

# Katarzyna Stankiewicz

---

## Między strukturalizmem a hermeneutyką: o bolączkach i nadziejach szkolnego kształcenia literackiego

---

Kultura i Edukacja nr 2-3, 29-40

---

2006

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.

*Katarzyna Stankiewicz*

## **MIĘDZY STRUKTURALIZMEM A HERMENEUTYKĄ. O BOLĄCZKACH I NADZIEJACH SZKOLNEGO KSZTAŁCENIA LITERACKIEGO**

---

Kryzys szkolnego kształcenia literackiego<sup>1</sup> to temat obecny ostatnio w dyskursie publicystycznym, ale także w pracach metodyków nauczania języka polskiego. Metodycy już jakiś czas temu zdiagnozowali ów kryzys, wskazali jego przyczyny oraz sposoby przezwyciężenia. Jednak rozdziew między praktyką a teorią metodyczną jest tak duży, że dostrzeżenie problemu przez teoretyków w żaden sposób nie wpłynęło na zmianę sytuacji na lekcjach języka polskiego. Efektem tego rozdźwięku między teorią a praktyką są wciąż niemiłkące publicystyczne narzekania.

Moim celem jest przedstawienie „bolączek” szkolnego kształcenia literackiego jako wyrazu braku przełożenia teorii metodycznych na lekcyjną praktykę. Problemy dotyczą zarówno pracy z tekstem literackim, jak i relacji między uczniem a nauczycielem, które w dużej mierze są konsekwencją stosowanej metody analizy i interpretacji. Przyczyny kryzysu upatruję w brakach dominującej ciągle na lekcjach języka polskiego metody strukturalnej. Szansą na zmianę sytuacji szkolnego kształcenia literackiego jest wykorzystanie metody hermeneutycznej, przejście w praktyce od strukturalizmu do

---

<sup>1</sup> Nie chciałabym odwoływać się do dyskusji terminologicznych odnośnie do nazwy „język polski” i podziałów w ramach zakresu przedmiotu. Używam z całą świadomością przestarzałego może nieco terminu „kształcenie literackie”, opartego na tradycyjnych podziałach na problemy kształcenia związane ze sferą języka oraz ze sferą literatury. Interesuje mnie kontakt z tekstem literackim, interpretacja i analiza tekstu, które mieszczą się w tradycyjnie rozumianym kształceniu literackim. Por. Z. A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003, s. 40–41, s. 53; Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 14.

hermeneutyki<sup>2</sup> jako bazy teoretycznej dla szkolnego kształcenia literackiego, co dokonało się już w teoriach metodycznych.

W swoim tekście podejmuję próbę rekonstrukcji dyskursu metodycznego, opierając się przy tym na opracowaniach takich autorów, jak Stanisław Bortnowski, Barbara Chrzęstowska, Zofia A. Kłakówna, Barbara Myrdzik czy Anna Pilch, na poradnikach metodycznych dla nauczycieli, obecnych na rynku podręcznikach i programach nauczania oraz publikacjach zamieszczonych w czasopiśmie „Polonistyka”<sup>3</sup>. Rozważania ograniczam do kwestii kształcenia literackiego. Większość moich uwag cechuje się dużym stopniem ogólności i dotyczy zarówno szkoły podstawowej i gimnazjum, jak również szkoły średniej.

## 1. Paradoks „pytań edukacyjnych”<sup>4</sup>

Jako wprowadzenie w szkolną rzeczywistość posłuży mi przytoczona przez Bortnowskiego scenka, dobitnie obrazująca paradoksalność tzw. pytań edukacyjnych. Formułowanie pytań okazuje się fundamentalną kwestią również dla hermeneutyki, jednak hermeneuci przypisują pytaniu całkowicie inną rolę niż tę, jaką pełni ono na lekcjach, nie tylko języka polskiego, pod postacią tzw. pogadanki heurystycznej<sup>5</sup>. Przykład Bortnowskiego wykracza poza język polski, choć właśnie ten przedmiot wydaje się szczególnie narażony na wypaczenia kanonicznej wersji pogadanki.

NAUCZYCIELKA: – Powiedzcie, dzieci, co stoi w ogródku?

CHŁOPCZYK: – Altana stoi.

NAUCZYCIELKA: – Dobrze, Krzysiu. A gdzie tu można usiąść? No gdzie? No gdzie?

UCZNIOWIE (chórem): – Nigdzie!

NAUCZYCIELKA: – Brawo, dzieci, nigdzie nie można usiąść. Ale powiedzcie mi, dlaczego nigdzie?

<sup>2</sup> Oba te pojęcia odnoszę do kwestii analizy i interpretacji tekstu literackiego. W przypadku hermeneutyki metodyka języka polskiego opiera się głównie na pracach H.G. Gadamera i P. Ricoeura. Por. A. Pilch, *Hermeneutyka jako metoda interpretowania tekstów poetyckich* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela-polonisty*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków 2004, s. 191–215.

<sup>3</sup> Interesujący wybór artykułów z „Polonistyki”, odzwierciedlający główne tendencje i problemy w metodyce nauczania języka polskiego w ostatnich latach, zawierają pozycje: *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, B. Chrzęstowska (red.), Warszawa 1995; *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*, cz. 2, B. Chrzęstowska (red.), Warszawa 1997. Będę się często powoływać na artykuły z tych zbiorów.

<sup>4</sup> Por. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 78–82.

<sup>5</sup> Patrz S. Bortnowski na temat pogadanki heurystycznej: *Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania*, [w:] *Polonista w szkole...*, s. 73–74.

DZIEWCZYŃKA: – Bo tu nie ma ławki.

NAUCZYCIELKA: – Słusznie, Kasiu, nie można usiąść, bo nie ma w altanie ławeczki. To co trzeba teraz zrobić? No ty, Jureczku!

CHŁOPCZYK: – Trzeba wstawić!

NAUCZYCIELKA: – No widzisz, jak doskonale pomyślałeś. Ale co trzeba wstawić?

DZIECI (chórem): – Ławeczkę!!!

NAUCZYCIELKA: – A dokąd to a dokąd trzeba wstawić ławeczkę?

DZIECI (chórem): – Do altany.

NAUCZYCIELKA: – To powtórzmy teraz to wszystko pełnym zdaniem, a ja dyktuję wam do zeszytów wniossek. Piszcie: „Ażeby usiąść w altance, trzeba do altanki wstawić ławeczkę”<sup>6</sup>.

Przytoczony „dialog” jest, jak przyznaje Bortnowski, zapisem autentycznej sytuacji lekcyjnej<sup>7</sup>. W scenie mamy do czynienia z karykaturalnym wręcz przerysowaniem metody heurystycznej – uczniowie bierni, bezwolni, traktowani są jakby niezdolni byli do samodzielnego myślenia, „upupiani” przez nauczyciela – jak powiedziałby Gombrowicz<sup>8</sup>. Pogadanka heurystyczna to metoda ciągle niestety dominująca na lekcjach polskiego, dobrze ugruntowana na podłożu metodologii strukturalnej. Uważana jest za jedną z najprostszych, zapewniającą stosunkowo dobre efekty w stosunku do nakładu czasu. Metoda heurystyczna nie wymaga od nauczyciela wielkiej inwencji ani specjalnego przygotowania<sup>9</sup>. Najczęściej jest powielaniem tego, z czym on sam zetknął się w szkole jeszcze jako uczeń<sup>10</sup>.

Możemy mówić o paradoksalności pytań w metodzie heurystycznej – nauczyciel pyta, bo wie, oczekuje od ucznia określonych odpowiedzi i tak kieruje „rozmową”, aby do tych właśnie odpowiedzi ucznia doprowadzić, aby uczeń „odkrył” to, co nauczycielowi już jest znane i wiadome<sup>11</sup>. Sam sposób zadawania pytań determinuje odpowiedzi. Metoda heurystyczna znajduje się na przeciwnym biegunie w stosunku do hermeneutycznych „pytań otwartych”, stawianych w celu dowiedzenia się czegoś. Jej dominacja wiąże się z przyjęciem określonego modelu kształcenia<sup>12</sup>.

Co osiągniemy, jeśli zaproponujemy na lekcji polskiego zmianę heurystycznych pytań na pytania hermeneutyczne? Kto powinien je zadawać? Czy jedynie nauczyciel? A może chodzi tutaj nie tylko o strukturę pytań?

<sup>6</sup> S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1991, s. 8.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 9.

<sup>8</sup> Por. ibidem, s. 11.

<sup>9</sup> S. Bortnowski, *Kłopoty z klasyfikacją...*, s. 73.

<sup>10</sup> S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, s. 10.

<sup>11</sup> B. Myrdzik, op.cit., s. 78–82; por. S. Bortnowski, *Kłopoty z klasyfikacją...*, s. 73–74.

<sup>12</sup> B. Myrdzik, op.cit., s. 82.

Rola pytania w metodzie heurystycznej wprowadza nas w problematyczne kwestie charakteru szkolnej edukacji, a w szczególności kształcenia literackiego, oraz otwiera pole do rozważań na temat znaczenia idei hermeneutycznych dla metodyki nauczania języka polskiego<sup>13</sup>.

## 2. Diagnoza sytuacji kryzysowej

Kryzys edukacji polonistycznej ma dwa wymiary; dotyczy szkolnej analizy i interpretacji tekstu oraz relacji między nauczycielem a uczniem. Oba te wymiary są ze sobą powiązane, pierwszy może warunkować kształt drugiego – model interpretacji tekstu wpływa na samą sytuację edukacyjną.

Mimo działań reformatorskich ciągle powracają te same zarzuty w stosunku do szkolnej pracy nad tekstem. **Szkolna analiza** bywa **szablonowa i stereotypowa**<sup>14</sup>. Lekcyjne interpretacje krytykowane są za **jednoznaczność**. Uzależnienie szkolnej interpretacji od **celów dydaktycznych i wychowawczych** oddala od samego tekstu literackiego, nie pozwala traktować go autonomicznie<sup>15</sup>. Kontakt z tekstem następuje przez nauczyciela – pośrednika, który zamiast przeżycia estetycznego proponuje intelektualną analizę według określonego szablonu i za pomocą **teoretycznoliterackiej terminologii**<sup>16</sup>.

W szkole podstawowej, a często także w gimnazjum, owe bolączki interpretacji znajdują egzemplaryczne przełożenie w notatkach dyktowanych uczniom przez nauczycieli. Notatki te mają być podsumowaniem lekcji. Są one zazwyczaj przygotowywane wcześniej przez nauczyciela, stanowią więc raczej odbicie tego, co założył sobie nauczyciel, niż wspólnej pracy nad tekstem w trakcie lekcji. Notatka jest więc z reguły głosem nauczyciela, wspierającego się na nauczycielskich „brykach”<sup>17</sup> i ewentualnie –

---

<sup>13</sup> O roli dialogu w edukacji i inspiracjach hermeneutycznych por. L. Witkowski, *Typy dialogu w kulturze a strategię edukacyjne* [w:] idem, *Edukacja i humanistyka: nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 51–62.

<sup>14</sup> Patrz np. J. Hobot, *Poststrukturalne kierunki badawcze w szkolnej praktyce*, [w:] *Polonista w szkole...*, s. 174.

<sup>15</sup> A. Pilch, *Hermeneutyka...*, s. 195–196; idem, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003, s. 270.

<sup>16</sup> S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, s. 43.

<sup>17</sup> Nauczyciele często decydują się na pracę z podręcznikiem, do którego wydawcy dołączają szczegółowe poradniki metodyczne z konspektami kolejnych lekcji. Bywa, że pomoce te nie są na zbyt wysokim poziomie. Ułatwiają nauczycielom pracę i zwalniają ich z myślenia, przypominają uczniowskie „bryki”, ze streszczeniami lektur i uproszczonymi opracowaniami podręcznikowych tematów. W przewodnikach metodycznych spotykamy „przykładowe notatki”, zapisy „przypuszczalnych efektów” pracy uczniów w grupie, wnioski, do jakich „powinien” dojść uczeń. Te potknięcia wynotowałam z materiałów pomocniczych dla nauczycieli szkół podstawowych zaproponowanych jako pomoc metodyczna do serii podręczników wydawnictwa MARKA pt. „Ja i świat” oraz wydawnictwa MAC Edukacja „Przygoda z czytaniem”. Potraktowałam te pozycje jako egzemplaryczne. Podobne usterki pojawiają się zapewne także w innych

autorytetach badaczy literatury, których interpretacje nierzadko nie przystają do kompetencji ucznia. Brak tutaj miejsca na refleksję oraz zapis uczniowskich przeżyć i poszukiwań. Krótka forma notatki wydaje się wymuszać schematyczność. Schematyzm wiąże się z jednoznacznością, zapewniającą prostą klarowność wyводу, pozbawioną kłopotliwych pęknięć i niedopowiedzeń. Formuły proponowane w notatkach najczęściej brzmią wzniosłe i okrągło, odchodzą od tekstu traktowanego autonomicznie w kierunku tekstu wykorzystanego w celach edukacyjnych<sup>18</sup>. Tekst staje się jedynie pretekstem do moralnego pouczenia lub do realizacji określonych celów dydaktycznych. Jest traktowany szablonowo, gdyż jako szablon najlepiej służy dydaktyce, np. jako podstawa zaznajomienia uczniów z cechami jakiegoś gatunku literackiego.

Schemat lekcji prowadzonej metodą heurystyki, której zwieńczenie stanowi podyktowanie gotowej notatki, pociąga za sobą **dominującą rolę nauczyciela**<sup>19</sup>. Jedyne nauczyciel wie, jaki będzie temat lekcji i dlaczego, jakie cele przyświecają jego spotkaniu z uczniami, jakie treści i sprawności uczeń powinien wynieść z lekcji... Często nieświadomie rości on sobie tym samym prawo do narzucania uczniom określonej wizji świata, tej „jedynej właściwej”<sup>20</sup>.

Na lekcjach polskiego „zdominowanych” przez nauczyciela, ciągle jeszcze pokutuje **encyklopedyzm**, gdyż to właśnie gotową wiedzę encyklopedyczną najłatwiej jest egzekwować<sup>21</sup>. Bożena Chrzęstowska wskazuje jeszcze na jedno znaczenie encyklopedyzmu w szkole, nawiązując do przypadkowości alfabetycznego ułożenia haseł w pozycji encyklopedycznej; terminem „encyklopedyzm” można określić chaotyczność, brak uporządkowania informacji w uczniowskiej głowie, brak umiejętności kojarzenia związków między treściami kształcenia, niefunkcjonalność posiadanej wiedzy, brak jej przełożenia na sferę praktyczną<sup>22</sup>. Związki między treściami kształcenia, tak samo jak znaczenie i powiązanie następujących po sobie sekwencji lekcyjnych, wiadome są zazwyczaj jedynie nauczycielowi, dla ucznia pozostają niezgłębioną tajemnicą.

---

pozycjach wydawniczych, obecnych na rynku podręczników szkolnych; por. S. Bortnowski, *Nowe spory. Nowe scenariusze*, Warszawa 2001, s. 26–27.

<sup>18</sup> Por. S. Bortnowski, *Ścisłość i emocja. Szkice polonistyczne*, Warszawa 1977, s. 121–136.

<sup>19</sup> S. Bortnowski, *Kłopoty z klasyfikacją...*, s. 73–74; por. idem, *Nowe spory. Nowe scenariusze*, Warszawa 2001, s. 24.

<sup>20</sup> Por. L. Witkowski, *W stronę ponowoczesnej teorii i praktyki edukacji. Inspiracje Baumanowskie* [w:] idem, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997, s. 274.

<sup>21</sup> B. Chrzęstowska, *Wstęp. O sztuce edukacji polonistycznej* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty...*, s. 12.

<sup>22</sup> B. Chrzęstowska, *Reformę czas zacząć...* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty, cz. 2*, s. 23.

### 3. Przyczyny kryzysu

Kryzys, o którym mowa, dotyczy płaszczyzny kontaktu z tekstem, analizy i interpretacji oraz modelu przekazywanej wiedzy, jak również stosunków uczeń – nauczyciel. Przyczyn niezadowolającego stanu rzeczy można poszukiwać na wielu poziomach. Wychodząc poza rozważania publicystyczne, chcę zwrócić uwagę na braki strukturalnego modelu interpretacji i znaczenie jego dominacji w szkolnej praktyce polonistycznej. W pracach metodyków coraz częściej pojawiają się głosy, wskazujące na strukturalizm jako podłoże problemów edukacji polonistycznej<sup>23</sup>.

Strukturalizm, kiedy pojawił się jako metodologiczna podstawa pracy z tekstem na lekcjach języka polskiego w latach 60., był bardzo „postępowy” i przyniósł wiele zmian na lepsze. Pozwolił na dostrzeżenie swoistości tekstu literackiego, na jego analizę „bez obciążeń” np. biografią autora czy kontekstem historycznym. Dostarczył również wygodnych narzędzi do tej analizy. Pozwolił polonistycznej praktyce podnieść się na wyżyny nauki, zapewniając rozważaniom o tekście literackim znamiona naukowości. Dzisiaj ciągle króluje w szkolnej praktyce interpretacji, mimo coraz bardziej rzucających się w oczy jego braków i pewnej nieprzystawalności do przemian w kulturze i humanistyce<sup>24</sup>.

**Strukturalizm** zakłada ujmowanie **dzieła jako funkcjonalnej całości**. Owej „całości dzieła” poszukuje się w szkole, siłąc się na **analizy pełne**, opisujące tekst ze wszystkich stron. Autorzy takiego opisu najczęściej roszczą sobie pretensje do obiektywnego przedstawienia dzieła, rozumianego jako określona **struktura**, która daje się odkryć i poddaje się rozbiórce<sup>25</sup>. W ujęciu strukturalnym nie ma miejsca na fragment, impresję, wybiórcze potraktowanie tekstu. Nie ma też za bardzo miejsca na odkrywanie funkcji poetyckiej, co prawda właśnie przez strukturalizm wskazanej<sup>26</sup>, ale w szkole nieco zapoznanej<sup>27</sup>.

Celem szkolnej analizy jest odnalezienie struktury dzieła. Takie podejście do tekstu, sprowadzone do poziomu praktyki lekcyjnej, sprzyja ujęciom schematycznym i interpretacjom jednoznacznym<sup>28</sup>. Kto, jeśli nie nauczyciel, odkryć ma bezbłędnie tajemniczą Strukturę? Czy owa Struktura odpowiada doświadczeniom uczniów, czy jest może rodem z pokolenia wcześniejszego oraz z tekstów autorytetów? Przekonująca dla nauczyciela, jednak obca uczniom...

Brak czasu na lekcji i konieczność dostosowania rozważań historycznoliterackich do poziomu uczniów skutkuje **uproszczeniem**. Magiczna całość zostaje nieco okrojona.

<sup>23</sup> Patrz np. S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, s. 43–44; J. Hobot, op.cit., s. 174–175.

<sup>24</sup> J. Hobot, op.cit., s. 174; A. Pilch, *Kierunki interpretacji...*, s. 285–287.

<sup>25</sup> S. Wysłouch, *Analiza strukturalno-semiotyczna [w:] Kompetencje szkolnego polonisty...*, s. 107; por. S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, s. 64–65.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 107.

<sup>27</sup> S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, s. 41.

<sup>28</sup> J. Hobot, op.cit., s. 174; A. Pilch, *Hermeneutyka...*, s. 195–196.

Do tego dochodzi techniczny **chłód analizy**, wsparty szerokim wachlarzem terminów<sup>29</sup>. Dzieło pozbawione autora ukazuje co prawda swoją literackość, tyle że wydaje się obce, nieludzkie. Ma być przede wszystkim przedmiotem analizy. Czy także przedmiotem przeżyć estetycznych...? – ewentualnie po lekcjach, ale czy po formalnej analizie, po odnalezieniu funkcjonalnej struktury pozostaje jeszcze miejsce na doznania natury estetycznej?

Nie powinniśmy przechodzić do porządku dziennego nad problemami szkolnej analizy i interpretacji tekstu literackiego. Dzisiaj ten element edukacji polonistycznej oraz edukacji w ogóle, coraz częściej rozumianej jako wdrażanie do kultury<sup>30</sup>, wydaje się zyskiwać na znaczeniu. Możemy mówić o sytuacji wyjątkowej w kulturze, która wskazuje na szczególną rolę kształcenia literackiego oraz potrzebę jego zmian pod kątem współczesności<sup>31</sup>. Dziś inicjacja literacka na lekcjach polskiego jest wyjątkowo trudna, a z drugiej strony – szczególnie pożądana, w obliczu zalewu kulturą masową oraz zaniku motywacji do czytania<sup>32</sup>. Wiele kontrowersji budzi dzisiaj kwestia kanonu literatury<sup>33</sup>. W co miałby być wdrażany uczeń współczesny? Jak rozumieć tradycję literacką i kulturową? Do tej listy problemów i kontrowersji możemy dołączyć jeszcze wieloznaczność tekstów współczesnych, nie do końca i nie bez uproszczeń poddających się strukturalnej analizie<sup>34</sup>.

#### 4. Hermeneutyka jako odpowiedź na bolączki strukturalizmu

W obliczu braków metody strukturalnej i jej pewnej nieprzystawalności do wymagań kultury współczesnej pojawiają się głosy wskazujące na hermeneutykę (przede wszystkim Gadamerowską) jako na nowe źródło inspiracji metodycznych<sup>35</sup>. To właśnie hermeneutyka, przeniesiona na grunt metodyki nauczania języka polskiego, miałyby zażegnać kryzys.

**Sytuacja szkolnej lektury** jest skomplikowana. Zakłada wiele płaszczyzn komunikacji, utrudniających bezpośredni kontakt czytelnika z dziełem. Mówi się o tzw. **podwójnej komunikacji**. Kontakt ucznia z dziełem jest zapośredniczony przez osobę nauczyciela. Ten z kolei – interpretując tekst – opiera się na propozycjach metodycz-

---

<sup>29</sup> S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, s. 44.

<sup>30</sup> Patrz np.: teksty L. Witkowskiego: *Decentryjne dylematy w edukacji*, [w:] idem, *Edukacja wobec sporów...*, s. 68–69; *Typy dialogu...*, s. 52.

<sup>31</sup> Por. Z. A. Kłakówna, op.cit., s. 27–30.

<sup>32</sup> Por. L. Witkowski, *Decentryjne dylematy...*, s. 62–65.

<sup>33</sup> Por. ibidem, s. 65–67; B. Myrdzik, op.cit., s. 117–119.

<sup>34</sup> Por. A. Pilch, *Hermeneutyka...*, s. 192.

<sup>35</sup> Patrz np. prace: Z. A. Kłakówna, op.cit.; B. Myrdzik, op.cit.; A. Pilch, *Kierunki interpretacji...*, s. 29–95.



nych autorów podręczników, programie nauczania itd. itp. Komunikacja między uczniem a nauczycielem oraz między uczniami przebiega również poprzez tekst<sup>36</sup>.

Ostatnio metodycy podnoszą coraz częściej kwestię trudności kontaktu z tekstem na lekcjach języka polskiego<sup>37</sup>. Pojawia się pytanie, czy zapośredniczenie komunikacji z tekstem jest niezbędne w edukacji? Jak może ono wpływać na późniejszy odbiór literatury? Fachowy chłód szkolnej analizy może budzić dystans i poczucie obcości wobec tekstu, który trudno będzie potem dojrzałemu czytelnikowi przełamać.

Podejście hermeneutyczne próbuje zaradzić tym problemom. Akcentuje **indywidualny odbiór literatury**. Stara się stworzyć na lekcji warunki do takiego odbioru. Pyta o interpretację ucznia, o odniesienie dzieła do jego sytuacji egzystencjalnej<sup>38</sup>.

Hermeneutyczny model interpretacji wskazuje na **wieloznaczność tekstu**. Zamiast mozolnego odkrywania struktury mamy raczej szukanie wielu hipotez interpretacyjnych. Odchodzi się od nadmiaru terminologii w stronę zainteresowania metaforą i symbolem, figurami wieloznaczności<sup>39</sup>. Zamiast encyklopedycznej wiedzy istotne staje się **rozumienie**, wpisanie treści edukacyjnych we własny horyzont rozumienia. Model ten określany jest jako bliski normie czytania potocznego<sup>40</sup>. Dzięki temu może służyć wdrażaniu do kontaktu z lekturą także na płaszczyźnie pozaszkolnej, budowaniu motywacji do czytania – rozumianego jako rozmowa z tekstem i poznawanie siebie.

Model hermeneutyczny dopuszcza **interpretacje cząstkowe i niepełne**, poszukujące<sup>41</sup>. Pozwala na **reinterpretację tradycji**, która ma być konfrontowana z indywidualnym doświadczeniem czytelnika oraz ze współczesnością. Oddaje głos uczniowi, dowartościowując jego wypowiedź. Tworzy płaszczyznę dialogu z tekstem. Dzięki akcentowaniu wieloznaczności i indywidualnego, subiektywnego odbioru podejście hermeneutyczne umożliwia budowanie przestrzeni **przeżycia estetycznego**.

Otwarta postawa wobec tekstu rzutuje – zdaniem metodyków – na kształt sytuacji edukacyjnej, na porozumienie między uczniem a nauczycielem, na budowanie **stosunków partnerskich** i wzajemne uczenie się<sup>42</sup>. Kontakt z tekstem miałby być wprowadzeniem do kształtowania otwartej sytuacji komunikacyjnej, wynoszonej przez ucznia także poza obszar szkoły.

Tyle teoria...

---

<sup>36</sup> B. Zeler, *Dostrzec człowieka. O szkolnej interpretacji tekstu literackiego* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty...*, cz. 2, s. 110; por. A. Pilch, *Kierunki interpretacji...*, s. 174–175 (przedstawienie problemów podwójnej komunikacji za B. Chrząstowską).

<sup>37</sup> Patrz przypis 35.

<sup>38</sup> A. Pilch, *Hermeneutyka...*, s. 197.

<sup>39</sup> Z. A. Kłakówna, op.cit., s. 62–63; A. Pilch, *Hermeneutyka...*, s. 197.

<sup>40</sup> B. Myrdzik, op.cit., s. 92.

<sup>41</sup> Por. J. Hobot, op.cit., s. 176.

<sup>42</sup> B. Myrdzik, op.cit., s. 126.

## 5. A praktyka?

Wracając do dyskusji prasowych – póki co nie słycać o cudownej przemianie w szkolnej edukacji polonistycznej, więcej jest ciągle głosów krytyki. Ośmielam się na tej podstawie twierdzić, że era przekroczonego (niekoniecznie zupełnie odrzuconego) strukturalizmu jeszcze nie nastąpiła.

Ale nie może to dziwić, jeśli weźmiemy pod uwagę istniejący od dawna **rozdźwięk między teorią a praktyką metodyczną**. Teoria metodyczna, z kompleksem nienaukowości, stara się osiągnąć wyżyn dyskursu teoretycznoliterackiego<sup>43</sup>. Przez to oddala się od szkoły. Brakuje elementu pośredniczącego, przekładającego szczytne idee metodyczne na kontekst szkolnej praktyki. W latach 90. pojawiły się co prawda wzorcowe interpretacje wierszy, mające wprowadzać nową metodologię<sup>44</sup>, ale... czy to wystarczy? Czy wzorcowa interpretacja jest należycie odbierana przez nauczycieli? Czy ów nauczyciel potrafi zastosować ów idealny model w stosunku do innych tekstów? Czy nowe podejście do tekstu gwarantuje zmianę kształtu sytuacji edukacyjnej?

Propozycje przeniesienia hermeneutyki na grunt szkolnego kształcenia literackiego zajmują ważne miejsce w toczonych ostatnio dyskusjach na temat metod nauczania języka polskiego. Wspierane są przez autorów podręczników i pomocy metodycznych<sup>45</sup>. Pozostaje zapytać, czy dyskusje te znajdują przełożenie na praktykę edukacyjną, czy nauczyciel – nawet ten korzystający z podręczników i opracowań promujących nowe podejście do tekstu – ma świadomość „doniosłości chwili”, przełamywania dominacji metod strukturalnych. Moim zdaniem bez owej świadomości nie może być mowy o właściwej reformie edukacji. Wręcz niebezpieczny może okazać się dysonans między celami nauczyciela, kultuwującymi tradycyjne podejście do tekstu (i co za tym idzie – do sytuacji edukacyjnej), a wykorzystywanymi przez niego materiałami mającymi wdrażać nowsze inspiracje teoretyczne.

Hermeneutyka jest dla teorii metodycznych wielkim odkryciem, znaczącą nowością, podczas gdy w filozofii traktowana jest już jako klasyka. Możemy więc mówić o metodologicznym zapóźnieniu metodyki, do której inspiracje dochodzą najczęściej – poprzez teorię literatury – z dużym opóźnieniem. Na kolejne tak ważne inspiracje

---

<sup>43</sup> B. Chrzęstowska, *O czytaniu [w:] Kompetencje szkolnego polonisty...*, s. 105; por. Z. A. Kłakówna, *op.cit.*, s. 50.

<sup>44</sup> Patrz np. teksty zamieszczone w części drugiej pt. *Z metodologii* w zbiorze artykułów: *Kompetencje szkolnego polonisty...*

<sup>45</sup> Można tutaj wskazać na ważną serię wydawniczą „To lubię!”, propozycję krakowskiego Wydawnictwa Edukacyjnego, kierowaną do uczniów i nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjum i szkół średnich. W skład serii wchodzi podręcznik ucznia do kształcenia kulturowo-literackiego, ćwiczenia językowe oraz książka dla nauczyciela. Seria ma bogate zaplecze teoretyczne, z którego skorzystać może nauczyciel, prezentujące główne idee przyświecające twórcom serii (patrz: Z. A. Kłakówna, *op.cit.*). Autorzy wskazują na hermeneutykę jako jedno z ważnych źródeł inspiracji.

filozoficzne, które będą w stanie w znaczący sposób wpłynąć na kształt edukacji polonistycznej, trzeba nam będzie pewnie jeszcze długo poczekać.

\* \* \*

Na zakończenie moich rozważań chciałabym powrócić do kwestii pytania w edukacji. Wydaje się, że dominująca w szkole heureka jest wyjątkowo dobrze bronioną twierdzą strukturalizmu w szkole. A wszystko ze względu na wygodę samych nauczycieli. Wątpię, czy bez obalenia tej twierdzy da się w szkole, a w szczególności na lekcjach polskiego, cokolwiek zmienić.

Podchodząc na poważnie do zaleceń hermeneutyki, powinniśmy częściej pozwalać na zadawanie pytań dzieciom, a przede wszystkim uważnie słuchać tego, co mają nam one do powiedzenia, a co może niekoniecznie chcielibyśmy usłyszeć.

Zapytajmy więc dzieci: jakiej szkoły i jakiego polskiego sobie życzą? Jakie są ich oczekiwania i cele? Zapytajmy nie po to, aby naprowadzić naszych uczniów na określone, nam już wiadome wnioski, ale aby czegoś się dowiedzieć.

Po co jest język polski w szkole?

- żeby uczyć mówienia,
- *żeby dzieci nie kłęły, gdy brakuje im słów* (ważny aspekt kształcenia językowego<sup>46</sup>),
- *żeby był czas na czytanie* (szkoła powinna być więc enklawą literatury),
- *żeby nauczyciel umiał rozmawiać z dziećmi* (według dzieci również nauczyciel może się czegoś na lekcjach nauczyć),
- *żeby chciał zaciekawiać* [...] (uczniowie chcieliby, żeby lekcje były interesujące; mają świadomość tego, że zależy to przede wszystkim od nauczyciela, także od jego dobrych chęci),
- (a w jaki sposób nauczyciel może zaciekawiać? Przecież to proste! Np. poprzez dobór tekstów) *żeby mógł być „Pan Samochodzik”, a nie tylko „Pan Tadeusz”*<sup>47</sup>.

Jak widać, także w opiniach dzieci powraca idea wdrażania do lektury, budowania motywacji do czytania i edukacyjnego dialogu. Wystarczy zapytać i posłuchać tego, co mają one do powiedzenia.

<sup>46</sup> W nawiasach znajdują się moje komentarze do uczniowskich wypowiedzi.

<sup>47</sup> Cytuję wypowiedzi uczniów zebrane w artykule A. Dyduchowej, B. Dyduch, M. Jędrychowskiej, *W stronę kompetencji. Zadania języka polskiego w szkole podstawowej*, „Polonistyka” 1991, nr 10, s. 645–646.

**LITERATURA:**

- Bortnowski S., *Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1991.
- Bortnowski S., *Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela-polonisty*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków 2004.
- Bortnowski S., *Nowe spory. Nowe scenariusze*, Warszawa 2001.
- Bortnowski S., *Ścisłość i emocja. Szkice polonistyczne*, Warszawa 1977.
- Chrzęstowska B., *O czytaniu* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, B. Chrzęstowska (red.), Warszawa 1995.
- Chrzęstowska B., *Reformę czas zacząć...* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*, cz. 2, B. Chrzęstowska (red.), Warszawa 1997.
- Chrzęstowska B., *Wstęp. O sztuce edukacji polonistycznej* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, B. Chrzęstowska (red.), Warszawa 1995.
- Dyduchowa A., Dyduch B., Jędrychowska M., *W stronę kompetencji. Zadania języka polskiego w szkole podstawowej*, „Polonistyka” 1991, nr 10.
- Hobot J., *Poststrukturalne kierunki badawcze w szkolnej praktyce* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela-polonisty*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków 2004.
- Kłakówna Z. A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, B. Chrzęstowska (red.), Warszawa 1995.
- Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*, cz. 2, B. Chrzęstowska (red.), Warszawa 1997.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002.
- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.
- Pilch A., *Hermeneutyka jako metoda interpretowania tekstów poetyckich* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela-polonisty*, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków 2004.
- Pilch A., *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Witkowski L., *Decentryjne dylematy w edukacji* [w:] idem, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997.
- Witkowski L., *Typy dialogu w kulturze a strategie edukacyjne* [w:] idem, *Edukacja i humanistyka: nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000.

- Witkowski L., *W stronę ponowoczesnej teorii i praktyki edukacji. Inspiracje Baumanowskie* [w:] idem, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997.
- Wysłouch S., *Analiza strukturalno-semiotyczna* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, B. Chrzastowska (red.), Warszawa 1995.
- Zeler B., *Dostrzec człowieka. O szkolnej interpretacji tekstu literackiego* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996, cz. 2*, B. Chrzastowska (red.), Warszawa 1997.