M.P. Markowskiego, jego popularyzatorskie eseje (np. *Wstępki. Eseje o pisaniu i czytaniu*), czy też ostatnio wydaną pracę Beaty Przymuszały *Szukanie dotyku. Problematyka ciała w polskiej poezji współczesnej*. Tutaj dostajemy propozycję spojrzenia na wiersz jako płaszczyznę doświadczania głębokiej wspólnoty losu i doświadczenia. Poezja w niniejszym ujęciu jest ruchem ku samopoznaniu, w którym nie da się zdepersonalizować nadawcy, czyli autora. Jego obecność manifestowana poprzez wiersz staje się w analizach B. Przymuszały postmodernistycznym wymiarem poezji, za którą, zamiast dyskursu i zrozumienia, kryje się autorskie oczekiwanie bliskości oraz akceptacji odrębności. W tej koncepcji nie chodzi o zarzucenie dotychczasowych metod interpretacyjnych, a raczej dostrzeżenie w wierszu gestu pragnienia rozmowy. Wiersz może apelować do współbycia jako znak osobowego istnienia innego człowieka. Burzy się wówczas roszczenia czytelniczego „ja” do bycia „nad” tekstem i czytanie staje się byciem obok, staje się uważnością i doświadczeniem obecności innego poprzez tekst<sup>23</sup>. Gdyż czytanie – w myśl M.P. Markowskiego – jest zdarzeniem apelującym do zaangażowania naszej jednostkowości w jednostkowość dzieła, nie jest tylko aktem świadomości ani też rekonstrukcją znanych konwencji<sup>24</sup>.

Ponadto trzeba zauważyć, iż wzmiankowany typ lektury bliski jest współczesnym sposobom uczestnictwa w kulturze. Najnowsze diagnozy wskazują, iż „dynamika współczesnego społeczeństwa opiera się na nieustannym wymyślaniu samego siebie od początku i testowaniu kolejnych wersji «ja» we wszystkich możliwych warunkach”<sup>25</sup> (Peter Sloterdijk). Na takim tle sztywne ramy strukturalnego, polonistycznego *Bildung* wyraźnie demonstrują swe historyczne już zaplecze.

Należy więc w szkole spojrzeć na literaturę jako na cenne źródło wiedzy kulturowo-antropologicznej. Taka optyka pozwoli nowocześnie dookreślić formę literackiej komunikacji w szkole i umożliwi kształcenie młodzieży adekwatnie do dzisiejszych praktyk dyskursywnych oraz projektowania własnych tożsamości na styku indywidualnej lektury i kultury.

<sup>23</sup> B. Przymuszała, *Szukanie dotyku. Problematyka ciała w polskiej poezji współczesnej*, Kraków 2006, s. 360.

<sup>24</sup> Zob. M.P. Markowski, *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, „Pamiętnik Literacki” 2001, nr 1, s. 243.

<sup>25</sup> Zob. M. Nowicki, S. Żiżek, *Jeżeli Boga nie ma, wszystko jest zakazane*, „Europa” 2007, nr 12, s. 3.

## Szukajmy oddźwięku w lekturowym doświadczeniu ucznia

Lektura literatury w szkole nie może być tylko analizą i interpretacją jej czysto tekstualnych aspektów, ale raczej powinna być czułym na wszelkie niuansy i niedoczytania wpatrywaniem się w uczniowski odbiór lektury. Wówczas naszym celem nie będzie tylko wskazanie np. epitetu czy anafory w tekście, ale doprowadzenie ucznia do żywego ODDŹWIĘKU<sup>26</sup> na proponowane mu dzieło – czyli na obecne w utworze językowe świadectwa ludzkiego doświadczenia i namysłu.

Tym samym w centrum systemu kształcenia może realnie uda się postawić proces, który (za Ronaldem W. Langackerem) kognitywiści nazywają procesem językowego ujawniania indywidualności podmiotu, mówiącego o sobie poprzez konwencje, w które jesteśmy wszyscy uwikłani. W szkole proces ów uda nam się uruchomić tym łatwiej, im szybciej – jak wskazuje Barbara Myrdzik – sprowadzimy na poziom metodyki narratologiczne i hermeneutyczne koncepcje czytania tekstów artystycznych. Gdy odchodząc od koncepcji strukturalnych, pozwolimy uczniom obserwować „jak autor prezentuje w dziele rzeczywistość, przedstawiając jednocześnie siebie”. Dzięki temu uczniowie wkomponowując cudze historie w swoje doświadczenie, przekształcają – jak pisał H.-G. Gadamer – „skostniałą mowę literatury” w mowę własną, rozwijając tym samym spektrum rozumianego doświadczenia<sup>27</sup>.

Pomocne w projektowaniu antropologicznie ukierunkowanej polonistyki szkolnej są obecne tendencje w dydaktyce ogólnej, zbieżne z kulturowym zwrotem w badaniach literackich. Wpisują się weń analizy szkolnej rzeczywistości kanadyjskiego dydaktyka Petera McLarena. Na polskim gruncie towarzyszą im komentarze L. Witkowskiego oraz program *To lubię!*, a także coraz liczniejsze publikacje metodyczne propagujące styl terapeutyczny w pracy polonisty<sup>28</sup>. Gdyby próbować sprowadzić do jednego głosu wnioski wymienionych badaczy, można by powiedzieć, że obecnie szkoła niczego tak bardzo nie potrzebuje, jak zintegrowanej z mechanizmami współczesnej kultury metodyki literackiej<sup>29</sup>. Zwłaszcza pilna jest korekta dydaktyki literatury w zakresie, jak pisze McLaren, „zdrady ciała”, czyli lekceważenia doświadczeniowego wymiaru nauczania literatury oraz żywej obecności ucznia na lekcji. Upomnieć się też należy o uwzględnienie „dramy społecznej”, czyli emocjonalnego i intelektualnego zbliżania kultury ucznia (w większości świata ulicy i kultury popularnej) do świata treści programowych.

<sup>26</sup> Zob. S. Greenblatt, *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, przeł. W. Ostrowski, M. Lorek i in., Kraków 2006, s. 173.

<sup>27</sup> Zob. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 59 i 148.

<sup>28</sup> Zob. A. Włodarczyk, *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.

<sup>29</sup> L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, Warszawa 2007, s. 339.

## Zredefiniować status literatury i założenia metodyczne

Stoimy więc przed koniecznością zredefiniowania dla potrzeb szkoły statusu literatury w taki sposób, aby odpowiadał realnym aktom lektury dokonywanym dziś, a nie kilkadziesiąt lat temu. Szkoła potrzebuje dziś nowej, antropologiczno-kulturowej teorii literatury i poetyki oraz adekwatnej do niej, zmodernizowanej metodyki. W zakresie tego, w znacznej mierze interdyscyplinarnego modelu nauczania należy przede wszystkim zauważyć, że lekcja nie może już polegać na wykazaniu, iż dana lektura to zestaw chwytów artystycznych, które składają się na jej strukturę i ostatecznie stabilizują jej sens<sup>30</sup>. Aby się przekonać, że moc oddziaływania dzieła sztuki nie pochodzi z „pompatycznej przyjemności kunsztu” (jak wskazywał C. Geertz), ale z reakcji budzonej we wrażliwości społecznej, trzeba otworzyć metodykę nauczania na najnowsze języki i style interpretacji, określane jako postnowoczesne.

Już kilkanaście lat temu próbowano dla potrzeb dydaktyki „oswajać dekonstrukcjonizm”<sup>31</sup>, co doprowadziło do sformułowania interesujących wskazówek dla polonistów, mogących w sposób atrakcyjny dla ucznia i zgodny z jego stylem uczestnictwa w postmodernistycznej kulturze, np. grać z wieloznacznością utworu, interpretować go ludycznie bądź poprzez teatralizację. Opisywano także przejawy tzw. pedagogiki radykalnej Henry’ego A. Giroux, pozwalającej odkrywać sprzeczności tekstu, dystansować się od tzw. kanonicznych odczytań i szukać rozstrzygnięć bardziej lokalnych.

Dziś, gdy w polskiej szkole próby przyswojenia dekonstrukcjonizmu prowadzą najczęściej do efektu zagubienia podstaw rzeczywistości bądź zatarcia pozytywnego wymiaru współczesności<sup>32</sup>, wydaje się, że można dokonać próby bardziej radykalnego skoku metodologiczno-metodycznego i zaproponować spojrzenie na przestrzeń lekcji jako przestrzeń performatywnych aktów opisywania i konstytuowania rzeczywistości, w której uczeń będzie bezpiecznie i z racjonalnym namysłem obserwował i weryfikował obszary swojej tożsamości<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> W szkicu *Sztuka jako system kulturowy* C. Geertz zachęca do badania znaczeń utworów artystycznych w konkretnym otoczeniu kulturowym. Przekonanie, iż mechanizmy sztuki generują jej znaczenie nazywa za N. Goodmanem „absurdalnym mitem doświadczenia estetycznego” i jako przeciwagę dla przeestetyzowanych postaw proponuje badanie wrażliwości jako tworu zbiorowego („głębokiego i szerokiego jak istnienie społeczne”). Wówczas łatwiej jest zauważyć, że moc estetyczna nie jest „pompatyczną przyjemnością kunsztu”, gdyż analiza form artystycznych oznacza „badanie wrażliwości”. Zob. C. Geertz, *Sztuka jako system kulturowy*, [w:] idem, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, przeł. D. Wolska, Kraków 2005, s. 105, 123–124.

<sup>31</sup> Zob. Z. Przybyła, *Szanse pedagogicznego osvajania dekonstrukcjonizmu*, [w:] *Podmiotowy wymiar...*, op. cit., s. 55–77.

<sup>32</sup> W podręcznikach szkolnych elementy dekonstrukcjonizmu ujawniają się głównie w obrębie analiz świata reklamy, mediów lub najnowszej literatury, a ich celem jest negatywna ocena rozmaitych zjawisk kultury popularnej. W szkole dekonstruujemy więc, aby oskarżyć najbliższe otoczenie ucznia o niedorastanie do zakładanych wyidealizowanych wizji rzeczywistości.

<sup>33</sup> C. Geertz podkreśla: „środki sztuki i odczuwanie życia, które je ożywia, są nierozdzielne i nie można dłużej przez przedmiot estetyczny rozumieć związków czystych form, tak jak przez mowę nie rozumie się popisu odmian syntaktycznych czy przez mit zbioru strukturalnych z transformacji”. Zob. C. Geertz, *Sztuka*

Antropologiem literatury, podsuwającym bardzo atrakcyjne, także dla ucznia, sposoby obcowania z tekstem, z pewnością może być już tutaj przywołany, C. Geertz. W szkicu *Sztuka jako system kulturowy* stwierdza, iż ci, którzy „uważają, że techniczne wywody o sztuce, jakkolwiek zaawansowane, wystarczą, by sztukę w pełni zrozumieć, że cały sekret jej estetycznej siły zawiera się w formalnych relacjach między dźwiękami, obrazami, bryłami, tematami czy gestami”<sup>34</sup>, należą do mniejszości. Choć nie ma tutaj miejsca, aby szczegółowo przedstawiać metodę antropologii interpretatywnej, warto jednak zatrzymać się nad kilkoma stwierdzeniami C. Geertza, w których do głosu dochodzą, jak się zdaje, najbardziej dziś potrzebne szkole postawy humanistyczne.

### Antropologia interpretatywna w szkole?

Po pierwsze: Geertz wskazuje, że dzieło sztuki uzyskuje swój właściwy wymiar w perspektywie odbiorców, gdy nawiązuje dialog z ich potrzebami i stylem życia. Podkreśla, iż „artysta działa przy użyciu zdolności odbiorców – zdolności rozumiejącego patrzenia, słyszenia, dotykania a czasami nawet smaku i węchu”<sup>35</sup>. W jego ujęciu chodzi o „przesunięcie potęgi semiotycznej teorii [...] z abstrakcyjnej analizy znaków ku badaniu ich w ich naturalnym środowisku – zwyczajnym świecie, w którym człowiek patrzy, słucha, nazywa, słucha i działa”<sup>36</sup>. Nauczycielowi wniosek nasunie się łatwo: literatura powinna być sprowadzana do swego kulturowego otoczenia, dopiero wówczas ujawni swą antropologiczną moc tłumaczenia sensu referowanych doświadczeń.

Po drugie: znaki budujące dzieło sztuki ujawniają sposoby myślenia o doświadczanej rzeczywistości. Przy czym stwierdzenie: „potrzebujemy nowej diagnostyki, nauki, która potrafi określać znaczenia rzeczy dla życia, które je otacza”<sup>37</sup>, może dotyczyć zarówno polonistycznej metodyki antropologicznej, jak i nowej nauki o literaturze.

*jako system...*, op. cit., s. 104. Podobnie na związek interpretowanego tekstu i egzystencji zwraca uwagę M.P. Markowski: „Dla mnie bowiem (i nie tylko dla mnie) subiektywizm jest jedyną obroną przez tym upadkiem, ale tylko dlatego, że rozumiem subiektywizm inaczej, niż się zwykle go określa. Otóż jest to dla mnie postawa podmiotu, który chce się czegoś o sobie dowiedzieć dzięki czytaniu tekstów, chce zdefiniować własną tożsamość, określić swoje relacje ze światem, w tym także - pewnie przede wszystkim – z tradycją, z którą się czuje związany i ludźmi, do których mówi”. *Pochwała subiektywizmu...*, op. cit., s. 13.

<sup>34</sup> C. Geertz, *Sztuka jako system...*, op. cit., s. 103.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 123.

<sup>36</sup> Ibidem.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 124.

Po trzecie: według Geertza „źródła czaru” tekstu artystycznego należy sytuować „w scenarii treści”<sup>38</sup>. Czyli komentowanie fenomenu estetycznej mocy „polega na tym, jak umiejscowić ją w innych typach działań społecznych, jak wpleść ją w tkaninę konkretnego wzoru życia”. Bo „jedność formy i treści” jest „kulturalnym osiągnięciem, a nie filozoficzną tautologią”. Teoria sztuki byłaby zatem teorią skutecznego użytkowania kultury.

Większość tych, dla humanistów akademickich dość już oczywistych konstatacji, można sprowadzić do konkluzji R. Nycza na temat eksterytorialnej, kontekstowej, narracyjnej tożsamości dzieła w estetyce ponowoczesnej, o jego „wariabilnej strukturze tekstowości”, silnie uwarunkowanej także kompetencjami odbiorcy (etc.)<sup>39</sup>. Jednak szkole najbardziej potrzebne są metody przyswajania nowych estetycznych paradygmatów. Nauczyciele czekają przede wszystkim na praktyczne wskazówki, spójne zarówno na poziomie opisu literatury jak i na poziomie prakseologicznych modeli lekcji, demonstrujące metody pracy z nowym, antropologicznym instrumentarium poetologicznym<sup>40</sup>.

### Gdzie uczyć się nowoczesnej dydaktyki polonistycznej?

Konsekwencją tej kwestii jest bardziej pierwotny problem: jak mówić o tekście w perspektywie antropologicznej? Z pomocą jakiej terminologii analizować utwory literackie w duchu kulturowym, a nie tylko tekstualnym? Czy teoretyczne instrumentarium trwale osadzone w szkolnej polonistyce, znane większości nauczycieli z kilkudziesięcioletnich już podręczników do poetyki i interpretacji autorstwa B. Chrząstowskiej czy M. Głowińskiego, posiada w tym aspekcie funkcjonalność?<sup>41</sup> Przecież nie można zrezygnować z wciąż bardzo przydatnych narzędzi do analizy języka artystycznego, zwłaszcza że nadal odzwierciedlają one wymagania podstaw programowych w zakresie kształcenia literackiego i interpretacji.

Najprostsza odpowiedzią może być wskazanie na już istniejące dydaktyczne opracowania, od kilku lat z bardzo dobrymi efektami wdrażające w szkolną praktykę antropologiczne modele obcowania z literaturą i tekstami kultury. Polecać można

<sup>38</sup> Ibidem, s. 124.

<sup>39</sup> Zob. R. Nycz, *Poetyka intertekstualne: tradycja i perspektywy*, [w:] *Kulturowa teoria literatury...*, op. cit., s. 168–175.

<sup>40</sup> Za A. Burzyńską warto zauważyć, że obecnie nie jesteśmy w stanie stworzyć poetyki normatywnej, a „termin *poetyka* należy traktować raczej jako synonim *języka opisu* albo *metody analizy*, nie zaś osobnej dyscypliny”. Zob. A. Burzyńska, *Wprowadzenie*, [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury...*, op. cit., s. 19.

<sup>41</sup> Zob. B. Chrząstowska, *Lektura...*, op. cit. (szczególnie fr. demonstrujące „co powinno być podstawą rozumienia utworu” np. s. 67–69, 114). Zob. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii...*, op. cit. (wydanie szóste; pierwsze pochodzi z początku lat sześćdziesiątych – a i dziś w sposób zasadniczy modeluje stosunek przyszłych nauczycieli do literatury).

przede wszystkim artykuły prezentujące koncepcję programową *To lubię!* i znakomite propozycje pracy z różnymi tekstami kultury, zawarte w tychże książkach nauczyciela<sup>42</sup>. Godne uwagi jest zwłaszcza ogniwo przeznaczone dla liceum, gdyż ono najmocniej rewiduje schematyczne i doktrynerskie nawyki polonistycznego kształcenia ponadgimnazjalnego<sup>43</sup>. Ale warto też sięgnąć do tekstów wskazujących na źródła takiego myślenia<sup>44</sup>.

### Lektura szkolna jako doświadczenie antropologiczne

W. Iser w tekście *Czym jest antropologia literatury* wskazuje, że tylko dzięki literaturze człowiek może osiągnąć „możliwość bycia sobą i posiadania siebie”<sup>45</sup>. Zatem utwór literacki ma moc „odkrywania najbardziej podstawowej właściwości natury ludzkiej” – natury pełnej chęci przetrwania, ale i przekraczania siebie w kierunkach na pozór niemożliwych. Literatura staje się więc zarówno przestrzenią gry z rzeczywistością, jak i sferą eksperymentowania autora z warunkami istnienia w danej kulturze – dzieło wyznacza nowe wymiary doświadczenia. Jest więc przestrzenią wolności i egzystencjalnej realizacji.

Nie jest to model, w którym znaczenia są stabilizowane raz na zawsze poprzez środki artystycznego wyrazu, styl i kompozycję (etc.) i tworzą jedynie słuszną płaszczyznę odbioru dzieła. Natomiast istotne jest przede wszystkim wzajemne – autora i czytelnika – pochylanie się nad wspólnie z pomocą tekstu rozpoznawanym doświadczeniem świata i siebie w nim. Tekst artystyczny służy nam do pogłębiania kontaktu z sobą i indywidualnymi potrzebami; służy uświadamianiu (w przeważającym ob-

<sup>42</sup> Zob. Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej i in., *Podręcznik do języka polskiego. To lubię! Książka nauczyciela, Klasa I, liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum, część I*, Kraków 2002, s. 10–23 i s. 25–43.

<sup>43</sup> Autorka programu Z.A. Kłakówna zdecydowanie opowiada się za polonistycznym kształceniem problemowym (nie zaś historycznym) i sfunkcjonalizowanym w perspektywie antropocentrycznej: „Stawia się natomiast na autentyczne czytanie tekstów i samodzielne wyprowadzania z lektury elementów wiedzy teoretycznoliterackiej czy historycznoliterackiej w miejsce serwowania gotowych do wyuczenia i z konieczności uproszczonych formuł znawców oraz na budowanie własnej świadomości egzystencjalnej”. (Z.A. Kłakówna, *Język polski w szkołach ponadgimnazjalnych – kształcenie kompetencji kulturowej*, [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej i in., *Podręcznik...*, op. cit., s. 14). Praktyczny wymiar tej propozycji najlepiej obrazują same podręczniki wraz z tzw. książkami nauczyciela (każda z trzech książek nauczyciela zawiera szerokie omówienia propozycji metodycznych wszystkich lekcji dla kl. I, II i III). Ilustrują one tendencje antropologiczne i kulturowe w stylu szkolnego czytania literatury i innych tekstów kultury. Nowoczesnej szkoły interpretacyjnej, otwartej na wielorakie kulturowe konteksty potrzebne uczniowi do zbudowania tożsamości, można się (przy odrobinie dobrej woli) poprzez owe książki nauczyciela z serii *To lubię* szybko nauczyć.

<sup>44</sup> Zob. np. W.J. Burszta, *Nauki o kulturze wobec literatury. Przypadek antropologii*, [w:] *Polonistyka w przebudowie*, pod red. M. Czermińskiej, S. Gajdy i in., t. II, Kraków 2005, s. 85–98.

<sup>45</sup> W. Iser, *Czym jest antropologia literatury*, przeł. A. Kowalczak-Pawlik, „Teksty Drugie” 2006, nr 5, s. 32.

szarze doświadczenia) kulturowej i językowej natury rzeczywistości i odnajdywaniu w niej – poprzez językowy rezonans ze światem – własnego miejsca oraz wskaźników własnej tożsamości.

W tej perspektywie ważna jest konstelacja historyczno-kulturowa, z której pochodzi dzieło, biografia autora, zestaw jego doświadczeń, zapatrywań, urazów, społecznych okoliczności i ściśle osobistych uwarunkowań twórczości<sup>46</sup>. Ważny jest bohater utworu jako źródło wiedzy o pragmatycznych wymiarach ludzkiej egzystencji, a także umiejętność osadzenia właściwości dzieła w szerokim kontekście kulturowym, bez wzdrażania się przed odkrywaniem także kontekstów politycznych. Ważna jest umiejętność tworzenia nowych, dobrze uargumentowanych i rzetelnych interpretacji, odwołujących się do bieżących doświadczeń ucznia<sup>47</sup>. Czyli ważne jest to wszystko, co dotychczasowa dydaktyka literatury odrzucała na margines zainteresowań, całą uwagę poświęcając wąsko rozumianej estetyce dzieła i tłumieniu wpływów pozatekstowych kulturowych dyskursów.

### Ze sfery jakiej wiedzy wyprowadzać pytania o tekst?

Kulturowa teoria literatury, powoli przyjmująca się na polonistycznym gruncie, powinna pomóc nauczycielowi organizować lekcję jako refleksyjne spotkania ucznia i autora w manifestowanym przez tekst doświadczeniu. Dzięki otwarciu tekstów na ich pozaliterackie otoczenie łatwiej będzie szukać w klasie żywego oddźwięku na impuls twórczy, który kazał np. Adamowi Mickiewiczowi napisać *Romantyczność*<sup>48</sup>. Oczywiście, wcześniej należy podjąć niezbędne studia nad problemem. Ale upewnieni w pożytkach płynących z takiego czytania, bez obaw możemy podejmować trud badań nad okolicznościami napisania *Niepewności*, aby następnie pytać, także w perspektywie psychologicznej, co kazało poecie napisać ten liryk? Dlaczego właśnie w takim (bliskim mu?) stylu i języku? Dlaczego w tamtym 1825 roku dzieło powstało w takim układzie rytmicznym czy stroficznym. Powinniśmy zapytać siebie i ucznia: co w tej opisanej sytuacji postrzegasz jako prawdę, a co jako zmyślenie? Jak sprawdzić te i inne aspekty dzieła w informacjach biograficznych? Na ile ta wypowiedź poety jest ci bliska? Jest ona żartobliwą zabawą w pisanie, czy raczej poważnym wyznaniem albo też liryczną relacją? Jaki problem sygnalizuje autor? Jak sobie z nim

<sup>46</sup> Por. B. Zeler, *Struktury bytu ludzkiego jako czynnik warunkujący interpretację tekstu literackiego w szkole*, [w:] *Podmiotowy wymiar...*, op. cit., s. 111.

<sup>47</sup> Por. J.S. Bruner, *Kultura...*, op. cit., s. 120 i 132.

<sup>48</sup> W dobrych programach nauczania rola czytelniczego rezonansu jest wykorzystywana często. Np. w książce nauczyciela *To lubię!* do II klasy LO sugerowanym przez E. Lubieniewską punktem wyjścia do analizy *Romantyczności* jest wytworzenie przez inscenizację postawy emocjonalnego zaangażowania, prowadzącego do takich przeżyć odbiorczych jak: anaocznienie, doświadczenie, identyfikacja, rozpoznanie. Zob. Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej i in., *Podręcznik do języka polskiego To lubię! Książka nauczyciela. Klasa II*, Kraków 2004, s. 120.

radzi? Dlaczego pisze wiersz zamiast porozmawiać z sympatią? Jak dziś taka sytuacja jest przeżywana przez podobnie niespokojnego zakochanego? Zadzwoń lub wysłać sms-a znaczy dziś to samo, co wówczas napisać wiersz? Etc.

Gdyby przywołać, wszak nie całkiem już nowe przeświadczenia Merleau-Ponty'ego, iż ciało jest „naszą ekspresją w świecie”, literackie słowo „dotknięciem na odległość”<sup>49</sup>, zaś mowa „prawdziwym gestem”<sup>50</sup> – łatwo znajdziemy argumenty do stawiania sobie i uczniom powyższych pytań<sup>51</sup>. (Zresztą, nurt ujmujący literaturę jako doświadczenie „reaktywowane” przez czytelnika ma bogatą tradycję, od Deweya, Heideggera po Bataille'a, Derridę i Lacoue-Labarthe'a<sup>52</sup>). Tym samym znajdziemy się na antypodach szkolnego, formalizującego i estetyzującego dyskursu. Trzeba dodać, że wspomniany już Peter McLaren za najlepsze narzędzie do włączania pełnej obecności ucznia w moment przekazywania wiedzy uznaje właśnie filozofię autora *Fenomenologii percepcji*<sup>53</sup>. Wydaje się więc, że wprowadzenie w obszar lekcyjnej refleksji żywej obecności ucznia-interpretatora, negocjującego sens swojego doświadczenia z doświadczeniem zaświadczonego przez tekst<sup>54</sup>, powinno być celem ponowoczesnej polonistyki szkolnej<sup>55</sup>. (Oczywiście te aspekty metodyki okażą się w ramach instytucjonalnych wymagań niefunkcjonalne, gdy podstawa programowa i egzaminy maturalne oraz kompetencyjne wciąż będą mikromodelami literaturoznawstwa i kulturoznawstwa strukturalnego.)

## **W literaturze nowoczesnej wiersz jest śladem „ja”. Pytajmy więc o doświadczenie**

Nauczyciele, zachęceni przez nowoczesnych badaczy, powinni wraz z uczniami szukać w literaturze przede wszystkim tego, na co od dawna zwracał uwagę zdrowy

<sup>49</sup> Zob. M. Merleau-Ponty, *Proza świata. Eseje o mowie*, Warszawa 1999, s. 212, 77 (szczególnie ważny w tej perspektywie jest esej *Obecni w słowie*, s. 62–79.)

<sup>50</sup> Zob. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia percepcji*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa 2001, s. 204.

<sup>51</sup> Na kategorię doświadczenia (autentycznego, własnego, warunkującego odbiór) – jako punkt wyjścia do szkolnej pracy z literaturą od kilkunastu lat z naciskiem wskazuje M. Dudzik. Zob. idem, *Ja wobec –siebie...*, op. cit., s. 171.

<sup>52</sup> Zob. R. Nycz, *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia*, „Teksty Drugie” 2006, nr 6, s. 65–66.

<sup>53</sup> L. Witkowski, *Edukacja...*, op. cit., s. 340.

<sup>54</sup> Wówczas dopiero literatura kanoniczna stanie się środkiem do „sytuowania się” ucznia w kulturze z pomocą jego własnych narracji i bez konieczności odwoływania się do „narodowych frazesów”. Por. J. Kaniewski, *Jaki kanon?*, „Polonistyka” 2007, nr 5, s. 9–11.

<sup>55</sup> Należy podkreślić, że nie chodzi tutaj o odrzucenie „autorytetu tekstu” (czy też w rozumieniu J. Sławińskiego – interpretacji partnerskiej, „dochowującej wierności dziełu”), na rzecz interpretacji „pocziwej”. Negocjacja sensu doświadczenia poprzez wspólne czytanie literatury wymaga raczej odmiennej wizji statusu literatury niż zakładana w modelu strukturalnym. Por. J. Sławiński, *Uwagi o interpretacji (literaturoznawczej)*, [w:] idem, *Próby teoretycznoliterackie*, Warszawa 1992, s. 48–49.



rozsądek: tekstowo wyrażonych świadectw doświadczenia. Wszak sztuka XX wieku często bywała słabo zamaskowaną „alegorią artysty i jego pracy”<sup>56</sup>. Polonistykę szkolną należy więc silniej związać z przeświadczeniem, iż literatura jest specyficznym świadectwem, a pisanie (jak i odpowiedzialne czytanie, połączone z twórczym przekształcaniem wzoru) „jedyną formą wypełnionego sensem, dostępnego bycia”<sup>57</sup>. Ten wniosek T. Kunz wyprowadza z poezji M. Białoszewskiego, ale wydaje się, że podobne rozumienie pisania można rozciągnąć niemal na każde nowoczesne „ja”-które pisząc, wytwarza tekst, będący „przepisem” na odzyskanie kształtu i spójności samego siebie<sup>58</sup>. Gdyż „ja” podczas pisania uzyskuje podmiotowy wymiar i spójność dzięki „przechwytywaniu” rzeczywistości (właśnie w momentach jej przepisywania/percypowania). Zatem podmiotowość udostępnia nam się najpełniej poprzez tekstowe świadectwa jakiegoś doświadczenia.

Jakże więc chcemy przez literaturę uczyć humanistycznie zintegrowanego, podmiotowego otwierania się na świat, gdy naszą uwagę w wierszu zatrzyma powtarzalna forma czasowników, zestaw onomatopei bądź kompozycja klamrowa, przesłaniając „doświadczeniową obserwację i rozumienie” (R. Nycz)? Interpretując, należy raczej szukać sposobu na wydobycie z tekstu świadectwa doświadczenia świata, refleksji o nim, relacji o sposobie komunikowania się autora z sobą i światem poprzez tekst. Oczywiście, że ważnymi komponentami dzieła literackiego są (poza doświadczeniowym) jego wymiary artystyczne. Jednak są one funkcją mediatyzowanej *praxis*<sup>59</sup> i nie mogą wytyczać dominującego oglądu efektu pisania, pojmowanego jako wyraz usensownianego czy też zaświadczanego bycia. Gdyż przy przeestetyzowaniu postawy odbiorczej proste wyliczanie środków artystycznego wyrazu i analiza ich spójności może łatwo przesłonić podstawy prezentowanego doświadczenia i jego zakorzenienia w świecie określonych wartości oraz praktyk symbolicznych.

S. Greenblatt proponuje więc zestaw specjalnych „pytań kulturowych”, które czytelnik powinien sobie zadać, aby uniknąć zarówno czytania naiwnego, jak i nadmiernie podporządkowanego analizie formalnej<sup>60</sup>. Kwestie te dotyczą zachowań i wzorców działania, które zdaje się nam narzucać dzieło; zachęcają do refleksji nad wagą i atrakcyjnością danego utworu dla czytelników z jego epoki; proponują rozważyć różnice między wartościami sugerowanymi przez lekturę a własnymi; zwracają uwagę na rozumienie norm społecznych w utworze; pytają o potencjalnie ogranicza-

<sup>56</sup> Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przeł. M. Gruszczyński i in., Warszawa 2001, s. 889.

<sup>57</sup> Zob. T. Kunz, „Ja: pole do przepisu”. *Miron Białoszewski, czyli literatura jako forma istnienia*, „Teksty Drugie” 2006, nr 5, s. 51.

<sup>58</sup> „hipotezę, że nowoczesna literatura jest literaturą doświadczenia (w jego nowych, nowoczesnych wariantach właśnie), a nie na przykład reprezentacji rzeczywistości czy autonomicznej fikcji.” – przedstawia R. Nycz, *Literatura nowoczesna...*, op. cit., s. 55–69 (cyt. s. 56).

<sup>59</sup> Na skomplikowanie doświadczeniowego charakteru literatury nowoczesnej, w indeksalnym wymiarze „sięgającej” rzeczywistości poprzez semiotyczno-symptomatologiczne uposażenie, wskazuje R. Nycz w *ibidem*.

<sup>60</sup> Zob. M.P. Markowski, *Badania...*, op. cit., s. 522.

jący wpływ dzieła na swobodę myśli bądź działania i o możliwą aprobatę lub potępienie społeczne dla utworu<sup>61</sup>.

### Szkolna poetyka - praktyka czytania - pragmatyczny wymiar teorii?

Różne uszczegółowienia powyższych pytań, jednakże nielekceważące odpowiednio sfunkcjonalizowanej, potrzebnej do ich rozwikłania analizy formalnej<sup>62</sup>, nie pozwolą zapomnieć o potrzebach uczniów, którzy poprzez literaturę chcą poznawać świat, nie zaś tylko literacki budulec, struktury, style i artystyczną składnię. Wiedza o tekstualnie ujętej ontologii dzieła literackiego nie może być celem samym w sobie. Gdy dydaktyka polonistyczna uwzględni w utworze literackim ślady okoliczności powstawania utworu, postawę wobec nich autora oraz jego poglądy wyrażone *explicite* bądź pośrednio w dziele, gdy biograficzne uwarunkowania utworów, długość procesu twórczego, warunki historyczno-socjologiczne, w jakich pracował autor<sup>63</sup>, będą rzutować na sposób interpretowania tekstu (epoka, tendencje społeczne, rodzinne, otoczenie polityczne, konieczność użycia specjalnej retoryki), łatwiej będzie polonistom zbliżać uczniów do humanistycznych wymiarów utworów literackich. Wówczas może się powieść także próba pojednania czytelnika z autorem w jego artystycznie wyrażonym doświadczeniu. Taka interakcja pomoże wzbudzić żywe pytania o emocjonalno-poznawczy oddźwięk, który spowodował np. dany wiersz. Zachęci ona też nauczycieli do częstszego stosowania metod aktywizujących uczniowskie postawy twórcze.

Myślenie o uczniu nie tylko jako o posłusznym receptorze, ale także wytwórcy znaczeń, jako inscenizatorze swego uczestnictwa w kulturze, (a nie jako o biernym re-produktorze gotowych treści) z pewnością ułatwi spojrzenie na status literatury przez kategorię dramatu. W tej perspektywie pisanie o literaturze staje się „inscenizacją tekstualną”<sup>64</sup> – czyli działaniem polegającym na odsłanianiu swego odbioru na scenie mentalnej, odbioru nasyconego niepewnością, ale i aktywizmem, dążącym do skon-

<sup>61</sup> Poniższe pytania przywołuję z: S. Greenblatt, *Kultura...*, op. cit., s. 147.

<sup>62</sup> Udane połączenie refleksji kulturowej z analizą języka poetyckiego prezentuje J. Waligóra w książce nauczyciela *To lubię* do klasy pierwszej LO. Refleksję o wierszu *Rodzinny dom* J. Barana proponuje wyzwalać poprzez pytania o związek tytułu z treścią wiersza, sposób prezentacji rytmu domowej egzystencji, o ukrytą w wierszu zasadę cykliczności, usytuowanie podmiotu mówiącego, poetycką aktualizację frazeologizmów, rodzaj więzi społecznych, metaforykę zdomowienia. Zob. Z.A. Kłakówna i in., *Podręcznik do języka polskiego... kl. I*, s. 140–142.

<sup>63</sup> “Powrót autora nie oznacza przywrócenia jego tradycyjnej postaci, której wersji modelowej dostarcza podmiot pozytywistycznej tradycji biograficzno-genetycznej” – wskazuje A. Zawadzki, ale zwraca uwagę m.in. na współczesne tendencje do empiryzacji głosu autorskiego (kategoria „śladu”) i proponuje postrzeżenie podmiotowości autora w perspektywie jej „osłabienia” oraz wielowymiarowego uwikłania kulturowego. Zob. A. Zawadzki, *Autor. Podmiot literacki*, [w:] *Kulturowa teoria...*, op. cit., s. 245.

<sup>64</sup> Zob. A. Krajewska, *Dramat współczesny. Teoria i interpretacja*, Poznań 2005, s. 203–224.

struowana własnego sensu. Wówczas komentarz do lektury zmienia się z monologu w dramat, w otwarcie się na odgłosy dochodzące z innych tekstów, ze świata kultury wysokiej i popularnej, ze sfery doświadczenia i pragnienia.

### Tożsamość ucznia – projekt otwarty?

Czytanie lektur w szkole byłoby więc kierowaną do ucznia zachętą do ujawniania osobistych preferencji i kulturowych kompetencji, wiodącą do konstruowania tożsamości. Jeśli, jak wskazuje Adam Kuper, „każda osoba stwarza swoją (jej lub jego) tożsamość, wybierając pomiędzy zobowiązaniami, wierzeniami i wartościami”, to jest ona „hybrydowym, często nieciągłym procesem kreatywnym” (James Clifford), czyli „kwestią stylu życia, wybranego podług kaprysu lub, w bardziej ponurej wersji, dyktowanym przez modę”<sup>65</sup>. Ta i podobne diagnozy siłą rzeczy zmuszają do wprowadzenia w proces dydaktyczny modyfikacji, uzdalniających go do zaoferowania uczniom wielości wyboru i wielość perspektyw na kulturowy budulec, z którego mają „ulepić” siebie.

Wiąże się to z dość ryzykownym otwarciem uczniów na wykroczenie poza wyznaczniki wąsko pojętej wspólnoty kulturowej. Nie jest to zjawisko dziś rzadkie. A. Kuper twierdzi, iż do obecnie normatywnych zachowań należy niechęć do podporządkowania się własnej, „prymarnej tożsamości kulturowej”. Wynika to najczęściej z czystego praktycyzmu, gdyż funkcjonowanie na rynku wiąże się z nie tyle z zachowywaniem norm, co życiem „poprzez ciało”, walką z nieustannym wpływem innych. „Jeśli mam się postrzegać jedynie jako byt kulturowy, pozostawiam sobie niewiele przestrzeni na manewr lub kwestionowanie świata, w którym się znajduję. Wreszcie istnieje moralny sprzeciw wobec teorii kultury. Zazwyczaj odciąga ona uwagę od tego, co mamy wspólnego, zamiast zachęcać nas do komunikowania się ponad barierami narodowymi, etnicznymi i religijnymi oraz do odważenia się na wyjście poza nie”<sup>66</sup>. – wskazuje brytyjski antropolog. Wynika z tego, iż interpretacja tekstów kultury, jeśli chce sięgać poziomu współczesnych praktyk społecznych, nie może się zamykać w gotowych, rozpoznanych sferach ludzkiej aktywności, ale powinna także otwierać się na przygodę z nowym, często „przedeterminowanym” doświadczeniem. W tym procesie uczniowi powinna być więc przydzielana szczególna rola – rola „aktora kulturowego”<sup>67</sup>, „przymierzającego” na szkolnej scenie interpretacyjnej rozmaite „kulturowe kostiumy”. Bo tylko postawa performatywnego<sup>68</sup> eksperymentatora po-

<sup>65</sup> A. Kuper, *Kultura. Model antropologiczny*, przeł. I. Kołbon, Kraków 2005, s. 208–209.

<sup>66</sup> Ibidem, s. 213.

<sup>67</sup> A. Kuper wskazuje: „Protagonistą w walce multikulturowej nie jest robotnik czy też obywatel, lecz aktor kulturowy”. Ibidem, s. 202.

<sup>68</sup> Szerzej o performatyce jako wielowymiarowej dyscyplinie akademickiej zob. R. Schechner, *Performatyka. Wstęp*, przeł. T. Kubikowski, Wrocław 2006. Autor wskazuje na cztery podstawowe obszary

zwoli mu zdobyć funkcjonalną wiedzę o otaczających go cywilizacyjnych procesach i ich historycznym zapleczu. W perspektywie najbliższych lat lekcja polskiego, jak się zdaje, powinna wciąż zyskiwać na antropologicznym ciężarze, tracąc jednocześnie ściśle tekstologiczne uwarunkowania.

### Cele lekcji „antropologicznie” zoperacjonalizowane

Szukajmy więc *ludzkiego* punktu widzenia na literaturę i stosujmy metody dydaktyczne, które pomogą ową ludzką prawdę z wiersza czy powieści wyeksponować, nie zaś ukrywać pod siatką słownikowych pojęć<sup>69</sup>. Cele lekcji swe centrum znaczeń powinny mieć w pytaniu o *conditio humana*, którą dane dzieło umacnia. Trafna, nachylona antropologicznie operacjonalizacja<sup>70</sup> takich celów wydaje się więc być wysiłkiem wartym specjalnego zachodu.

Na koniec trzeba zauważyć, że postulowany tutaj kształt szkolnej polonistyki nabiera cech dydaktyki i interpretacji etycznej. A jest to, zdaniem A. Burzyńskiej, „najtrudniejszy ze wszystkich znanych nam dotychczas trybów krytycznych”<sup>71</sup>. Bo wymaga otwarcia wiedzy o literaturze „na ryzyko wpisane w każdy akt decyzyjny” i uświadomienia sobie, iż wynika z niego kształt dyscypliny dziś jeszcze niewyobrażalny. Między innymi dlatego, mimo wskazywanych tu metodologicznych trudności, warto ryzykować próby wprowadzania zarysowanego powyżej modelu do szkolnej interpretacji tekstów, jako jej trwałego komponentu. Gdyż tylko podczas antropologicznie zorientowanych lekcji z literaturą może być sukcesywnie wytwarzana pedagogiczna postawa etyczna, ułatwiająca wypracowanie (tak potrzebnych uczniom) wyróżników nowej „szkolnej” teorii literatury. Częstsze praktykowanie etycznej krytyki i antropologii literatury przez niedogmatycznych i wrażliwych na styl odbioru nauczycieli może w najbliższych latach umożliwić polonistyce dołączyć do nowoczesnych praktyk edukacyjnych, które (np. w USA i Kanadzie) „w imię podmiotowości ludzkiej” są jednocześnie krytyczną teorią i praktyką społeczną, jak pisze L. Witkowski, stwarzającą „sfery publiczne”, gdzie uczeń w przyszłości odnajdzie swe „ekologiczne nisze rozwojowe”<sup>72</sup>.

badawcze performatyki: zachowania, praktykę artystyczną, „obserwację uczestniczącą”, włączanie się w praktyki i strategie społeczne (s. 16).

<sup>69</sup> S. Sawicki za prymarny wyznacznik wartości dzieła literackiego uznaje obecność w nim śladów twórcy i „ludzkiego” przekazu skierowanego do odbiorcy: „autor jest zawsze głównym obecnym w literaturze”. Zob. idem, *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992. Zob. S. Sawicki, *Aksjologiczne wymiary literatury*, [w:] *Polonistyka w przebudowie*, op. cit., s. 300.

<sup>70</sup> Nie oznacza ona rezygnacji z celów poznawczych na korzyść kształcących lub wychowawczych, ale przekierowanie uwagi na wiedzę i umiejętności o wymiarach pragmatycznych i zakorzeniających w kulturze.

<sup>71</sup> Zob. A. Burzyńska, *Anty-teoria...*, op. cit., s. 467.

<sup>72</sup> L. Witkowski, *Edukacja...*, op. cit., s. 122.

Podbudowana teorią pragmatycznej i etycznej interpretacji, nastawiona na twórcze i społeczne efekty, dydaktyka polonistyczna będzie z pewnością zachęcać do wsłuchiwania się w zjawisko żywego, uczniowskiego czytania kultury. Doświadczenia płynące z tych obserwacji być może wkrótce pozwolą wpisać się w dynamiczny model poetyki, zdolny przyjąć każdego nastoletniego uczestnika do coraz trudniejszej gry o sens czytania w ogóle.

### **Cultural poetics in school. Teaching Polish literature and the challenge of literary anthropology.**

#### **Abstract**

The aim of this paper is pointing out the urgent need for anthropological models of reading literary texts to be introduced in the school methodology of teaching Polish. Observation of over 80 lessons, which revealed numerous instances of school-methodological simplifications, also showed the necessity of creating a counterweight for the fossilized habits of purely formal contacts of pupils with literature. The suggested solution is adopting the anthropological perspective, which enables the perception of the world not *in* literature, but *via* literature. This view, after redefining the status of literature and the methodological assumptions, will allow introducing elements of interpretive anthropology (C. Geertz) among the tools of a Polish teacher. Thus school reading could be perceived as an anthropological experience. However, a problem must be noticed, connected with the teaching methods and methodology: out of which sphere of knowledge should questions about the text arise? The solution may be found in the view that modern literature is a specifically understood trace of “self”; therefore, while asking about a text, we should be allowed to ask about the related – primarily cultural – experience (R. Nycz). A reading of this kind can be supported by the category of resonance (S. Greenblatt), evoked in the literary experience of the pupil. School poetics will thus more easily receive the status of a pragmatic aspect of the theory (M.P. Markowski). In the designed model, special attention should be paid to the “anthropologically” operationalized educational goals. Experience brought by their realization will perhaps allow us to create a dynamic model of poetics, which will be able to incorporate any teenage pupil in the – more and more difficult – game of the sense of reading *at all*.