

Mariusz Kalandyk

Literatura : nieszczęśliwy polonista i płynna nowoczesność

Tematy i Konteksty nr 3 (8), 288-301

2013

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Mariusz Kalandyk

Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie

Literatura. Nieszczęśliwy polonista i płynna nowoczesność

Trochę publicystyki

Pisanie o wyborach nauczyciela polonisty, który musi w praktyce zastosować różnego rodzaju prawne, metodyczne i teoretycznoliterackie dyrektywy lub sugestie, tylko pozornie jest dzisiaj łatwe. Użycie słowa „pozornie” nie jest przypadkowe, choć przecież wszystko – na pierwszy rzut oka – już uczyniono, by owa łatwość zawodowych decyzji przynosiła oczekiwane efekty dydaktyczne. Mamy nowy dokument ogólny (podstawę programową), otrzymaliśmy prawne rozstrzygnięcia dotyczące tak istotnego w życiu nauczycielsko-urzędniczym sposobu zatwierdzania programów nauczania (czyni to dyrektor szkoły w porozumieniu z doświadczonymi polonistami), mamy wreszcie bogatą listę podręczników i innych pomocy dydaktycznych. Czynią one pracę nauczyciela zajęciem bezpiecznym, a uczniom przynoszącym różnego rodzaju poznawcze oraz wychowawcze profity.

Praktyka pedagogiczna bywała często stawiana, w obliczu założeń teorii dydaktycznych oraz teoretycznoliterackich, w pozycji ubogiego krewnego. Miała po prostu odtwarzać skonstruowane gdzie indziej gotowce mentalne, posługiwać się swego rodzaju edukacyjnymi memami, które – złożone w całość – winny były stworzyć w uczniowskim umyśle i jego psychice jednorodny obraz nauczanego przedmiotu. Owo założenie powszechności pozyskiwania edukacyjnych dóbr oraz ich jednorodności święciło triumfy przez wiele lat i urobiło mentalność nauczycieli w taki sposób, że centralne dyrektywy traktowane są dziś jak nienaruszalna świętość. Na jej straży stoją zaś funkcjonariusze nadzoru pedagogicznego różnych szczebli.

Prowadzi to bardzo często do mentalnego wyjałowienia kadr nauczycielskich, tworzy postawy wyczekujące: wszak wszystko zależy od centrali, to ona decyduje o całości zdarzeń w systemie i domaga się w tym względzie administracyjnej jednorodności. Nauczyciel ma, co prawda, określone pole manewru dydaktycznego i metodycznego, ale w zakresie merytoryki, wykładni

ideowych, porządku prezentowanych treści jego wolność bywa iluzoryczna. Możemy powtórzyć za Eugenią Potulicką i Joanną Rutkowiak, że jest to z założenia tworzenie z nauczyciela „technika edukacyjnego”¹, przysposobionego do sprawnego wykonywania i powielania narzuconych czynności dydaktycznych.

Obserwujemy dziś w postawach wielu nauczycieli zachowania klientelistyczne, a jednym z ich mocno bijących źródeł stała się działalność wydawnictw edukacyjnych. Uczący rychło się zorientowali, że uruchomienie komercyjnego, nastawionego na zysk, rynku podręczników nie tyle podnieś jakość oferowanych usług edukacyjnych, co da pretekst do zaniechania działań zindywidualizowanych, autorskich, własnych. Nauczyciel już wie, że od wydawnictwa dostanie właściwie wszystko: i scenariusze, i podręcznik, pomoce naukowe, plany wynikowe itd. Może wybierać i kaprysić. Stawia się coraz częściej w roli wspomnianego klienta: płacę (daję zarobić), więc wymagam; a wymagam – gotowców. Tak więc misja edukacyjna wydawnictw, do pewnego czasu skutecznie wspierająca pracę szkoły, jest dziś zaledwie podtrzymywaniem komercyjnego status quo, dającego ciągle jeszcze stabilność finansową wielu przedsiębiorstwom wydawniczym.

Fikcję programową potwierdza rozbudowany rynek korepetycji. Szkoła nie jest w stanie zapewnić wyników na oczekiwanym przez liczne rzesze rodziców i ich uczniów poziomie, więc uczący uprawiają swój zawód pozainstytucjonalnie, podnosząc kompetencje uczniowskie za podaną w cenniku kwotę. Robią to również, co oczywiste, nauczyciele poloniści. Zapotrzebowanie na ich usługi nie jest jednak masowe. Zmieni się to jednak. Niebawem.

Trochę statystyki

W raporcie z badań czytelnictwa w 2012 roku Biblioteka Narodowa podaje wiele interesujących faktów²:

1. 61% Polaków w ciągu ostatniego roku nie miało kontaktu z żadną książką (5% mniej niż w roku 2010);
2. wśród czytających 39% są zarówno stali czytelnicy (czytają nie mniej niż siedem książek rocznie), jak i ci, którzy „przypomnieli sobie, że w ciągu ostatnich dwunastu miesięcy zajrzeli – choćby przelotnie – do jednej książki, np. poradnika działkowca czy książki kucharskiej”³;

¹ Por. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010. Nauczyciele stają się „profesjonalnie degradowanymi usługodawcami na rynku oświatowym, technikami oświaty, którzy realizują założenia częściowo tylko wyłożone i mające drugie dno”, s. 24. Por. także: E. Potulicka, *Pedagogiczne i społeczne zagrożenia związane z neoliberalizmem*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2012, nr 4, s. 3–13.

² Por. R. Chymkowski, *Spółeczny zasięg książki w Polsce w 2012 r.* [online], [w:] *Biblioteka Narodowa – Czytelnictwo Polaków w 2012 r. – wyniki badań* (dostęp: 22.06.2013). Dostępny w Internecie: <http://www.bn.org.pl/aktualnosci/501-czytelnictwo-polakow-w-2012-r.--wyniki-badan.html>

³ Tamże, s. 1.

3. o 9% (z 32 do 41%) wzrosła liczba Polaków, którzy w ciągu ostatniego roku nie czytali żadnej książki, a zarazem w ciągu ostatniego miesiąca zapoznali się z co najmniej trzystronicowym tekstem;
4. rola książek coraz bardziej maleje, gdy myślimy o całości wspólnych praktyk czytelniczych; dotyczy to zwłaszcza najmłodszych i osób z wyższym wykształceniem;
5. wśród najmłodszych czytelników wzmacnia się tendencja, by nie czytać książek w całości;
6. „34% Polaków z wykształceniem wyższym nie przeczytało w ciągu ostatniego roku żadnej książki, 20% w ciągu ostatniego miesiąca nie przeczytało tekstu o objętości trzech stron lub dłuższego artykułu w prasie, 17% nie przypomina sobie, żeby w ciągu ostatniego roku czytało jakąkolwiek prasę”⁴.

Zmiany kulturowe i cywilizacyjne, ich tempo jest doprawdy oszałamiające, gruntownie odmieniają także – co widać powyżej – praktyki czytelnicze właściwie całej populacji. Bardzo musi niepokoić fakt, iż to najmłodszy łatwo i lekko porzucają praktykę systematycznego czytania. Nie czyta także coraz więcej ludzi z wyższym wykształceniem, co czyni iluzorycznym przyporządkowywanie ich do, niestety, coraz bardziej hipotetycznej warstwy inteligencji.

Zastanawia jeszcze coś innego. Respondenci podkreślają, że czytanie literatury pięknej staje się zajęciem ekskluzywnym, wymagającym czasu. Życie zawodowe zmusza do innego typu lektury⁵; jest to szybkie czytanie użytecznych fragmentów, potrzebnych w codziennej zawodowej praktyce⁶. Style czytania zmienia także obecność nowoczesnych technik informatycznych, ważnych dla młodzieży, która należy już do zupełnie nowego typu pokolenia – „pokolenia Y” („cyfrowych tubylców”⁷).

W jakiej sytuacji znajduje się związku z tym szkoła? Badania m.in. Anny Janus-Sitarz wskazują na pogłębiający się „stan nieczytania” w pol-

⁴ Tamże, s. 3.

⁵ Dorota Masłowska wyznaje: „To straszne, co powiem, ale kiedy jestem tutaj, w Warszawie, to czytanie wydaje mi się pornograficznie mało produktywne. Czytam, jak jestem chora i już po prostu nie mogę wstać z łóżka. To straszne, że w czasie czytania jednej książki możesz obejrzeć 7 filmów, dokumentów, obejrzeć 150 teledysków. To, co mówię, zdradza, że jestem zainfekowana – tak jak pewnie dużo osób – kompletnie konsumpcyjnym modelem uczestniczenia w kulturze”. D. Masłowska, *Czytelnia: książka + konsumpcja = mezalians* [online], [w:] „dwutygodnik.com” (dostęp: 23.06.2013). Dostępny w Internecie: <http://www.dwutygodnik.com/artukul/2948-czytelnia-ksiazka--konsumpcja--mezalians.html>

⁶ Por. tamże (*Spoleczny zasięg książki w Polsce w 2012 r.*), s. 6.

⁷ Jest to określenie Marca Prensky’ego, który w artykule pt. *Digital Natives, Digital Immigrants* („On the Horizon”, NCB University Press, Vol. 9, No. 5, October 2001) dokonał znaczących rozróżnień między pokoleniami dzieci i rodziców. Ci drudzy są „cyfrowymi imigrantami”, zaś sposób widzenia świata ich dzieci determinowany jest w dużym stopniu przez techniki informatyczne, które zmieniają sposób zarówno analizowania świata, obecności w nim, jak i uczenia się. Podział ów wydaje się dość kategoryczny, dobrze jednak ukazuje naturę zmian, których jesteśmy świadkami.

skiej szkole; świadomość istniejącego stanu rzeczy, reprezentowana przez nauczycieli języka polskiego, oscyluje pomiędzy pełną kapitulacją, tj. zgodą na omawianie nieprzeczytanych lektur, wykorzystywaniem bryków i pisaniem plagiatów, a – naiwnością (podszytą czasami pogardą, czasami nadzieją), skrywającą tak naprawdę przywiązanie do „sprawdzonych” wzorów i konspektów.

W badanych klasach liczących od 25 do 29 osób według opinii nauczycieli lektury obowiązkowe czyta od 50% do 80% uczniów, podczas gdy z odpowiedzi młodych ludzi wynika, że czytających jest od 10% do co najwyżej 30%. [...] Jeszcze gorsza sytuacja jest w szkołach ponadgimnazjalnych. Na hospitowanych przeze mnie (w latach 2005–2008) 58 lekcjach poświęconych dłuższym lekturom przeczytanie całego utworu deklarowało od 0 do 4 uczniów. Jedynie w pierwszych klasach liceum wskaźnik czytających lektury był wyższy (ale i liczba lektur – mniejsza). W szkołach ponadgimnazjalnych świadomość nauczycieli o skali zjawiska jest jednak większa niż nauczycieli gimnazjum⁸.

Kryzys czytania jest faktem; kryzys czytania utworów kanonicznych jest faktem szczególnie doniosłym. Szkoła przestaje być miejscem, w którym dokonuje się, usankcjonowany nie tylko prawnie, ale przede wszystkim niezbędny społecznie, sprawny proces przekazywania określonego kodu, a co za tym idzie – określonych uniwersaliów i kompetencji. Niektórzy obserwatorzy istniejącego stanu rzeczy potwierdzają bardzo niepokojący fakt: z roku na rok ustaje proces efektywnego międzypokoleniowego przekazywania utrwalonych w tradycji kluczy ułatwiających rozumienie nie tylko bieżących zmian, lecz także natury procesu zmian historycznych – ich przyczyn i skutków. Ustaje również proces rozumienia bardziej skomplikowanych znaków kultury, ich symbolicznego, metaforycznego czy też alegorycznego nacechowania. Tym samym przestają być obecne w świadomości młodych pokoleń ogromne obszary odniesień umożliwiających tworzenie pogłębionych więzi i relacji społecznych, odpornych na propagandę, reklamę, konsumeryzm i inne formy mentalnej i psychologicznej manipulacji. Oto ma miejsce pierwsze w historii zdarzenie: dwa pokrewne pokolenia mogą mieć poważne problemy z porozumiewaniem się, ponieważ nie łączy ich żaden wspólny, zinterioryzowany horyzont odniesień kulturowych.

Powodów nieczytania jest wiele; jednym z najbardziej deprymujących i demoralizujących wydaje się sam ustrój szkolny, podporządkowany testom i dość wulgarnie traktowanemu pomiarowi dydaktycznemu. To, co miało być źródłem podnoszenia efektywności nauczania, rychło stało się – na pewno w przypadku „polskiego” – powodem katastrofalnego upadku rangi przedmiotu. Młode pokolenie uczniów – pragmatyczne i rozsądne – wybiera, bo tak zostało nauczone – wszystkie rozwiązania służące szybkiemu osiągnięciu zaplanowanych efektów. Czytanie książek z tego punktu widzenia wydaje się bardziej stratą czasu niż źródłem intensywnych satys-

⁸ A. Janus-Sitarz, *Kryzys lektury na tle innych kryzysów cywilizacyjnych* [w:] tejsze, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009, s. 37, przypis 18.

fakcji. Szkoła wydatnie owo przekonanie konserwuje, a nawet wzmacnia. Liczy się „surowy wynik”, „procentowy poziom sukcesu”, bo właśnie te parametry umożliwiają maturzystom dostanie się na studia, a szkołom utrzymanie mocnego miejsca w prymitywnych rankingach efektywności nauczania, respektowanych zarówno przez organy prowadzące szkoły, jak i samych rodziców.

Teoria i historia literatury, czyli polonistyka szkolna w pułapce własnych nawyków

W opublikowanym niedawno w „Polityce” artykule Jacek Żakowski napisał m.in. tak: „Wiecie, co to anafora? Nie wiecie! Nie załamujcie się. Pytałem redaktorów i dziennikarzy – w końcu zawodowo zajmujących się pisaniem – też nie wiedzieli. Po jaką cholere ma to wiedzieć 325 tys. tegorocznych maturzystów? Wiele osób uważa, że wiedza nie szkodzi. Nie zgadzam się z tym poglądem. Głupia, zbyteczna, niepotrzebna wiedza szkodzi. I to bardzo”⁹.

Pogląd znanego publicyisty jest tylko pozornie ekscentryczny. Ma rację, gdy pisze o niepotrzebnej, szkodliwej wiedzy. Wolno jednak zapytać, czy teoria literatury jest w przypadku maturzysty taką właśnie wiedzą? Komu jest potrzebna? Jaką ma spełniać rolę?

Wydaje się, że w przypadku polonistyki szkolnej teoria literatury, ściślejsz – poetyka, winna pełnić rolę służebną, nie może (z nielicznymi wyjątkami) być wiedzą autoteliczną, przyswajaną dla niej samej. Uczeń polskiej szkoły ciągle jeszcze jest profilowany według zasad apodyktycznie traktowanych reguł i procedur.

Co ma umieć modelowy czytelnik wykształcony przez polską szkołę? Wyjaśniać myśl (oczywiście cudzą, nie swoją), określać powód, dla którego autor przytacza tę myśl w trzecim akapicie, wypisać przykłady, wybrać najtrafniejsze określenia z tekstu, podać numery akapitów, w których autor rozwija swoje spostrzeżenie, określić, jakim środkiem artystycznym posłużył się on do wyrażenia swej myśli, przedstawić jego wnioski, umieć sformułować odpowiedź w jednym zdaniu¹⁰.

Sąd ów z pewnością wyolbrzymia nieco sam mechanizm kreowania określonych kompetencji, ale nie jest zafalszowany. Polonistyka wydaje się tkwić w martwym polu inercji dydaktycznej. Szkolna teoria literatury, z całym bagażem procedur, zasad analiz i interpretacji hołduje mocno zawężonemu

⁹ J. Żakowski, *Co trzeba zmienić w polskiej szkole? Odkuwanie głów* [online], [w:] „Polityka” (dostęp: 23.06.2013). Dostępny w Internecie: <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/1542791,1,co-trzeba-zmienic-w-polskiejszkole.read#ixzz2Xjfgc50D>

¹⁰ A. Janus-Sitarz, *Odzyskać czytelnika dla literatury* [w:] tejsze, dz. cyt., s. 104. Por. także: E. Jaskółowa, *O filozofii uczenia języka polskiego. Rozważania z podstawą programową w tle*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2012, nr 1–2, s. 14–18.

stylowi pracy z tekstem. Steruje nią ćwiczony z wielkim zaangażowaniem kompleks działań podporządkowanych testom egzaminacyjnym¹¹. One zaś, by mogły spełniać warunki obiektywizmu mierzenia kompetencji, konstruowane są wciąż według tego samego strukturalistycznego modelu analiz i interpretacji, ćwiczącego postawy odtwórcze i bierne.

Na pierwszy rzut oka jest to nawet rozsądne. Znajomość określonych kategorii teoretycznoliterackich czy też umiejętność wykorzystania wiedzy z podstaw poetyki są właściwymi kompetencjami, by je weryfikować na różnego rodzaju egzaminach. Niestety, rychło mechanizm sprawdzania owych umiejętności stał się ważniejszy niż proces edukacji literackiej. W walce o jak najwyższe miejsca w rankingach poloniści zrezygnowali ze swoich naczelnych powinności: kształtowania smaku estetycznego, budowania gustów literackich, tworzenia kontekstów kulturowych i filozoficznych dla niesłuchanie ważnych dla młodych ludzi dylematów egzystencjalnych i aksjologicznych. Konfesję, indywidualizm, wahanie, myślenie zastąpiła procedura dochodzenia do mnemotechnicznych sprawności w rozwiązywaniu testów. Narzędzie pomiaru poharatało materię sztuki. Dramatycznie zawężona teoria literacka zmiażdżyła literacką praxis: dzieło literackie z jego rozlicznymi uwikłaniami, rozterkami i niepewnością. Dawnego czytelnika zamieniło w testowego wyrobnika.

Takimi wyrobnikami są dziś i nauczyciele, i uczniowie.

Uczniowie czytają *Lalkę* tak, jak się czyta podręcznik do biologii, zastanawiając się, jakie dane trzeba zapamiętać (przebieg wydarzeń, charakterystyki postaci, związki z epoką, czyli wszystko to, co mogą znaleźć w bryku). Nauczyciele analizują *Lalkę*, próbując przewidzieć, jakie mogą być pytania na egzaminie. Nie ma tu czasu na osobiste przemyślenia [...], intuicyjne interpretacje, twórcze błędzenie [...]. Uczniowie przyzwyczaili się, że lektura na lekcjach to nie przedmiot refleksji, ale materiał do ćwiczeń w rozwiązywaniu egzaminacyjnego testu i nikt się nie interesuje ich prawdziwym odbiorem literatury¹².

Czy jest z tego dobre wyjście? Moglibyśmy smutno powiedzieć, że nadzieja umiera ostatnia... Poważniejąc, warto odnieść się do głównych założeń podstawy programowej; będziemy wszak musieli z nią żyć przez następne lata i pamiętać o jej zaleceniach – właśnie: programowych. Ewa Jaskółowa, jedna z autorek podstawy, przypomina kilka istotnych założeń towarzyszących jej powstawaniu. Główną ideą dydaktyczną jest tu tekstocentryzm i związana z nim zmiana myślenia dotyczącego historii literatury. Proponuje się odrzucenie tradycyjnej narracji historycznoliterackiej (jej realizacja jest w warunkach szkolnych czystą mrzonką) na rzecz interpretacji tekstów poznawanych w porządku chronologicznym. Istotnym składnikiem tego rozumowania jest przeformułowanie głównych celów

¹¹ Stanisław Bortnowski w wielu miejscach nazwał klucze do testów i sposób przyznawania punktów „hańbą systemu oceniania”. Por. np. S. Bortnowski, *Interpretacji nie da się ujarzmić* [w:] tegoż, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa (b.d.), s. 458.

¹² A. Janus-Sitarz, *Nauczyciel w roli krytyka literackiego* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 81-82.

dydaktycznych. Są nimi nauczanie czytania, mówienia i pisanie. Stąd w centrum uwagi staje język¹³, a nie historia literatury¹⁴; rozliczne uwikłania emocjonalne, intelektualne, filozoficzne, aksjologiczne, a nie gotowe, podane do wyuczenia kategorie teoretycznoliterackie. „Chodzi bowiem o to, by uczniowie rzeczywiście przeczytali utwory, a nie ich streszczenia, bryki i omówienia, by lektura była przez nich doświadczona emocjonalnie i intelektualnie. Tylko tyle i aż tyle”¹⁵.

Co z teorią?

Wbrew pozorom – jest niezbędna. Spełnia doniosłą rolę. Przede wszystkim w umysłach nauczycieli. Uczniowie mają być czytelnikami tekstów kultury; by owa lektura była efektywna, powinna dysponować wieloma narzędziami analizy i interpretacji. Im wachlarz owych propozycji będzie ciekawszy, tym większe szanse na odnowienie autentycznego, zindywidualizowanego czytania.

Dyskusja o roli teorii literatury w tworzeniu polonistycznych metod służących czytelnictwu trwa już od pewnego czasu w środowiskach naukowych i powoli tworzy podstawę do budowania nowej świadomości teoretycznoliterackiej w środowiskach nauczycielskich.

Punktem odniesienia wydaje się to wszystko, co się wydarzyło w teorii literatury w nurcie badań poststrukturalistycznych i opis mających wtedy miejsce zwrotów. Było ich kilka i trzeba dużej uwagi, by nie pomieszać różnych wątków i stylów uprawiania tej dziedziny wiedzy. Upraszczając nieco opis, możemy powiedzieć, że dominujący do tej pory model kształtowania uczniowskich postaw analitycznych i opisowych ma swe źródło w tym, co Anna Burzyńska nazywa „rozumem w stanie czystym”, a więc przywiązaniem do taksonomii, reguł, norm, pojęć ogólnych, modeli uniwersalnych, gramatyk itd.¹⁶. Uczeń, wspomniano o tym wyżej, ma się wpisać w ustalony interpretacyjny paradygmat, ustalony w procesie autorytatywnego dochodzenia do sądów dostatecznie obiektywnych, zapisanych w notacjach autorytetów badawczych bądź w ogólnych modelach procedur analitycznych. Wykształceni w większości na takim właśnie sposobie traktowania tekstu literackiego, dobrze obeznani z teoretycznymi zasadami przebiegu procesu historycznoliterackiego nauczyciele

¹³ Por. E. Jaskółowa, dz. cyt.

¹⁴ Nie oznacza to całkowitej rezygnacji z myślenia w porządku historycznoliterackim. Paweł Próchnik pisze, że chociaż bywa on autorytarny i zamyka często usta samej literaturze, to chroni przed ignorancją, poznawczą pychą i jałowością powtórzeń. Przywraca głos rzeczom i sprawom skazanym na zapomnienie. Por. P. Próchnik, *Figury sensu (tezy)*, „Polonistyka” 2013, nr 6, s. 6.

¹⁵ E. Jaskółowa, dz. cyt., s. 18.

¹⁶ Por. A. Burzyńska, *Anty-teoria literatury*, Kraków 2006, s. 469–470.

w większości przypadków traktują obowiązujący styl uprawiania dydaktyki języka polskiego jako synonim dobrej roboty. W większości nie dziwi ich już banalność maturalnych pytań, oczywistość klucza, procedury analizy arkusza egzaminacyjnego.

Tymczasem w myśleniu o literaturze, jak i w niej samej zaszły ogromne zmiany. Reakcje na ów stan rzeczy muszą się łączyć z ciągle aktualizowaną wiedzą na ten temat. I krytycyzmem, a więc daleko posuniętą zawodową niezależnością nauczyciela. Owa niezależność swą siłę z kolei winna czerpać z nieustającego doskonalenia się, mającego także charakter zinstytucjonalizowany.

Co ma do wyboru nauczyciel polonista? Nadmiar: teorii, koncepcji, szkół i technik. Anna Burzyńska zwraca uwagę na charakter przełomu poststrukturalistycznego, który podważył obowiązujące reguły naukowości, obiektywizmu. Czytamy:

O ile więc idea „twardej” nauki o literaturze opartej na zasadach systemowych stanowiła sedno „przygody strukturalistycznej”, [...] o tyle ucieczka od naukowości, zniechęcenie suchym językiem formalnym i powrót do mowy miały się okazać wyróżnikiem poststrukturalizmu, na początku bardzo niechętnie i nieufnie przyjmowanego przez tradycyjne i konserwatywne w gruncie rzeczy środowiska badaczy literatury¹⁷.

Fakt ów nie może uciec naszej uwadze. Umysł młodego człowieka funkcjonuje poza szkołą w rzeczywistości tak dalece odbiegającej od języka proponowanego na „polskim”, że owocuje to w wielu przypadkach poznawczą katastrofą. Język polonistycznej dydaktyki, ukształtowany przez „porządek strukturalistyczny”, nie dociera do umysłu zanurzonego w Baumanowskiej „płynnej nowoczesności”. Jest nie tyle anachroniczny, co po prostu – niezrozumiały w obszarze semantyki, emocji, aksjologii i epistemologii. Brzmi to dramatycznie, ale opisuje prawdziwy obraz polonistycznego stanu rzeczy w szkołach, które nie są wielkomiejskimi renomowanymi liceami.

Leszek Jazownik, pisząc o wspomnianych wyżej zwrotach (systematyki są tu doprawdy urozmaicone), pokazuje ich wspólne założenia epistemologiczne, ujęte w formie tez generalnych. Dotyczy to głównie postmodernizmu jako wielowątkowego nurtu, w tym np. „zwrotu konstrukcjonistycznego”, neopragmatyzmu i dekonstrukcji. Wymieńmy owe tezy:

1. teza antyrepresentacjonizmu: umysł nie jest lustrem odzwierciedlającym obiektywną rzeczywistość;
2. teza konstruktywizmu: wszelkie prawdy o świecie nie są odkrywane, a wytwarzane;
3. teza antyfundamentalizmu: nie ma prawd obiektywnych, ponadczasowych;
4. teza antyesencjalizmu: poznając, nie docieramy do istoty rzeczy, albowiem rzeczy nie mają żadnej istoty, jest ona nadawana w procesie interpretacji;

¹⁷ Tamże, s. 470.

5. teza antylogocentryzmu, interpretacjonizmu, tekstualizmu: nie ma ostatecznej, wiążącej wykładni tekstu, jest nieustający ruch sensów i interpretacji¹⁸.

Wszystkie one bywają traktowane z ogromną podejrzliwością w środowiskach nauczycielskich. W wielu przypadkach określa się je jako źródło zagrożeń kulturowych i cywilizacyjnych, prowadzących do różnego rodzaju patologii, a nawet (sic!) – immoralizmu.

Teoria czy teorie?

Literatura w szkole, nieuwikłana w otaczającą rzeczywistość, traktowana ilustracyjnie, podporządkowana narracji historycznoliterackiej oraz abstrakcyjnemu językowi kategorii teoretycznych przeżywa – jak się powiedziało – dramatyczny kryzys czytania.

Anna Janus-Sitarz w bardzo potrzebnej książce pt. *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze* przedstawia m.in. wybrane modele czytania na lekcjach języka polskiego¹⁹. Mają one jeden wspólny cel: „ocalenie czytelnika i jego gotowości do dialogu z książką”²⁰. Tylko pozornie jest to cel mało ambitny. Jego realizacja – coraz dotkliwiej to odczuwamy – może się okazać warunkiem sine qua non istnienia szkolnej polonistyki w jej zakresie kształtującym postawy humanistyczne i podtrzymującym łączność z tradycją.

Przedstawmy teraz modele czytania, które mogą mieć wpływ na zmianę sposobu myślenia o szkolnej polonistyce.

1. Model hermeneutyczny – szkolnym celem jest dotarcie do ukrytych sensów tekstu, potwierdzanie jego wieloznaczności i znaczeniowej głębi; ma służyć przekonaniu, że proces interpretacji nigdy nie ustaje, interpretacji może być wiele, a samo rozumienie lektury zawsze ma charakter zindywidualizowany, osobisty, ba – intymny. Interpretacja wiąże człowieka ze sobą i światem, pozwala mu w tym świecie zamieszkać. Co ważne, model ów pokazuje subtelne zależności między tym, co nazwać można przed-sądami, a więc jakąś indywidualną (całościową) wizją świata, a tym, co jest tworzeniem jednostkowych elementów rozumienia. Dialog z tekstem, ale i nadawcą, bardzo to ułatwia²¹.
2. Dekonstrukcja – odwołuje się do przekonania, dobitnie wyrażonego przez Jacques’a Derridę, że nie istnieje obiektywne i stałe znaczenie tekstu,

¹⁸ L. Jazownik, *Uczeń w roli badacza, krytyka i nieprofesjonalnego odbiorcy* [w:] *Doświadczenie lektury...*, s. 98–99 i n.

¹⁹ A. Janus-Sitarz, *O modelach czytania* [w:] *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 209–385. Por. także: *taż*, *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, Kraków 2010; L. Jazownik, *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2012; *tenże*, *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, Kraków 2012.

²⁰ A. Janus-Sitarz, *O modelach czytania...*, s. 209.

²¹ Por. *tamże*, s. 209–265. Także: P. Dybel, *Oblicza hermeneutyki*, Kraków 2012.

- a więc tym samym nie ma jednej, właściwej i poprawnej interpretacji²². Anna Burzyńska pisze o tym w sposób następujący: „w istocie dekonstrukcja staje się przede wszystkim strategią krytyczną wobec tradycyjnego modelu interpretacji, strategią, która poprzez określone techniki czytania bada możliwości interpretacji, «testuje» je, poczynając właśnie od «punktów oporu» tekstu wobec praktyk ujawniania i wyrażania sensu»²³. Przywołana autorka przypomina jeszcze, że Derrida zainicjował swoimi publikacjami ruch zwany zwrotem etyczno-politycznym. Były one przykładem praktyki „uwrażliwionej na wszelkie najdrobniejsze niuansy «językowych» walk o władzę i autorytety, a przede wszystkim czujnej na pojawianie się form represji tam, gdzie się ich najmniej spodziewamy»²⁴. W przekonaniu dekonstrukcjonistów czynność interpretacyjna nigdy nie ustaje. Nasze czytanie jest zawsze nieostateczne: „dekonstruowanie tekstu oznacza wyzwolenie inwencji interpretacyjnej, mocy twórczych czytelnika, który czytany tekst przekształca, w pewien sposób – pisze go na nowo. Doświadczenie czytania jest aktem niewyczerpalnym, nie tylko dlatego, że nigdy się nie kończy, bo nie przynosi ostatecznego rozstrzygnięcia, ale też dlatego, iż otwiera możliwości dla innych odczytań»²⁵. Jest czynnością nieprzewidywalną, twórczą, trochę szaloną, ale i etyczną – zaznaczającą swój szacunek wobec tekstu.
3. Badania kulturowe – każą się domyślać, że każdorazowy akt czytania, pisanie również, nie jest czynnością niewinną, neutralną, prywatną. Jest za to sposobem orientowania się w świecie; nie jest także izolowanym zajęciem akademickim. Przeciwnie – jest „interwencją polityczną, jeśli przez politykę rozumieć sposób budowania jakiegokolwiek wspólnoty (gr. *polis*)»²⁶. Dzieło literackie w tym ujęciu znaczy nie tyle ze względu na swą autoteliczność, a – uwikłanie w kulturowe konteksty. Można powiedzieć, że utwory literackie nie tyle odsyłają do zewnętrznej wobec nich

²² Por. L. Jazownik, *O modelach czytania...*, s. 271.

²³ A. Burzyńska, *Anty-teoria literatury...*, s. 273. Warto mocno podkreślić, że miejscem polemiki między dekonstrukcją a hermeneutyką jest stosunek do tekstu. U Gadamera tekst jest „wytworem pośrednim”, fazą w procesie porozumienia. Istnieje bowiem konstytutywny związek między tekstem a interpretacją, motywowany ową sytuacją porozumienia. U Derridy liczy się sam tekst; to on jest elementem gry i nieciągłości. Por. P. Dehnel, *O kontrowersji między Jacques'em Derridą a Hansem-Georgiem Gadamerem* [w:] tegoż, *Dekonstrukcja, rozumienie, interpretacja*, Kraków 2006, s. 85-111.

²⁴ A. Burzyńska, *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*, Kraków 2013, s. 30.

²⁵ A. Janus-Sitarz, *O modelach czytania...*, s. 281. Czytamy tu jeszcze: „Lektura dekonstrukcjonistyczna to lektura kontemplacyjna, uważna, powolna, skłaniająca do rozmyślań, do przywoływania różnorodnych kontekstów. Wymagająca od czytelnika otwarcia się na myślenie filozoficzne, na pogłębioną refleksję. Trudno oprzeć się wrażeniu, że właśnie brak takiej postawy, takich przyzwyczajajeń, stłumienie zdolności, które każdy wszak w mniejszym czy większym stopniu posiada – jest przyczyną utraconej przyjemności czytania” (tamże, s. 300). Por. także: M.P. Markowski, *Dekonstrukcja* [w:] *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2006, s. 359-388.

²⁶ M.P. Markowski, *Badania kulturowe* [w:] *Teorie literatury XX wieku...*, s. 522.

kultury, co są tekstami kultury²⁷. Ryszard Nycz ujmuje to następująco: „w przypadku dzieła sztuki nie jesteśmy w stanie skutecznie oddzielić obiektywnych cech i wartości dzieła sztuki od uprzedniej wiedzy podmiotu oraz rozległych i zróżnicowanych sensów i ocen wnoszonych przez kulturowe wspólnoty, które w równym stopniu określają jego naturę”²⁸. Co ważne, „na plan pierwszy wysuwa się nie tyle teoretyzowanie, ile rozmaite praktyki interpretacji uruchamiające zróżnicowane konteksty kulturowe, w jakich uczestniczy tekst literacki”²⁹. W szkolnym widzeniu zwrotu kulturowego w literaturze warto zauważyć jeszcze następujące zastrzeżenie: by efektywnie zaistnieć w określonym polu kulturowych oddziaływań, być podmiotem, a nie przedmiotem zdarzeń, jednostce potrzebny jest kapitał kulturowy (termin Pierre’a Bourdieu) – wiedza i kwalifikacje, które pozwolą jej wejść w obszar oddziaływań pożądanych instytucji kulturalnych. W obszarze kultury ma miejsce nie tylko wymiana kulturowa, lecz także (to również termin Pierre’a Bourdieu) – przemoc symboliczna, tj. walka o władzę symboliczną, czyli możliwość skutecznego kształtowania wyobrażeń o świecie³⁰. Osiąganie owej świadomości, podobnie zresztą jak informacji o roli feminizmu, gender, geopolityki, zwrotu topograficznego itp. wydają się ważne w kształceniu polonistycznym³¹. Nie czynią intelektualnie bezradnym w obliczu faktów, które mocno wpływają na współczesne społeczeństwo.

4. Pragmatyzm (zwrot konstruktywistyczny) – daje szkolnej polonistyce prawo do czytania dla przyjemności i „krytyki niemethodycznej”³².

Zdaję sobie sprawę, że powyższa charakterystyka stanowi zaledwie zarys problemu. Jest nim przekład najważniejszych idei teoretycznoliterackich na język praktyki pedagogicznej. Moim zamiarem jest pokazanie zakresu pracy, która jak wierzę, ma już miejsce; powinna leczyć system ze stanu chronicznego nieczytania, a także powrócić do idei uczenia „polskiego” jako przedmiotu stanowiącego dla młodych *Bildung*, kształtowanie siebie, bo – powtórzmy za Goethem – „najwyższym szczęściem dzieci ziemi jest jedynie osobowość”³³.

²⁷ Por. tamże.

²⁸ R. Nycz, *Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego* [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2006, s. 21.

²⁹ A. Burzyńska, *Kulturowy zwrot teorii* [w:] *Kulturowa teoria literatury...*, s. 74.

³⁰ Por. M. P. Markowski, *Badania kulturowe...*, s. 525, 526.

³¹ Por. *Kulturowa teoria literatury 2*, red. T. Walas, R. Nycz, Kraków 2012.

³² Por. L. Jazownik, *Uczeń w roli badacza...*, s. 102; także: *Konstruktywizm w badaniach literackich. Antologia*, red. E. Kuźma, A. Skrendo, J. Madejski, Kraków 2006.

³³ Por. „Najwyższym szczęściem dzieci ziemi jest jedynie osobowość”, z *Profesor Marią Janion rozmawiają: Zbigniew Benedyktowicz, Czesław Robotycki* [online], [w:] „Polska Sztuka Ludowa – Konteksty” 1995, t. 49, z. 3–4 (dostęp: 23.06.2013). Dostępny w Internecie: <http://www.cyfrowaetnografia.pl/dlibra/doccontent?id=2332&dirids=1> Maria Janion podkreśla: „Utrata centrum – niezależnie od tego, jak by się je rozumiało – wyduje nas na

Maria Janion w cytowanym wywiadzie podkreśla, że jeden z podstawowych problemów przełomu wieków dotyczy świadomości formy. Pyta, czy kulturę masową cechuje taka świadomość³⁴. Owo pytanie wydaje się dobrze oddawać stan naszego polonistycznego ducha.

Nauczycielska odpowiedź na nie budzi jednak poważne wątpliwości. Rzecz całą w ogromnym stopniu bowiem wypacza. Świadomość formy to świadomość dystynkcji, ale również przestrzeń wolności w ich poszukiwaniu. Wymaga jednocześnie dyscypliny wynikającej ze świadomości istnienia norm, poetyk i konwencji oraz przestrzeni, w której odbywa się w miarę swobodny proces ich poznawania, dopasowywania i interioryzowania. Polskiej szkole dramatycznie brakuje takiej przestrzeni. Jest zbyt autorytarna i zbiurokratyzowana. Posługuje się najczęściej intelektualnym liczmanem, szablonem, kalką, zapomina o prawie do namysłu i prawie do błędu.

Reakcją na biurokrację i sztaampę nie może być anarchia i dowolność. Najtrudniejsze będzie więc „ważenie racji”, dobieranie ingrediencji, budowanie platformy do dyskusji i odkrywania pokładów uczniowskiej wrażliwości na wiele rodzajów tekstów. Uczenie nowego języka mówienia o literaturze. Języka wielowymiarowego: osobistego i problematyzującego. Języka wyznania, eseju, recenzji i szkicu.

Czy tego do tej pory nie było? Nie można tak powiedzieć. Problemem istotnym jest styl myślenia o podstawie programowej, a potem o samych programach nauczania; zdominowała je bezrefleksyjna rutyna. Zarówno ona, jak i jednoznacznie opresyjny sposób komunikowania się z nauczycielami instytucji egzaminacyjnych osłabiły pozycję przedmiotu w szkole. W efekcie obserwujemy dziś rozchwianie dotychczasowych hierarchii oraz osłabienie polonistycznych uniwersaliów; zastąpił je w wielu przypadkach mało twórczy pragmatyzm egzaminacyjny.

Zamiast zakończenia

Wydaje się, że ranga „polskiego” nieprędko zostanie odbudowana. Jestem mimo wszystko umiarkowanym optymistą. Tworzenie wartościowych i efektywnych rozwiązań dydaktycznych jest możliwe i może przynieść korzyści. Jedną z szans na wyprowadzenie przedmiotu z kryzysu jest nowy system egzaminowania, zwłaszcza nowa matura. Egzamin w 2015 roku zmieni metodykę nauczania i zburzy obowiązujące do tej pory patologiczne hierarchie ważności. Przywróci nauczycielowi egzaminatorowi znaczenie, bo przywróci również zaufanie do jego kompetencji i dobrej woli.

spotkanie «oko w oko z chaosem». Tej konfrontacji człowiek ponowoczesny musi umieć stawić czoła, ale widząc dokoła «chaos nasz powszedni» (tamże). Por. także: M. Janion, M. Żmigrodzka, *Odyseja wychowania. Goetheańska wizja człowieka w „Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra”*, Kraków 1998.

³⁴ *Najwyższym szczęściem dzieci...*

Szczególnie istotna jest potrzeba ożywienia czytelnictwa, które również w szkole powinno być traktowane jako przyjemność. Wydaje się, że możliwości powtórnego odnalezienia czytelników nie są wcale takie małe. Początkiem może być prawo ucznia do autoekspresji, tj. czytania i prezentowania na lekcjach wybranych przez siebie lektur; może to być również rozmowa o szczególnie mocno interesujących młodych tekstach kultury. Powinno: rozmawianie o sztuce, ćwiczenie w działaniach intertekstualnych, dyskusja o „arcydziełach kultury masowej”, literackich walorach rocka, sile artystycznej filmu, a nawet – możliwościach ekspresyjnych graffiti. Fundamentem wszystkich umiejętności jest język: na tyle uniwersalny, by objął wiele artystycznych dziedzin i stanowił naturalną platformę wymiany myśli o sztuce. Język, który będzie uciekał od pretensjonalności, nadmiernego hermetyzmu czy też – z drugiej strony – ograniczonych miar języka potocznego.

Witold Bobiński zwraca uwagę na akt oceniania przez kategoryzowanie, ponawianie gestów intersemiotycznych. By ocenić dzieło, należy je porównać „do innego o takich samych lub zbliżonych, relewantnych cechach gatunkowych (wyznacznikach konwencji)”³⁵. Badacz sugeruje, że rozszerzenie pola oglądu, swoisty „przekład” tekstu kultury łatwiejszego na trudniejszy daje szansę na zadowalające opisanie swoich odczuć i przeżyć najpierw w kategoriach subiektywnie odczuwanego piękna, a potem według kategorii zdefiniowanych przez język konkretnych poetyk i gatunków. Bardzo poręcznym wehikułem dla takich działań jest w tym ujęciu dialog filmu i literatury. Bobiński podkreśla jeszcze jedno zjawisko: istnienie w obszarze poetyki intersemiotycznej kategorii ponadsystemowych, umożliwiających opis wielu różnych konwencji i artystycznych mediów. Nie waha się mówić o istnieniu uniwersalnego mechanizmu interpretacji wszystkich typów tekstów, również tych jawiących się niejęzykowo: budowli, rzeźb, plakatów, ba – nawet karoserii. Przedstawia również owe kategorie. Są nimi np.: opowieść, narracja, narrator; kompozycja, przestrzeń, punkt widzenia; metafora, symbol, alegoria; porównanie, powtórzenie, refren; cytaty, parafraza, aluzja; styl, stylizacja; montaż, scena³⁶.

Szansą na odbudowę zadowalającego dialogu ucznia i tekstu kultury jest umieszczenie obu podmiotów w przyjaznej przestrzeni zaufania, gry, dyskusji, próby. Warunkiem powodzenia będzie jednak zawsze znajomość konwencji, poetyk, ram. To one są miarą wiedzy i doświadczenia. Nie mogą być zbiorem nieznośnych, niezrozumiałych, bo niefunkcjonalnych wytrychów. Dorota Korwin-Piotrowska pisze, iż zarzucona tradycja dydaktyczna traktowała kiedyś poetykę „jako naukę praktyczną, kształcącą umiejętność sprawnego posługiwania się słowem pisanym”³⁷. Chyba o tym zapomnieliśmy.

³⁵ W. Bobiński, *Co wolno krytyce, to nie dydaktyce? Uroki i manowce wartościowania* [w:] *Doświadczenie lektury...*, s. 90.

³⁶ Por. W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu*, Kraków 2011, s. 120.

³⁷ D. Korwin-Piotrowska, *Poetyka. Przewodnik po świecie tekstów*, Kraków 2011, s. 10.

Literature. The Unhappy Polish Teacher and the Fluid Modernity

Summary

The main thesis of the article is the conviction that the efficiency of Polish teachers' influence on their students depends on several factors, including the following: restoring the readers' commitment by making literature classes more attractive, enriching teaching styles during Polish classes, introducing new theoretical literary ideas into the school practice and creating a dictionary of intersemiotic poetics. The author presents the state of readership in Poland as a starting point for finding the reasons for the crisis of Polish teaching at school. Moreover, he shows various social, cultural and civilisational contexts which have changed the position of the Polish language classes in the hierarchy of importance of school subjects. However, the main issue here is the problem of the effective use of various theoretical literary interpretations in order to increase the attractiveness of reading the books from the obligatory reading list, as well as other cultural texts. It seems particularly relevant to convince teachers of the importance of their theoretical and methodological competences, allowing for the new styles of reading in the pedagogical practice. The article outlines selected directions of research and their possible pedagogical applicability. It also emphasises that in the "No Reading Age" it is essential to look for the forms which may facilitate the comprehension of belles-lettres and create a universal language of terms to describe the nature of numerous artistic phenomena (prose, poetry, films, paintings, etc.). Moreover, the article presents the advantages of new core curriculum, in which textocentrism becomes the main didactic directive.