

Teksty Drugie 2004, 6, s. 182-198



Sytuacje dydaktyczne. O niektórych konsekwencjach „zwrotu etycznego” dla nauczania literatury.

Krystyna Koziółek

Krystyna KOZIOŁEK

Sytuacje dydaktyczne. O niektórych konsekwencjach „zwrotu etycznego” dla nauczania literatury

Nie mogę przejść Balroga! Nie wiem, co jest grane. Jestem Gandalfem, a nie mogę rozwalić tego stwora.

(podsluchana wypowiedź ucznia)

Nie było go widać jeszcze, majaczyła tylko pośród ogromnego cienia czarna sylwetka z kształtu podobna do ludzkiej, lecz większa; siła i groza tchnęły z tego stwora i wyprzedzały go, gdziekolwiek szedł.[...]

– Balrog! – mruknął Gandalf. – Teraz wszystko rozumiem. – Zachwiał się i ciężko oparł na różdżce.
– Biada nam! A taki już jestem zmęczony!

Co stoi dziś za powinnością czytania utworów literatury pięknej w szkole? Jaka zasada, dogmat kulturowy lub naukowy wspiera politykę edukacyjną w jej przekonaniu o konieczności czytania wierszy i prozy narracyjnej przez młodzież? W imię jakich wartości my, nauczyciele, realizujemy dziś przymus lektury? Waga tych pytań wydaje mi się fundamentalna dla każdego zawodowego nauczyciela literatury, bez względu na poziom nauczania. Dlatego muszę wyjść z cienia instytucji i zadać to pytanie sobie samej. Czy wiedza o literaturze, którą przekazuję jest wiedzą moją, mojego ciała, które ją wciela i powtarza? Czy proponowana lektura jest au-

¹ J.R.R. Tolkien *Drużyna pierścienia*, w: tegoż *Władca pierścieni*, przeł. M. Skibniewska, Warszawa 2001, t. 1, s. 433.

Koziołek Sytuacje dydaktyczne

tentycznie istotna (dla mnie w pierwszym rzędzie) albo jeszcze inaczej: czy mówiąc o wielkości Szekspira bądź Schulza ja „ręczę za nich” swoją mową „prywatną”, rozbrojoną z powinności nauczyciela i przyznanych mu środków represji?

W filmie Mike’a Figgisa *Wersja Browninga* surowy nauczyciel literatury klasycznej, Andrew Crocker-Harris, przyznając się do dydaktycznej kłębki, zadaje niezwykle ważne pytanie: „Jak możemy uczyć, skoro zwątpiliśmy w cywilizację?” Nawet jeśli nigdy nie podzielałam wiary bohatera filmu w ciągłość misji cywilizacyjnej Zachodu od starożytności klasycznej po współczesność, jego pytanie uważam za fundamentalne dla samoświadomości nauczyciela literatury. Zaproszenie (a tym bardziej przymuszenie) do lektury *Makbeta*, *Dziadów* czy *Lalki* stanowi każdorazowo podejmowanie odpowiedzialności za wyjątkowość i ważność dla życia tych opowieści. Zasłanianie się kanonem, podstawami programowymi, wymogami matury nie ma tu nic do rzeczy. Mój głos jest decydujący, gdyż to moim głosem ważność tych dzieł zostanie potwierdzona (lub nie). Zresztą uczniowie i tak na długo złączą znaczną część literatury czytanej w szkole z głosem naszego komentatora, czyniąc zeń zwykle przedmiot żartów, rzadziej uznania.

Już po pierwszym dniu w szkole uświadomiłam sobie, jak daleko uniwersytecka metodyka literatury pozostaje od rzeczywistości szkolnej lekcji języka polskiego. Uzbrojona w narzędzia analizy tekstu i zarys spodziewanych odpowiedzi do założonych pytań, byłam w istocie bezbronna wobec całkowitej negacji lektury. Po co w ogóle to czytać? – pytało dwadzieścia pięć par oczu plus dwoje ust. Nikt mnie nie uprzedził, że zanim przedmiot (tekst) miał szansę pojawić się na analitycznych stolach, już wydarzyła się pierwsza sytuacja, która mnie obezwładniła. Zanim zdążyłam o tym pomyśleć, zburzona została przedmiotowa osobność tekstu, literatura zyskała moją twarz i razem stałyśmy się podejrzane, odrzucone lub w najlepszym razie przyjęte z rezerwą. Literatura czy raczej przedmiot „język polski” wcieła się we mnie poza moją wolą i podlega wszystkim perypetiom, które mogą stać się udziałem mojego szkolnego bycia. Wbrew wszystkim teoriom tekstu doświadczyłam, że literatura w szkole jest przede wszystkim zdarzeniem, którego treść jest nieprzewidywalna, różnorodna i powikłana. W jej zakres wchodzi zagadnienia instytucji wiedzy, władzy, represji, uprzedzeń i fobii szkolnych, wzajemnego lęku nauczyciela i ucznia. Na skutek tego powikłania przedmiot zwany „językiem polskim” jest „brudny” metodologicznie, metodycznie, aksjologicznie, egzystencjalnie, sytuacyjnie. To nie „czysty” obiekt do analizy, ale sieć zdarzeń lektury i okolic, której składniki są często pełne wzajemnie sprzecznych jakości.

Metodyka literatury proponuje (bez względu na swą różnorodność) podobną drogę wykładania literatury w szkole. Ogromne zróżnicowanie historyczne i formalne tekstów zalecanych w programach szkolnych zostaje podporządkowane pewnej standardowej gramatyce dydaktycznej. *Iliada*, *Lament Świętokrzyski* czy *Proces* muszą zostać odcieleśnione ze swojej fenomenalności i rozpięte na szkieletcie jednego z kilku modeli dydaktycznych. Wykład, drama czy stawianie problemów są jedynie wariantami składniowymi modelowego z(a)dania dydaktycznego, tj. zbudowania funkcjonalnej narracji reprezentującej wiedzę o literaturze, ko-

nieczną do zdania kolejnych egzaminów. Z tego punktu widzenia każdy indywidualny, fenomenalny akt czytania jest traktowany jako odchylenie lub akt zepchnięty w prywatność czytelnika. Tak pojmowana dydaktyka literatury jest brzydką córką strukturalistycznej teorii tekstu, a częściej jeszcze genetycznych technik objaśniania utworu. Te ostatnie wydawały się szczęśliwie przewyżczone wraz z eksportem strukturalizmu do szkolnej dydaktyki literatury. Mimo to Janusz Sławiński w znakomitym szkicu z 1977 roku sceptycznie pisał o szkolnej lekturze arcydzieł:

Prawdziwy kłopot polega na tym, że utwory literatury poważnej z reguły nie są pisane dla dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Wyrastają z dojrzałości i do dojrzałości apelują. Toteż ich odbiór przez młodocianych nacechowany jest jakąś nienaturalnością, wymaga bowiem od czytelnika swoistej „przebieranki”, udawania – na czas lektury – że jest kimś innym niż jest naprawdę, że dysponuje doświadczeniami, którymi faktycznie nie dysponuje, że rozumie coś, czego zrozumieć nie jest w stanie. Czytanie szkolne to odrębny – i bardzo osobliwy gatunek lektury. Jest to czytanie jak gdyby nie we własnym imieniu czytającego. Bo też czyta on naprawdę w imieniu szkoły. Ta – oczywiście – stara się zminimalizować niepożądany efekt obcości.²

Nie jest dla mnie oczywista nalepka „tylko dla dojrzałych”, którą Sławiński chce nakleić na arcydziełach literatury. Czy modelowym czytelnikiem *Hamleta* bądź *Romea i Julii*, *Dziadów IV części*, wierszy Rimbauda jest Gombrowiczowski „trzydziestak”? Wątpię. Jakże często czytanie pozostaje wyłącznie przygodą młodości, którą tzw. „prawdziwe życie” wypiera w imię problemów dnia codziennego. Ponadto w swych ważnych przesłaniach arcydziełne te utwory odwołują się do doświadczeń niedojrzałości czy też przed-dojrzałości, obiektywizują je, zarysowują wspólnotę wrażliwości, głoszą pochwałę szlachetnej naiwności bliższej zwykle nastolatkowi niż „trzydziestakowi”. Ale jeśli równie często uczeń-czytelnik spotyka się w lekturze ze światem obcym, może na zawsze odległym, jakim mogą być dla niego *Treny*, *Pan Tadeusz*, *Wesele*, *Chłopi* czy *Inny świat*, nie widzę w tym nic złego. A nawet przeciwnie: nieredukowalna osobność czy wręcz obcość literackich bohaterów i ich światów mogą być lekcją pokory wobec inności i tajemnicy, która im się nie ujawnia. Nie widzę w tym niebezpieczeństwa redukcji złożoności refleksji konkretnych utworów literackich, a raczej ćwiczenie się we wrażliwości na odmienność myśli, sądów czy moralnych postaw przedstawianych w literaturze. Nie ufam też presuponowanym – „dojrzałym” typom odbioru, np. „literaturoznawców”. Czy istotnie zawsze czytają oni „we własnym imieniu”, a nie na przykład, w imieniu metody? Niewątpliwie Sławiński ostro postawił fundamentalny dla mnie aspekt szkolnego czytania, to jest – jakie mogą być związki między światem wewnętrznym nastolatka a treścią i wymaganiami formy w jego lekturach? Niepokojąca jest także – wskazywana przez Sławińskiego – „przebieranka” w kody szkolnej lektury. Owe nieszczerne „spodziewane odpowiedzi”, „wymagane umiejęt-

<http://rcin.org.pl>

^{2/} J. Sławiński *Literatura w szkole: dziś i jutro*, w: tegoż *Teksty i teksty*, Warszawa 1991, s. 74-75.

Koziołek Sytuacje dydaktyczne

ści”, „rozumienie”. Przymus czytania „szkolnego” wytwarza swego rodzaju „nie-wolników czytania”, wyglądających nieustannie akceptacji instytucji, która potwierdzi oceną ich lojalność wobec oczekiwania „pana/pani od polskiego”. A prosty, biologiczny optymizm nastolatka zaprzeczy „lamentowi nad przemijaniem”, „niechybności śmierci” lub „absurdowi istnienia”. Resztę zlagodzi mimetyczne pośrednictwo tekstu, które oddala doświadczenie tragiczne i przekształca je w „przeżycie estetyczne”.

Szansą na ominięcie niewygodnych kwestii psychologicznych i egzystencjalnych aspektów lektury wydawała się długo adaptacja strukturalistycznych metod czytania do szkolnej dydaktyki. Wiodące na polskich wydziałach filologicznych w latach 70. i 80. teorie tekstu, formalizujące procedury czytania jawiły się niesłychanie efektywnymi dla scjentyzacji i obiektywizacji procedur kształcenia literackiego w szkole. Pozwalały przewyciężyć XIX-wieczną biografistykę, kult pięknego słowa, walory społecznej funkcji literatury (zapis historycznego losu narodu i jego kultury). Nauczycielowi przerażonemu widmem Bładaczki dawały do ręki narzędzia analizy tekstu, którymi mógł obezwładnić Galkiewicza skuteczniej niż patetyczną recytacją Syfona. Pozwalały pokazać tekst jako złożoną, racjonalną konstrukcję elementów znaczących, a – co szczególnie ważne – autonomiczną wobec pozatekstowych praktyk odbiorcy. W ten sposób nauczyciel, zamiast domagać się od ucznia podziwu dla kunsztu wiersza *Bentowskiego*, uczył go, jak rekonstruować reguły gatunkowe poematu dygresyjnego lub analizować strukturę wypowiedzi ironicznej. Niewątpliwie to zbliżenie literaturoznawstwa do paradygmatu nauk ścisłych dodawało nauczycielowi literatury pewności siebie, stopniowo jednak alienowało go zarówno od fenomenu lektury, jak i rozmowy nad tekstem. Teraz jego powinnością było pilnowanie, aby omawianie dzieła nie podważyło podstawowych właściwości tekstu:

1) autonomiczności, czyli niezależnienia interpretacji tekstu od biografii autora, ideologii oraz historycznego kontekstu;

2) obiektywności, czyli przekonania, że struktura znaczeniowa tekstu istnieje w nim niezależnie od interpretacji;

3) jedności, czyli uznania tekstu za spójną całość znaczącą³.

Dla rzeczników autonomiczności sztuki fundamentalne jest oddzielenie jej od moralności. „Autonomizm jest doktryną atrakcyjną dla każdego, kto podejmuje problem istoty sztuki, kierując się uprzedzeniami esencjalistycznymi, tzn. oczekiwaniem, że wszystko, co nazywamy sztuką posiada w y j ą t k o w ą, wspólną cechę charakterystyczną, która jest jedna i ta sama, zarówno w odniesieniu do sztuki w całości, jak i do konkretnego dzieła”⁴. Taki model obcowania z tekstem, przeniesiony do klasy czyni z ucznia parodię badacza literatury, lub spycha jego lekturę w nieokreśloną prywatność. Impasu nie sposób przewyciężyć, nie dokonując re-

^{3/} R. Nycz *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Warszawa 1993, s. 88.

^{4/} N. Carroll *Art, narrative, and moral understanding*, w: *Aesthetics and ethics: Essays at the intersection*, edited by J. Levinson, Cambridge 1998, s. 134.

wizji takich pojęć, jak: „literatura” czy „lektura literacka”, ponieważ, jak pisze Barthes:

Tradycyjne dzieło sztuki może, z grubsza rzecz ujmując, być przedmiotem zainteresowania dwóch nauk: historycznej i filologicznej. Nauki te, czy raczej „dyskursy”, łączy to ograniczenie (właściwe wszystkim naukom pozytywnym), iż ujmują dzieło jako przedmiot zamknięty, pozostający w oddaleniu od obserwatora, który bada je z zewnątrz.⁵

Chcąc wchłonąć rzeczywistość sytuacji lekcyjnej w procedury dydaktyki tekstu literackiego, trzeba od razu zburzyć integralność i osobność dzieła, odbiorcy, nauczyciela, kontekstu itd. Odtąd nie są to obiekty do analizy, ale zdarzenia, których materią jest wielojakościowy spłot powstały przez prosty fakt, że to żywi ludzie czytają teksty i wnoszą w przestrzeń oraz czas czytania swoje życie pozalekturowe. Świadomość takich trybów lektury sprawia, że nauczyciel bądź to stara się je stłumić i odepchnąć poza pozytywistyczny schemat analizy, bądź odważnie godzi się i zaprasza do praktyk transgresywnych, podczas których on sam i uczniowie ujawniają własne doświadczenia lekturowe, w których przekraczają założone ścieżki analizy i interpretacji tekstu. Zaproszeniem do takich praktyk jest zawsze osłabienie silnej pozycji podmiotu wiodącego narrację (zwykle nauczyciela), wtedy bowiem powstaje miejsce na uczniowskie zdarzenia lektury. Silna pozycja dyskursu nauczyciela blokuje taką wolność. Potrzeba zatem innego trybu dydaktycznej narracji.

Zaczyna się ona od pytania, czy w szkolnym czytaniu i komentowaniu tekstów jest miejsce na fenomen indywidualnego aktu czytania? Z pewnością nie prowadzą do niego proste ścieżki spisów lektur obowiązkowych. Te mogą jedynie narysować sieć przymusu lektury, nie są w stanie jednak same przez się wytworzyć zdarzenia lektury, pojedynczego aktu czytania, połączenia ciekawości, przyjemności, pragnienia dalszego ciągu, złości, dezaprobaty, podziwu i dziesiątków innych składników obcowania z tekstem literackim. W praktyce czytania grupowego rzadko bierzemy je pod uwagę, a przecież sytuacja dydaktyczna jest każdorazowo osadzona na konkretnym zdarzeniu lektury bądź – szerzej – na zdarzeniu dyskursu, którego uczestnikami i sprawcami są trzy podmioty: nauczyciel, uczeń (jako jednostka, ale też i grupa) oraz tekst. Każdy z uczestników sytuacji wnosi w nią swój kontekst, którego kształt i zakres jest często nieprzewidywalny i zawsze odmienny. Nie sposób oddać im wszystkim miejsca w przestrzeni nauczania, a jednak pamięć o innych, „milczących” lekturach jest bardzo ważna; jest częścią niespisanej nigdy powszechnej historii czytania. Idylli pojedynczej lektury, jaką kreśli w pięknym wierszu Wallace Stevens, nie da się zrealizować w przestrzeni szkolnego czytania.

Dom pełen ciszy; świat pełen spokoju.
Czytelnik stał się książką; letni wieczór

^{5/} R. Barthes *Teoria tekstu*, przeł. A. Milecki, w: *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, oprac. H. Markiewicz, t. IV, cz. 2, Kraków 1992, s. 203.

Koziołek Sytuacje dydaktyczne

Był jak świadome istnienie tej książki.
Dom pełen ciszy; świat pełen spokoju.
Słowa brzmiały tak, jakby książka nie istniała,
Choć czytelnik pochylał się nad jej stronicą
I pragnął się pochylać, pragnął intensywnie
Być badaczem, któremu książka mówi prawdę,
Któremu letni wieczór jest jak doskonałość
Myśli. Dom pełen ciszy: taki musiał być.

(przekład S. Barańczaka)

Idealna komunია czytelnika i tekstu jest jednak zawsze (nawet w intymności domu) pozorna. Świat, czyli m.in. konteksty, które są obecne w lekturze nie pozwalają odbiorcy na pełny eskapizm, trzymają na wodzy czytającego w jego historycznym, indywidualnym momencie czytania.

Akt czytania nie odbywa się ponadto w jakimś „zawieszonym” czasie i przestrzeni, nie jest więc idylliczną komunią bezcielesnego podmiotu i sterylnego przedmiotu. Wręcz przeciwnie – niesie ze sobą wyraźne znamiona konkretności. Dostrzegalnymi wyróżnikami lektury (mieszczącymi się niewątpliwie w polu semantycznym „zdarzenia”) są także dynamizm i spontaniczność, a w konsekwencji – nieprzewidywalność. Lektura tekstu literackiego zdaje się być w gruncie rzeczy bliższa sekwencji nagłych olśnień niż systematycznemu i powolnemu kroczeniu dobrze oznaczonym szlakiem.⁶

Inspiracje płynące z kręgu „etyki czytania” stanowią szansę na otwarcie się szkolnej dydaktyki literatury, na pojedynczą przygodę czytającego podmiotu, często odbiegającą mocno od spodziewanych odpowiedzi czy umiejętności analitycznych ucznia. Takie „uczenie” literatury nie ma na celu doprowadzenia uczniów do czekającego na nich znaczenia tekstu, jego wymowy czy ideowego przesłania. Stanowi raczej troskę o splecenie indywidualnych lektur tekstu w interpretacyjny dialog. Elementarnym składnikiem takiego procesu dydaktycznego jest – jak pisze Hillis-Miller –

rzeczywista sytuacja mężczyzny lub kobiety czytających książkę, uczących w klasie, piszących esej krytyczny. Bez wątplenia ta „sytuacja” rozciąga się dalej na złożone instytucjonalne, historyczne i polityczne „konteksty”, ale rozpoczyna się od i powraca do mężczyzny lub kobiety, będących twarzą w twarz ze słowami na kartce.⁷

Podobna refleksja przeniesiona na terytorium dydaktyki owocuje metodą budowania wrażliwości na tekst literacki, którą Stanley Fish nazwał strategią: „jak to działa?”, a jej celem jest wspomniane uwrażliwienie na język.

^{6/} A. Burzyńska *Lekturografia. Filozofia czytania według Jacques'a Derridy*, „Pamiętnik Literacki” 2000 z. 1, s. 51.

^{7/} J. Hillis-Miller *Ethics of Reading. Kant, de Man, Eliot, Trollope, James and Benjamin*, New York 198, s. 4.

Opinie

W pewien szczególnie i niepokojący (teoretyków) sposób jest to metoda przetwarzająca tego, który się nią posługuje, a więc tego, który jest także jedynym jej instrumentem. Wyostrza się sama, tym zaś, co wyostrza, jest nasza własna wrażliwość. Krótko mówiąc, nie porządkuje ona materiału, lecz przekształca umysły.⁸

Metoda to dość niemetodyczna, lekceważąca reżim teorii i algorytmy procedur dowodzenia wymowy czy przesłania dzieła. Jej istotą jest sprowokowanie przygody z tekstem, wywołanie niespodzianki czytania. Nieczęsto zdarzają się one same, to nauczyciel musi mieć w zanadrzu rozmaite narzędzia konceptualizacji lektury. Na przykład piszę na tablicy zdanie: „Stanisław Wokulski ma 45 lat”. Idąc za sugestią Fisha, namawiam w ten sposób uczniów do studiowania procesów własnych konotacji, jakie taka informacja w nich wzbudza; nakłaniam, aby sprawdzili, w jaki sposób język, to konkretne zdanie wciąga ich w sieć stereotypowych znaczeń. To samo pytanie można następnie powtórzyć w odniesieniu do tekstu powieści. Jak działa podobna informacja na inne postacie; jak tworzy napięcie z romantycznym wizerunkiem zakochanego; jaką funkcję pełni wdowieństwo Wokulskiego? I tak dalej. Koncentruję się w tych pytaniach nie tyle na eksplikacjach znaczenia tekstu, ale na mechanizmach języka, które pozwalają połączyć zagadnienia poetyki z doświadczeniami czytającego, indywidualnego człowieka. Prowokująca funkcja nauczyciela rośnie zwłaszcza wtedy, gdy tekst mocno zaskorupił się w „historycznej otulinie”. Wówczas zdarzenie lektury musi być przygotowane starannie, aby pobudzić pragnienie rozumienia.

Rozmaitymi, wręcz nieskończonymi drogami przystępować można w tym celu do tekstu. Stojąc przed *Pamiętnikami* Paska, odpychana – jak większość uczniów – łacińskimi wtętami, napuszoną retoryką, obrazami sarmackiej ignorancji, stawiam następujące pytanie: Co może łączyć *Pamiętniki* z *Księżką dżungli*? Samo zestawienie wzbudza wesołość, ale i wytrąca omawiany utwór z kontekstowej oczywistości. Stawiając to pytanie, mam na myśli przygotowany wcześniej fragment, w którym autor opisuje oglądaną wraz z parą królewską dziwną postać dziecka-niedźwiedzia schwytanego na Litwie przez ludzi Ogińskiego:

który był taki właśnie, jaki powinien być człowiek, nawet u rąk i nóg nie pazury niedźwiedziej, ale człowiecze paznokcie; ta tylko od człowieka była dyfferencyja, że był wszystek długimi tak jak niedźwiedź obrosły włosami, nawet i gęba wszystka, oczy mu się tylko świeciły; o którym różnie kontrowertowali, konkludując jedni, że się to musiało zawiązać *ex semine viri cum ursae* [z nasienia męża i z niedźwiedzicy]; drudzy zaś mówili, że to znać niedźwiedzica porwała gdzieś dziecko bardzo młode i wychowała, które że *ubera suxit* [wymiona ssała], i dlatego też owę *ussumpsit similitudinem animalis* [przybrało podobieństwo zwierzęcia]. Nie miało to chłopczyko ani mowy, ani obyczajów ludzkich, tylko zwierzęce.⁹

^{8/} S. Fish *Literatura w czytelniku*, przeł. M.B. Fedewicz, w: *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, oprac. H. Markiewicz, t. IV, cz. 1. Kraków 1992, s. 198.

^{9/} J. Pasek *Pamiętniki*, wstęp i objaśnienia W. Czapliński, BN S. I, nr 62, Wrocław 1979, s. 323-324.

Koziołek Sytuacje dydaktyczne

Rozbawienie wywołane podobnym połączeniem jakże odległych postaci: człowieka-niedźwiedzia i Mowglięgo-żaby stanowiło pożądaną przeze mnie pułapkę zainteresowania. Uwaga uczniów została niepostrzeżenie dla nich skierowana ku kwestiom bardzo poważnym, takim jak: sarmackie rozumienie człowieczeństwa, pojmowanie przez Paska kultury, związek człowieka z naturą, sarmackie pojęcie „genetyki”, ciekawość „inności”, eufemizacji wypowiedzi za pomocą makaronizmów i wiele jeszcze rozmaitych kwestii. Aby mogły być one przedmiotem uważnej rozmowy, muszą choć na chwilę stać się częścią zatroskania pojedynczego ucznia. Nie sposób do tego przymusić, można to jedynie sprowokować. Śmiech, dezaprobata, strach, ekscytacja są przyczółkami, na których można oprzeć zdarzenie lektury. Jeszcze bardziej przypadkowa i nieprzewidywalna sytuacja lektury została zainspirowana rozmową na temat gry komputerowej *Władca pierścieni* (patrz: motto niniejszych rozważań). Opór, jaki stawiał graczowi epizod z Balrogiem, był w istocie oporem lektury. Gra zmusiła ucznia do przyjęcia perspektywy postaci, zaś problem przejścia etapu („lewela”) z Balrogiem przywróciły go do czytania powieści. Gracz mimowolnie zadał też znakomite pytanie teoretyczne, otwierające zagadnienie strukturyzowania postaci w epice przygodowej. Pozwoliło mi to na wciągnięcie gracza/czytelnika do refleksji nad funkcją antagonisty w fabułach powieściowych i dalej – na wprowadzenie ustaleń Vladimira Proppa, dotyczących stałych funkcji postaci w bajce magicznej. Podkreślmy, że tak rozumiana sytuacja jest trudna lub wręcz niemożliwa do zaplanowania, ona zastała, zaskoczyła mnie podobnie, jak gracza; do mnie zaś należała odpowiedzialność za jej niezamarnowanie, za funkcjonalizację efektywnego otwarcia sytuacji dydaktycznej.

Podobna „metodyka sytuacyjna” nie przeczy typowym procedurom kształcenia, ale je wchłania i maskuje, odkrywając dopiero wtedy, gdy chęć rozwikłania znaczenia tekstu staje się indywidualnym zamierzeniem ucznia. Czy jest to jednak możliwe w kilkunasto-, a czasem nawet kilkudziesięciosobowej grupie, gdzie zróżnicowanie czytających podmiotów jest ogromne i nie sposób go ujednoczyć nawet przy najbardziej wyrafinowanych conceptach dydaktycznych? Na pewno trzeba uznać różnice kompetencji i wrażliwości jako niezbywalną część czytania kolektywnego i nie starać się za wszelką cenę wyrównać owych różnic według jakiegoś standardowego wzorca kompetencji. W praktyce czytania grupowego, a przede wszystkim wspólnego komentowania tekstu oznacza to przemyślenie konsekwencji wielopodmiotowości lektury nie tylko w zakresie różnych umiejętności uczniów, ale także (a może głównie) tego, jak wpływa na lekturę ich wieloraka odmiennność jako po prostu różnych osób. Jest to szczególnie trudna postawa, bowiem wymaga wyrzeczenia się przekonania o „właściwym” modelu czytania szkolnego i zgody, że w bezkresnej przestrzeni lektury mieszczą się – jak pisał Gombrowicz – także

sądy ziemian i ziemianek, sądy pensjonarek, małosłkowe sądy drobnych urzędników oraz biurokratyczne sądy wyższych urzędników, sądy adwokatów na prowincji, przesadne sądy uczniów, zarozumiałe sądy staruszków tudzież sądy publicystów, sądy działaczy

Opinie

społecznych oraz sądy żon doktorów, wreszcie sądy dzieci przysłuchujących się sądom rodzicielskim, sądy pokojówek, młodszych i kucharek, sądy kuzynek, sądy pensjonarek – całe morze sądów, z których każdy określa cię w drugim człowieku i stwarza cię w jego duszy.¹⁰

Ale to nie koniec problemu. Komiczna typologia Gombrowicza ulega nieskończonemu wręcz pomnożeniu w poważnych słowach Stanleya Fisha piszącego o rolach społecznych skumulowanych w jego osobie badacza literatury:

Każdy z nas jest członkiem nie jednej, lecz wielu wspólnot interpretacyjnych, w odniesieniu do których odmiennie rodzaje przekonań działają z odmienną mocą. Jestem, między innymi, białym, mężczyzną, nauczycielem, krytykiem literackim, adeptem sztuki interpretacji, członkiem wydziału prawa, ojcem, synem, wujem, mężem (dwukrotnie), obywatelem, (zażartym) konsumentem, członkiem klasy średniej, Żydem, najstarszym z czwórki dzieci, kuzynem, bratem, szwagrem, zięciem, Demokratą, człowiekiem niskiego wzrostu, lysiejącym, w wieku lat pięćdziesięciu, pochodzącym ze Wschodu [Stanów Zjednoczonych], który był mieszkańcem Zachodu, a teraz jest południowcem, głosującym, sąsiadem, optymistą, szefem katedry.¹¹

Każde z tych wcieleń jest częścią czytania, bierze w nim udział i często nieświadomie konstruuje efekt lektury. Dla poszukiwań impulsów do wywoływania zdarzeń lektury zarysowana różnorodność jest niezwykle inspirująca. Jeśli potrafimy uruchomić owe różnice i otworzyć na nie tekst utworu, wówczas można produkować nieskończone sytuacje dydaktyczne. Grupa czytająca i komentująca utwór literacki jest w tym rozumieniu nieprzewidywalnym zespołem możliwości lektury. Impuls wywołujący zdarzenie lektury może być komiczny, krytyczny, nieprzyjemny, rozpaczliwy, radosny, przykry; jego wartość wyraża się w „zahaczeniu” tekstu, związaniu go z konkretnym odbiorcą i uczynieniu lektury prywatną troską ucznia.

Fundamentem dla szkolnej dydaktyki była i jest powinność standaryzacji wiedzy o literaturze, oparta na piramidzie profesjonalności. Na jej szczycie znajdują się wybrane osiągnięcia nauki o literaturze, adaptowane następnie do poziomu komunikacyjnego podręcznika do nauki literatury w szkole i dalej (to już efekty połączenia dydaktyki i rynku) do bryków i streszczeń lektur. Dzięki takiej symbiozie szkoły i ekonomii czytania (należy oszczędzać czas czytania książki, które jest inwestycją o nader niepewnych korzyściach) tworzy się „wspólnota” szkolnego sądu o literaturze. Efekt najczęściej jest potworny. Rzeczywistość czytania ulega zatracie, jednostkowe przeżycie tekstu pozostaje bez znaczenia, fikcyjna jest także wspólnota wiedzy o literaturze i jej społecznych oraz jednostkowych funkcjach.

Nie widzę innego środka zaradczego wobec tego procesu niż usilne, może nawet utopijne próby odzyskania fenomenu indywidualnej lektury i kładzenie nań naci-

^{10/} W. Gombrowicz *Ferdydurke*, Kraków 1986, s. 10.

^{11/} S. Fish *Drogą antyformalistyczną aż do końca*, przeł. A. Szahaj, w: tegoż *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, red. A. Szahaj, Kraków 2002, s. 178.

Koziołek Sytuacje dydaktyczne

sku ponad wymogami standaryzacji wiedzy o literaturze. Dlatego uważam, że najważniejszą „jednostką” procesu dydaktycznego jest sytuacja lektury i nadbudowana na niej s y t u a c j a d y d a k t y c z n a. Obie eksponują indywidualne przeżycia i sądy czytelnika; te zaś są zaczynem problematyzacji tekstu, rozmowy o nim i nad nim, prób porządkowania znaczeń, wreszcie budowania sporu czy też konsensusu interpretacyjnego. Abstrahowanie od indywidualnej sytuacji lektury utwierdza tylko fikcję szkolnego czytania, bowiem – mimo rozlicznych procedur standaryzacji wiedzy w szkole – nie sposób ujednolicić tych sądów w jeden wypadkowy „sąd ucznia w szkole”. Literatura, będąc zbiorem wypowiedzi jednostkowych, często skrajnie indywidualnych, otwiera się na indywidualny odbiór prowokuje wręcz nastawienie jednostkowe podczas lektury. Każdorazowe spotkanie czytelników w rozmowie nad tekstem jest w znacznej części nieprzewidywalnym spletem sądów, które bywają zwykle tłumione i redukowane do jednego sądu spodziewanego. Często nawet nie z powodów opresywnych, ale w imię ekonomii nauczania, konieczności przerobienia materiału. W obrębie tak ściśle zdefiniowanych celów dydaktycznych pojedyncze zdarzenia lektury nie ujrzą nawet światła rozmowy.

Łatwo przewidzieć glosy krytyczne wobec podobnej indywidualizacji szkolnego czytania. Gdzie tu bowiem miejsce na rytm nauczania, rygory, sprawdziany, zaliczenia, konieczny dla promocji korpus wiedzy literaturoznawczej? Czy podobna indywidualizacja dydaktyki szkolnej nie doprowadzi do anarchii nauczania, do królowania uczniowskich odczytań tekstów, które miałyby być równie dobre, co wszystkie, te będące efektem dociekań zawodowych literaturoznawców? Ale głównie obawy budzić mogą odczytania fałszywe, dyletanckie; czy po prostu interpretacyjne wygłupy.

Należy uczciwie odpowiedzieć, że nie uchronimy całkowicie utworu przed podobnymi praktykami, ale też ryzyko tego rodzaju jest nieusuwalną częścią naszej pozaszkolnej wolności czytania, która nie może być ograniczona założonymi z góry powinnościami odbiorcy.

Także ryzyko całkowitej relatywizacji nauczania wydaje mi się pozorne. Przede wszystkim nikt nie jest tak wolny, aby interpretował, jak chce. Dlatego mimo odmienności czytających jednostek jesteśmy w stanie czytać „to samo” i mówić o tym zrozumiale. Czynnikiem stabilizującym interpretację jest niewątpliwie kulturowy kontekst lektury, milcząca wiedza czytelnika, która mocno ogranicza dowolność odczytania tekstu. Jako bierny i aktywny uczestnik kultury „przeziąka” jej znaczeniami, kodami, symbolami, które nawet bez celowych działań odbiorcy tworzą z jego umysłu matrycę interpretacyjną. Stanley Fish tak opisuje ową matrycę:

Twierdzę, że znaczenia pojawiają się już gotowe, nie z powodu norm osadzonych w języku, lecz ponieważ język jest zawsze, od samego początku, postrzegany w obrębie pewnej struktury norm. Struktura ta nie jest jednakże abstrakcyjna i niezależna, lecz społeczna. Dlatego też nie jest to pojedyncza struktura, pozostająca w jakiejś uprzywilejowanej relacji wobec procesu komunikacji, tak jak występuje on w jakiejkolwiek sytuacji, lecz struk-

Opinie

tura, która zmienia się, gdy jedna sytuacja, z jej przyjętym tłem praktyk, celów i dążeń ustępuje miejsca innej.¹²

Fish uspokaja zatem, że nie jest konieczne przygotowywanie jedynej wykładni tekstu, zanim lekcja się rozpocznie i następnie dążenie wszelkimi środkami obietnicy i przymusu do wytworzenia jej ekwiwalentu w wypowiedziach uczniowskich i własnych. Należąc bowiem do określonej – jak nazywa to Fish – „wspólnoty interpretacyjnej”, realizujemy bezwiednie gramatykę i język symboliczny naszej macierzystej kultury. Skrajny relatywizm jest zatem niemożliwy, nie da się bowiem opuścić swojej „kulturowej skóry”. Nawet najbardziej niedoświadczony czytelnik (zwłaszcza taki) jest określony przez dyrektywy kulturowe kierujące jego rozumieniem znaków. Czy nazwiemy to „wiedzą milczącą”, „kulturowymi presupozycjami” bądź „wspólnotą interpretacyjną” – efekt jest podobny: rozumiem w tekście to, co mogę zrozumieć dzięki biernemu i aktywnemu uczestnictwu we właściwej dla mnie tradycji kulturowej. To nie znaczy, że lepiej wykształcony czytelnik nie różni się od ignoranta, a jedynie, że całkowita wolność lub anarchia interpretacyjna jest niemożliwa. Podobnie uspokajające są słowa jednego z głównych przedstawicieli „krytyki etycznej”, Noëla Carrola:

W taki oto sposób, dobra opowieść staje się okazją do sprawdzenia wiedzy, pojęć i uczuć, które już w pewnym sensie poznaliśmy. Zawartość narracji jest kwestią organizacji lub dostępu do refleksji, emocji oraz moralnego repertuaru, który – w większości – pozostawał w naszej dyspozycji. Inaczej mówiąc, opowieści zaopatrują nas, między innymi, w sposobność do przeciwczenia naszej siły moralnej.¹³

Kulturowy determinizm – źródło optymizmu Fisha i Carrola nie wydaje mi się jednak wystarczającym czynnikiem kontrolowania lektury w szkole. Aby nie sięgać po najłatwiejszą kontrolę opresywną, należałoby wytworzyć równoległą postawę czytającego, opartą tym razem na jego woli, a nie tylko na konsekwencjach przynależności do interpretacyjnej wspólnoty. Aby zbudować ów drugi czynnik, potrzeba odmiennego (niż wypracowane w obrębie strukturalistycznej teorii) rozumienia tekstu. Nie byłby on prezentowany uczniom w postaci obiektywnej struktury znaczącej, której kształt należy zidentyfikować na podstawie modeli teoretycznych, a prawdę treści opisać na drodze interpretacji. Mógłby za to zostać zapowiedziany na lekcji jako indywidualna wypowiedź pisarza, glos „innego”, który zrealizował swoją wolność pisania, wybór poetyki, tematu, adresata itp., a teraz poddał swoją niepodległość prawom mojej wolnej lektury.

Można poprzedzić taką prezentację jedną z form gier werbalnych czy semiotycznych, np. w odgadywanie tytułów filmów na podstawie gestów i mimiki lub opisywanie przedmiotu bez wymienienia jego nazwy. Atmosfera gry, konkursu na

^{12/} S. Fish *Czy na tych ćwiczeniach jest tekst?* W: *Interpretacja...*, s. 76-77.

^{13/} N. Carroll *Art, narrative, and moral understanding*, w: *Aesthetics and ethics: Essays at the intersection*, edited by J. Levinson, Cambridge 1998, s. 141.

Koziołek Sytuacje dydaktyczne

szybkość odgadywania jest potwierdzeniem współdziałania nadawcy i odbiorcy, którzy wkładają maksymalny wysiłek w ustalenie sensu. Kiedy zniknie kryterium rywalizacji sensotwórczej, pozostaje dobrowolna chęć wyjścia naprzeciw dziełu, skrócenia drogi, którą przemaga się ono w naszą stronę. Wypowiedź literacka, kiedy nie jest moim słowem, domaga się troski podobnej do tej, której oczekuję ja, kiedy chcę być dobrze rozumiana. Praktykowanie czy choćby tylko symulowanie podobnej wymiany miejsc pisarza i czytelnika jest pierwszym etapem tworzenia postawy odpowiedzialności za tekst, a nade wszystko za jego inność, która stawia przeszkody konwencjom językowym początkującego czytelnika. Sytuacja, w której uczeń uświadamia sobie, że troska o zachowanie indywidualnego głosu tekstu jest jego wybraną powinnością jako czytelnika, otwiera etyczną perspektywę lektury. Zarysowana paralela (indywidualność czytania – indywidualność tekstu) oferuje uczniowi wolność, wiążąc go równocześnie zobowiązaniem uważnego wczytania się w literę tekstu na podobieństwo własnych oczekiwań wobec odbiorców jego słów. Taką więź wolności i odpowiedzialności Hans Jonas nazywa „cudem refleksji”:

Troska o dobro przedmiotu, odwołującego się do mojej odpowiedzialności – jest nim jakieś „nie-ja” (jakaś osoba czy jakiś stan) na zewnątrz, w świecie – obejmuje także troskę o dobro we wnętrzu, o możliwą i należną dobroć dla mnie. [...] Pierwsze pragnienie, ukierunkowane na drugie, w konkretnym przypadku może się szczęśliwie spełnić; ale refleksyjne współpragnienie, troska podmiotu o siebie, zawsze musi pozostawać niezaspokojona, ba, dręczona przez wątpliwości.¹⁴

Postawa możliwej do wypełnienia odpowiedzialności za tekst streszczałaby się najdoskonalej w Heideggerowskim imperatywie „pozwolić-być”¹⁵, który – zdaniem Derridy –

jest warunkiem poszanowania „innego” jako tego, kim jest: jako „innego”. Bez tego rozpoznania, które nie jest poznaniem, powiedzmy: bez tego „pozwolić-być” bytowi (bliźniemu) jako istniejącemu na zewnątrz mnie w istocie tego, czym jest (najpierw w swej inności) nie byłaby możliwa żadna etyka.¹⁶

Paradoksalnie wyzbycie się postawy wartościującej jest fundamentem postawy etycznej. Pozwolić-być tekstowi bez założeń wstępnych jest niezwykle trudne, gdyż nigdy nie występujemy w podobnie „czystej” pozycji, niemniej takie oddanie pola tekstowi (wyzbycie się komentatorskiej protekcji, pewności siebie, a raczej pewności wielu warstw komentarzy) stanowi podstawę do dialogu, sporu czy nawet odrzucenia wypowiedzi tekstu. Co nie znaczy, że tekstowi wszystko „wybaczymy”. Jak pisze Derrida w innym miejscu, „umożliwienie nadejścia «innego» nie

¹⁴ H. Jonas *Idea Boga po Auschwitz*, przekł. G. Sowinski, Kraków 2003, s. 62.

¹⁵ M. Heidegger *List o humanizmie*, przekł. J. Tischner, w: *Budować. Mieszkać. Myśleć. Eseje wybrane*, wybór, wstęp i oprac. K. Michalski, Warszawa 1977, s. 111.

¹⁶ J. Derrida *Przemoc i metafizyka. Esej o myśli Emanuela Levinasa*, przekł. K. Matuszewski i P. Pieniążek, w: J. Derrida *Pismo filozofii*, Kraków 1992, s. 200.

Opinie

oznacza inercji gotowej na byle co¹⁷. Ja także mam swój głos i nasze wypowiedzi tworzą interpretacyjną fużę. Widać tu troskę o równouprawnienie głosów: podmiotu czytającego i tekstu. Podkreśla to Hillis Miller opisując „etyczny moment” czytania:

W tym, co nazywam „momentem etycznym” znajduje się żądanie (roszczenie) skierowane do autora piszącego dzieło, narratora opowiadającego historię wewnątrz świata powieści, do postaci fikcyjnych będących w rozstrzygających momentach życiowych, a także do czytelnika, nauczyciela lub krytyka reagujących na dzieło.¹⁸

I precyzuje dalej:

Ów moment nie jest kwestią reakcji na tematyczną zawartość wyrażającą taką lub inną opinię moralną. Jest to bardziej fundamentalne „muszę”, będące odpowiedzią na język literatury jako takiej.¹⁹

Niezwykle ważny jest tu proces dochodzenia do odpowiedzialności za słowo „innego”. Nie jest ona bowiem zadana, narzucona, dogmatyczna, ale stanowi owoc sytuacji lektury, jest jej konsekwencją. Odsłania równocześnie – nie ukrywajmy tego – pewną słabość dydaktyczną wielu postulatów z kręgu „zwrotu etycznego”. Zasadzają się one na milczącym założeniu dobrej woli ucznia; na przekonaniu o możliwości wywołania w nim postawy przypominającej tzw. „etykę Conradowską”, a więc indywidualistycznej postawy moralnej, powstającej w przestrzeni bezdogmatycznej wolności.

Jako nauczyciele jesteśmy nieustannie rozpięci między etyką indywidualną a korzystaniem ze środków przymusu. Czy można połączyć te dwie postawy bez bycia posądzonym o hipokryzję? Czy pragmatyka matury, egzaminów zawsze jest, musi być, w sporze z etyką i zasadą dobrej woli? Logika „albo-albo” jest tu fałszywa. Nie ma szkoły bez powinności, przymusu, oceny. Mówić zatem można jedynie o hierarchii postaw, która w naszym rozumieniu wyrażałaby potrzebę rozumienia nauczania literatury w pierwszym rzędzie jako zobowiązania etycznego, a w dalszym planie – wypełniania powinności zawodowych. Zatem etyka przed instytucją, bez możliwości zredukowania któregokolwiek ze składników uczenia. Priorytet postawy etycznej chroni literaturę przed pozytywistycznym uprzedmiotowieniem, sprowadzającym tekst literacki do przedmiotu badań, pojemnika na treść, pozycji, której tytuł i autora należy pamiętać, będąc człowiekiem kulturalnym.

Myślenie w kategoriach „dydaktyki sytuacyjnej” pozwala przekroczyć izolowane pojęcia, takie jak: lekcja, scenariusz lekcji, test, kartkówka, odpowiedź ustna i pisemna itd. Sytuacja dydaktyczna, wytworzona lub przechwycona ze zdarzenia lektury, daje szansę na uchwycenie heterogeniczności czytania i komentowania

^{17/} J. Derrida *Psyché. Odkrywanie innego*, przekł. M.P. Markowski, w: *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1997, s. 98.

^{18/} J. Hillis Miller *Ethics of...*, s. 8 <http://rcin.org.pl>

^{19/} Tamże, s. 9-10.

Koziołek Sytuacje dydaktyczne

tekstu w klasie. Na ową heterogeniczność składają się m.in. typowe procedury analizy i interpretacji, ale także osobowości poszczególnych czytelników, ich różne kompetencje literaturoznawcze, wreszcie – konkretna, momentalna, przygodność lektury.

Lekcje odpowiedzialności za tekst otwierają ponadto fantastyczne możliwości rozszerzenia takich praktyk lekturowych na terytorium rozlicznych „trudnych” dialogów. Poruszenie problematyki etycznej w czytaniu jako wspólnym doświadczeniu z czytelnikiem reprezentującym dzisiejszego 18-lataka jest niezwykle ważne. Truizmem wydaje się zapewne pisanie tutaj o powszechnie znanych opiniach, mówiących o upadku autorytetów wśród nastolatków, o czym mówią zarówno sami zainteresowani, jak i ci, którzy nie bardzo wiedzą, jak sobie mają poradzić rodzice, szkoła czy państwo z problemem nastolatka. W toczącej się swego czasu na łamach „Gazety Wyborczej” dyskusji pokolenie dzisiejszych nastolatków zostało przez Kubę Wandachowicza zdefiniowane jako „Generacja Nic”. Ten przesywający pustką epitet rozwija w metaforze konsumpcyjnej szczególnie ostro Dorota Masłowska (rocznik 1983), która pisze:

Zostaliśmy przyszkoleni do jedzenia. Tak właśnie żyjemy. Po nic. Szkolono nas i przystosowano do sięgania, brania, jedzenia, klepania się po brzuchu. Żadnych naturalnych wrogów, nic, co stawiałoby opór. Wojna, Holocaust i śmierć to tytuły gier komputerowych, napisy na koszulkach, obcojęzyczne fanaberie spikerów telewizyjnych.²⁰

Nauczyciel stoi w miejscu nieporównywalnym z innymi zawodami. Powtarzając przez kolejne lata lekcje swojego przedmiotu, doświadcza ciągłej wymiany odbiorców, którzy wnoszą w przestrzeń lekcji i tekstu niepowstrzymany ruch przemian świata. Uniwersytecki historyk literatury nigdy nie konfrontuje tak ostro własnego przedmiotu swoich badań z aktualnymi typami odbioru. Nauczyciel literatury co roku widzi, jak na jego oczach dokonuje się wielopoziomowe zwarcie nowego pokolenia z kanonicznymi tekstami. Dynamika tego ruchu może być oczywiście tłumiona praktykami przymusu lektury. Pozbawia się wtedy szkolne czytanie możliwości wniknięcia w „krwiobieg” nowej wrażliwości, wzbogacenia jej, a często pomocy nowym czytelnikom w samookreśleniu siebie i świata.

Czasem nauczyciel nie musi wcale wybiegać naprzeciw „nowemu”, a jedynie rozluźnić instytucję dydaktyki pozwalając, aby to dzieło wynalazło swojego czytelnika. Pozornie bowiem może się wydawać, że przedstawiciele „generacji nic” będą szczególnie podatni na teksty „nihilistyczne”, np. wczesnomodernistyczne. Ale logika metonimii może być złudna, a zapętlenie nastąpi w zupełnie innym miejscu. Jakim? Na to odpowiedzieć może tylko zdarzenie lektury:

Kiedy powstaje relacja etyczna, którą on [autor] buduje? Odpowiedź zawiera się w tym, co powiedzieliśmy wcześniej: czytając go, odnajduję siebie jako tego, który prowadzi rozmowę z osobliwie stanowczym, skupionym, namiętnym i wszechstronnym przyja-

<http://rcin.org.pl>

^{20/} D. Masłowska *Przyszkoleni do jedzenia*, „Gazeta Wyborcza” z 5-6 października 2002.

cielem, jedynym, który odpowie w tak interesujący sposób na każdy ważny problem, o którym mogę pomyśleć.²¹

Nauczyciel nie jest w stanie tego przewidzieć, pozostaje bowiem na zawsze oddalony i w jakimś stopniu „obcy” swoim uczniom. To zdarzenie lektury, sytuacja rozmowy może objawić miejsce, od którego będzie mógł zacząć nakłanianie do wspólnego czytania. Takie rozumienie zdarzenia lektury wymaga przyjęcia postawy otwarcia, zezwolenia na nadejście innego. Ale także ryzyka doznania odrzucenia siebie i tekstu; bycia lekceważonym lub wykorzystanym przez lenistwo i krótkowzroczny spryt jakiejś części uczniów. Nie da się jednak tego ryzyka ominąć, jeśli chcemy ukazać „przydatność literatury dla życia”. Zwraca na to uwagę Anna Burzyńska, omawiając Derridiańską filozofię lektury:

Ostatecznie więc dla Derridy „prawo lektury” jest przede wszystkim prawem etycznym: aktu czytania nie determinują wprawdzie wymogi teoretyczne, nakładane nań przez tak czy inaczej pojęte „kategorie” nadzorujące procesy porządkowania znaczeń. Jest on jednak z kolei równie mocno podporządkowany imperatywom etycznym: dążeniu do otwarcia przestrzeni „jednostkowości” oraz „indywidualności” innego, brak zaś określonych reguł czy wskazówek teoretycznych czyni zadanie to niewątpliwie znacznie trudniejszym.²²

Istotą sytuacji jest więc wydarzenie, którego nie sposób całkowicie kontrolować. Sytuacja zagarnia tekst, ucznia i nauczyciela w „akcję”, którą ten ostatni usiłuje doprowadzić do jakiegoś celu, nie wyznaczając zarazem sztywnych ról jej uczestnikom. Płynność, swoista latencja nauczania jest niezwykłą cechą dydaktyki sytuacyjnej. Temat, tekst, pytania/odpowiedzi, oceny stanowią jawną treść lekcji. Ale już empatia, odpowiedzialność, przemiana umysłu i wrażliwości, intelektualna agresja tekstu i komentarza są ukrytą treścią lekcji. Nie ma równowagi między tymi sferami. Każdy tekst, każda sytuacja czytania, każdy konflikt lub sukces na nowo ustanawia relacje między tymi płaszczyznami. Uczenie poza władzą i prawem jest jedynie utopijnym marzeniem. Nauczycielowi powinno raczej chodzić o prowokowanie „nielegalnych” procedur czytania. Postawy „lojalistycznej” lektury będą i tak bardziej popularne, gdyż stoi za nimi strach i pragnienie nagrody. Dlatego raczej należałoby odwrócić porządek i starać się ukazać to, co ukryte jako źródłowe dla indywidualnej i społecznej funkcji czytania. Na taki „ukryty program”, tyle że w szerszym, ogólnoszkolnym znaczeniu, zwrócił uwagę Philip Jackson. Jego zdaniem, szkoła mimowolnie, bez jasno sprecyzowanych założeń wpaja uczniom zawsze jakiś wzorzec moralnego bycia, premiując na przykład postawy konformizmu albo indywidualizmu; preferując światopogląd religijny lub laicki; odpowiedzialność zbiorową lub indywidualną itp.²³

21/ W. Booth *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*, Berkeley 1988, s. 451.

22/ A. Burzyńska, *Lekturografia*..., s. 54.

23/ Ph. Jackson, *Life in the Classrooms*, New York 1968; podaje za: A. Janowski *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 63-100.

Koziołek Sytuacje dydaktyczne

Odpowiednio o „ukrytym programie” mówić można przy nauczaniu literatury. Preferowanie przez nauczyciela (ale także przez podręcznik, program, podstawę programową) określonych teorii tekstu, epok literackich, konkretnych twórców, wybranych dzieł jest zawsze mniej lub bardziej utajonym podłożem dydaktyki literatury. Szukając najbardziej ogólnej, ukrytej podstawy nauczania literatury, natrafiamy na przekonanie o „naturalności” hermeneutycznego odbioru dzieła sztuki oraz twierdzenie, że wiedza o literaturze jest niezbywalnym składnikiem tożsamości narodowej.

Postulat rozumienia tekstu jako warunku koniecznego w odbiorze dzieła literackiego nie jest wcale bezdyskusyjny. Jego wyłączność eliminuje bowiem pojmowanie czytania jako oferty przystąpienia do uczestnictwa w iluzji, która owocuje realnością doświadczenia, wiedzy, emocji. A przecież rozumienie jest tylko jednym ze składników procesu obcowania z utworem literackim, choćby dlatego, że tekst nie musi być prezentowany wyłącznie w postaci zakodowanej hermeneutycznej zagadki. Gdy tymczasem rozumienie jest zawsze jakąś postacią „nieporozumienia”, końcem dialogu z tekstem, w dodatku fałszywie prezentującym naszą własną postawę czytania i nasze zaangażowanie w problemy omawianego utworu, bo sprowadzającym je do preparowania efektów analizy, interpretacji bądź syntezy informacji literaturoznawczych.

Sytuacjonizm dydaktyczny jest szansą podważenia wyłączności modelu hermeneutycznego. Opisywane tu praktyki własnego przykładu nauczyciela zaangażowanego w tekst, nieukrywającego swej fascynacji, radości lub lęku (nie wartościowania, ale obsadzenia tekstu emocjami) naruszają przedmiotowość dzieła, kwestionują jego obraz materiału do „przerobienia”. Zgoda na taką strategię wymaga przyznania się przed sobą i uczniami, że nie zawsze należy dążyć do wytłumaczenia wszystkiego, do czynienia każdego powikłania sensu jasnym i zrozumiałym. Poznawcza pokora, przyzwoitość wrażliwości nakazuje mi, abym nie wyjaśniała za wszelką cenę świata, którego sama nie rozumiem. Lepiej zatrzymać się z obawą i niepewnością przed grozą takich słów, jak: „życie jest opowieścią idioty”, „bodaj ty mnie nie umierała, albo nie rodziła”, „proszę państwa do gazu” – niż w bezmyślnym zadufaniu lub belferskiej obojętności sprawnie je „przerobić”.

Metody uczenia, troska o dobre wyniki sprawdzianów i egzaminów, słowem: cała funkcjonalność kształcenia literaturoznawczego w szkole nie przeczy opisywanym wyżej indywidualistycznym praktykom lektury. Natomiast podporządkowana wyłącznie dydaktycznej metodzie lekcja za największego wroga uzna nieprzewidywalność, niespodziankę, wymknięcie się spod sensu, spod kontroli nauczyciela. Tymczasem nawet pozamerytoryczne i wulgarne odczytania utworu dają się wykorzystać dla uświadomienia uczniom, że interpretacja, zwłaszcza „słaba” interpretacja, niszczy estetyczną i semantyczną autonomię wypowiedzi, poddaje ją arbitralnemu wartościowaniu, ocenom etycznym; obnaża obecne w interpretacji: nudę, przyjemność, przemoc, seksualność lub politykę czytania. Nie da się też utrzymać dłużej utopii neutralnego nauczyciela, który miałby być przede wszystkim dysponentem standardowej wiedzy o literaturze oraz metodycz-

Opinie

nych technik jej dystrybucji. Przeciwnie. „Uwolnione” lektury wymagają od niego improwizacji, refleksu, samodzielnej (ale też samotnej) decyzji w obronie tekstu i reguł jego komentowania. Razem z kosmosem uczniowskich reakcji na tekst tworzą rzeczywistość literatury w szkole; żywioł pleniący się bujnie w obrębie wielkich modeli dydaktycznych, takich jak: programy nauczania, spisy lektur, strategie metodyczne. Jak dotąd jest to ziemia niczyja, przyszły przedmiot jakiejś „mikrologii dydaktyki”.