

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Marek Pieniążek

Lekcja polskiego w *płynnej nowoczesności*.

Uczeń jako aktor kulturowy

Pytanie o model edukacji polonistycznej

Rozmowa o literaturze jest możliwa dopiero wówczas, gdy pozbędziemy się jakichkolwiek uprzednich założeń co do tego, czym literatura jest i jak ma przebiegać proces odczytywania utworu. Tym wnioskiem, zaakceptowanym przez czwórkę wybitnych badaczy literatury współczesnej¹, zakończyła się na Uniwersytecie Jagiellońskim debata nad kanonem literatury polskiej XX wieku, zorganizowana podczas festiwalu Conrada w 2009 roku.

Biorąc pod uwagę fakt, że nigdzie tak masowo jak w szkole nie rozmawia się o literaturze (w polskich klasach to codziennie ponad pięć milionów uczestników sztuki czytania), większość polonistów natychmiast zapyta: czy szkolna dydaktyka literatury również może uwolnić się od przedustawnych założeń estetycznych, a w zakresie interpretacji założeń metodologicznych? Czy nauczyciele powinni otworzyć klasowe interakcje na performatywną grę języka, znaczeń, doświadczeń i emocji ucznia², czy też nadal, pełni obaw przed spontanicznym dialogiem, empatią i wyobraźnią, mają zapamiętałe strzec dogasających ognisk formalnostrukturalnych dogmatów (czyli także zależności metodyki od historycznych już ujęć teoretycznoliterackich)?

Postawione pytanie ważne jest zwłaszcza w perspektywie metodycznej, ponieważ przy projektowaniu modelowego i utrwalającego się w warsztacie dydaktycznym postępowania zwanego metodą³ nie można nie brać pod uwagę współczesnych kulturowych kontekstów. Dydaktykom nie trzeba wszakże przypominać, iż lekcja

¹ W debacie wzięli udział obok prowadzącego dyskusję M.P. Markowskiego: Piotr Śliwiński, Anna Nasiłowska, Inga Iwasiów. W „Tygodniku Powszechnym” z dn. 22.11.2009 (s. 33–35) ukazał się zapis tej debaty, jednak puenta zawarta w zapisie nie w pełni oddaje przytoczoną tutaj tezę końcową rozmowy.

² Najnowszym polskim opracowaniem dramatyczno-performatywnego odbioru tekstu jest *Dramatyczna teoria literatury* Anny Krajewskiej (Poznań 2009). Autorka wskazuje, iż „literatura przejmuje reguły sztuk widowiskowych, a opis literaturoznawczy operuje coraz częściej językiem teatru”, następuje bowiem zmiana z paradygmatu tekstocentrycznego na układ performatywny (s. 24).

³ Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, rozdz. *Dyskurs o metodzie*, s. 111–118.

polskiego nie przebiega wyłącznie w przestrzeni intelektualnej i nie zmienia klasy szkolnej, jak czynią to testy egzaminacyjne corocznie projektowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, w aseptyczne środowisko służące do wyabstrahowanych badań tekstów z przeszłości. Klasa szkolna w perspektywie najnowszych unijnych raportów edukacyjnych ma być mikroprzestrzenią gotową do uruchamiania wydarzeń kulturowych przewidujących potrzeby i sytuacje, w których wkrótce lub za lat dwadzieścia może znaleźć się nasz uczeń. Edukacja progresywna, antycypująca potrzeby cywilizacyjne, wyprzedzająca współczesne praktyki kulturowe po to, aby przygotować obecnych kilkulatek do życia w społeczeństwie np. 2030 roku, jest w świetle dziesiątków unijnych raportów edukacyjnych najbardziej oczekiwanym projektem (tutaj warto dodać, że unijni analitycy w kilkudziesięcioletniej perspektywie dostrzegają możliwość zaniku potrzeby organizowania masowej edukacji)⁴.

Zanim rozpoczniemy lekcję polskiego, obciążoną jakże rozległymi zobowiązaniami edukacyjnymi⁵, powinniśmy uświadomić sobie, w jakiej kulturze, lub kulturach, jesteśmy zanurzeni dziś i w jakich za kilkanaście lat będą żyli nasi uczniowie. Zadajmy sobie pytanie, z kim rozmawiamy na lekcji i czy poddając się edukacyjnemu *status quo*, nie projektujemy na młodzież naszych lęków przed współczesnością, którą w szkole z mocą ustawy wciskamy w mundurki XIX-wiecznej kultury. Krótko mówiąc, zadajmy sobie pytanie, jak współczesny człowiek semiotyzuje swoje doświadczenie i jaka w związku z tym literatura oraz w jaki sposób czytana jest mu potrzebna⁶.

Współczesna humanistyka, w przeciwieństwie do polskiego systemu edukacji, daje szerokie możliwości studiowania i rozumienia otaczającej nas kultury. Zygmunt Bauman, i wielu przywołanych przez niego autorów, od lat zachęca do postrzegania współczesnych struktur społecznych i państwowych w kategoriach płynności. Posługując się tą metaforą, socjolog obnaża mechanizmy rządzące dzisiejszym światem, który dążąc do przedłużenia życia ludzkiego, jednocześnie sprzyja rozwojowi form krótkotrwałych⁷.

⁴ Parafrazuję tutaj wnioski z wykładu prof. Raymonda Morela, członka Komisji Europejskiej, otwierającego obrady międzynarodowej konferencji pt. *Przemiany współczesnej edukacji. Potencjał nowoczesnych technologii a kognitywna pułapka*, UP Kraków, 28–30 października 2009 r. Por. Raport OECD *Innovation, Technology and Industry Outlook 2008*, <http://www.oecd.org/innovation/strategy>. Zob. program dotyczący właściwego definiowania i wyboru kompetencji (DeSeCo), które mogą być przydatne do dobrego i udanego życia w przyszłości. Zob. też raport organizacji Becta pt. *Next Generation Learning, The implementation plan for 2009–2012, Technology strategy for further education, skills and regeneration*, June 2009, www.becta.org.uk/feandskills/achievements0809 [dostęp 7.11.2009].

⁵ Z. Uryga szeroko opisuje cztery wymiary języka polskiego jako przedmiotu szkolnego: instrumentalny, historyczny, filozoficzno-społeczny i estetyczny. Zob. tegoż, *Godziny polskiego...*, s. 11–30.

⁶ Zob. M. Jędrzychowska, *Semiotyczne horyzonty kulturowej sprawności komunikacyjnej*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005, s. 89–100. Warto zwrócić uwagę na wskazywany przez M. Jędrzychowską „humanizujący naddatek nadawczej i odbiorczej aktywności człowieka”, który dziś powinien być uzupełniony o wiedzę o ponowoczesnych aspektach kultury.

⁷ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006.

Niestety, w szkole brakuje okazji do studiowania kondycji współczesnego człowieka poruszającego się w płynnej, niezhierarchizowanej przestrzeni, w stanie ciągłego zagrożenia, w otoczeniu informacji bez wyraźnych desygnatów, człowieka nieprzywiązanego ani do miejsca, ani do czasu, wciąż zmieniającego pracę, będącego „obok”, a nie „z” innymi. Lekcja polskiego wciąż nie może się „odbić” od baumanowskich diagnoz w kierunku lokalnie scalających i stabilizujących wizji współczesnego człowieka, bo ponowoczesności jako kulturowych szans oraz zagrożeń po prostu nie widzi. W najnowszej podstawie programowej nie znajdziemy wskazań dla takiego sterowania procesem dydaktycznym, aby uczeń mógł poznawać, a następnie świadomie wkraczać w „płynne życie”, składające się z szeregu „nowych otwarć” i „nowych początków”⁸, aby zrozumiał, iż dziś nie można liczyć na autorytet wyposażony w całościową wiedzę obiektywną.

A przecież ze stwierdzenia socjologa, że „w świecie złożonym z jednostek istnieją tylko inne jednostki, od których możesz się uczyć, jak dbać o własne sprawy” – warto byłoby uczynić ważny punkt wyjścia humanistycznej dydaktyki, by na podstawie rozmaitych lektur wykazywać, iż za swoje wybory obecnie tylko jednostka ponosi odpowiedzialność. Jesteśmy skazani na eksperymentowanie z własnym losem, a metoda biograficznych rozstrzygnięć wydaje się jedyną drogą współczesnej indywidualności – podkreśla Bauman.

Nie można więc zaprzeczyć, że równie silnie jak przymusowi egzaminacyjnemu (który w polskim wydaniu jest od kilku lat wyjątkowo zwulgaryzowaną formą przemocy symbolicznej⁹), powinniśmy jako nauczyciele podlegać także obowiązkowi wprowadzania uczniów w kulturę współczesną. Wiedza o charakterze otaczającej nas nowoczesności pozwoli młodzieży opanować odpowiedni słownik, czyli narzędzia do badania i nazywania współczesnej kultury. Umiejętność ta umożliwi uczniom sfunkcjonalizowanie ponowoczesnego słownika w odniesieniu do własnych doświadczeń. Wówczas dopiero uda się otworzyć proces interpretacji na problematykę, którą Ulrich Beck, pisząc o naszych czasach jako epoce drugiej nowoczesności, nazywa problematyką indywidualizacji i biograficznego rozwiązywania systemowych sprzeczności¹⁰.

Polonista jako szkolny antropolog

Wiele czynników obecnie wskazuje na to, że potrzebnym szkolnej dydaktyce słownikiem dysponuje antropologia literacka oraz performatyka kulturowa. Obie te dyscypliny, otwarte ku paradygmatom ponowoczesnym, ale i umiające nawiązywać twórczy dialog z przeszłością i tradycją, jak się wydaje, najlepiej wyznaczają obecnie przestrzeń, w której lokować można zbiorowe wydarzenie kulturowe, zwane powszechnie lekcją polskiego. Dziedziny te badają bowiem nie czynniki ilościowe,

⁸ Z. Bauman, *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Kraków 2007, s. 6; Z. Bauman, *Płynna nowoczesność...*, s. 48.

⁹ Przemoc symboliczna jest jedną z centralnych kategorii teorii nauczania Pierre'a Bourdieu: „Każde działanie pedagogiczne (DP) stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej”. Zob. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2006, s. 75.

¹⁰ Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność...*, s. 52–55, 59.

a jakościowe. Nauczyciel obsadzony w roli antropologa będzie więc mógł na bieżąco analizować i oceniać proces rodzenia się sensu i nadawania znaczeń tekstom kultury, z którymi w kontakt wchodzi psychocieleśna podmiotowość ucznia. Nauczyciel-antropolog, nie będąc kontrolerem z góry założonego modelu komunikacji literackiej ani stróżem wysokoartystycznych funkcji¹¹ literatury, będzie miał szansę literackość potraktować pragmatycznie¹², nie wprowadzając ostrego rozdziału między życiem a literaturą, egzystencją a jej dyskursywnym kształtowaniem – do czego z pomocą bogatego warsztatu interpretacyjnego od lat zachęca M.P. Markowski¹³:

Co to znaczy więc, że życie jest, czy może powinno być „na miarę literatury”? Najpierw to, że życie samo, bez naszego udziału, nic nie mówi, a więc nie może być zrozumiałe. [...] Literatura podsuwa nam język, za pomocą którego możemy zawiązywać przymierza przeciwko bezsensowi. Literatura w sensie szerokim, ba, najszerszym z możliwych, to językowy opis naszej egzystencji, jako opowieść nadająca naszemu życiu kształt¹⁴.

I jakkolwiek nie mamy jeszcze podręcznika poetyki antropologiczno-pragmatycznej, który byłby w stanie zaproponować i zrównoważyć strukturalne praktyki do dziś dominujące w szkole, warto opracowywać metody, z których łatwiej niż z teoretycznych założeń będzie można wygenerować model nowej szkolnej poetyki lektury, bliskiej poglądom, iż akt czytania powinien przybrać postać wielowymiarowej odpowiedzi, a właściwie ciągu odpowiedzi, które mogą być quasi-literackim pisaniem, wewnętrzną kompozycją, mową, wystąpieniem w dyskusji lub nawet odmianną obyczają i stylu bycia¹⁵.

Funkcjonująca obecnie polonistyczna edukacja oparta jest na ufności w uniwersalne struktury poznawcze, apriorycznie podporządkowując im typy lektury. Natomiast uwzględnienie, jak wskazuje Magdalena Rembowska-Płuciennik, „zależności między językowymi reprezentacjami zjawisk psychofizycznych a emocjonalno-sensualną odpowiedzią czytelnika” pomoże czytać teksty artystyczne jako wyrazy przedjęzykowej więzi interpersonalnej. Wydaje się, że właśnie w tych więziach mieści się przestrzeń uczniowskich prób mówienia, czytania i interpretacji. Tam też jest miejsce do gry w „my-centricznej przestrzeni konceptualnej”¹⁶. Na podobną jakość czytania i pisania wskazują niemieccy badacze współczesnego odbioru tekstów kultury w szkole. Podkreślają, iż podczas pisania lirycznego tekstu zachodzi silna

¹¹ Por. M. Maryl, *Antropologia odbioru literatury – zagadnienia metodologiczne*, „Teksty Drugie” 2009, nr 1–2, s. 228–251. Autor rozróżnia socjologiczne, estetyczne, psychologiczne modele odbioru tekstu od antropologicznych, które kładą nacisk na użycie tekstu, jego niekanoniczne i interakcyjne, lokalne, rozgrywane się w przestrzeni życia codziennego wykorzystanie i przeżycie – czyli w szkole, w domu i na styku procesu edukacyjnego oraz dorastania.

¹² H. Konicka, *Wyznaczniki literackości w perspektywie pragmatycznej*, „Teksty Drugie” 2009, nr 3, s. 189–198.

¹³ Zob. M.P. Markowski, *Życie na miarę literatury*, Kraków 2009.

¹⁴ Tamże, s. 77.

¹⁵ D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007, s. 133. Istotne są konsekwencje stwierdzenia tego badacza, iż literatura nie posiada jakiejś osobnej treści, „którą można ostatecznie wydzielić”.

¹⁶ M. Rembowska-Płuciennik, *Intersubiektywność i literatura*, „Teksty Drugie” 2009, nr 1–2, s. 226.

samoidentyfikacja ucznia z sobą oraz z porządkiem otaczającej nas rzeczywistości. Twórcze pisanie umożliwia wgląd w siebie, zaś wiersze uczą czytać najbliższy świat. Zyskują też dodatkowy walor, gdy jako utwory najbliższego kolegi zostaną poddane analizie w klasowej grupie¹⁷ (przypomnijmy podobny model Z.A. Kłakówny od kilkunastu lat upowszechniany poprzez *Sztukę pisania*¹⁸). Współczesna metodyka powinna więc prowadzić do aktu czytania, który sam w sobie będzie zdolny przekształcać i wzbogacać uczniowski kulturowy *habitus*.

Lekcja polskiego przy realizacji swych celów m.in. w ramach wskazanego przez Z. Urygę wymiaru filozoficzno-społecznego¹⁹, podobnie jak współczesna socjologia i antropologia, powinna na swoją „szkolną miarę” wspomagać młodzież w formułowaniu myślenia o życiu w obecnych społecznych uwarunkowaniach. Nauczyciel przygotowany do wykorzystania w szkole elementów prac A. Giddensa, Z. Bauman, R. Shustermana i in. pozwoli uczniom dostrzec, że jako społeczeństwo posttradycyjne funkcjonujemy w „przestrzeni pozbawionej barier”, gdzie tradycję świadomie się wynajduje (jak wynalazek²⁰) i łączy z przeszłością, gdzie nikt nie znajduje się „na zewnątrz”, gdzie niekoniecznie indywidualizm jest najistotniejszą wartością, natomiast szczególnego znaczenia nabiera umiejętność nawiązywania relacji z innym i w rozmaitych warunkach²¹.

Na koniec tych wstępnych, teoretycznych ustaleń warto zauważyć, że w zasygnalizowanych rozpoznaniach społeczno-kulturowych wspólny ton wyznacza umiejętność nawiązywania relacji w rozmaitych warunkach, umiejętność rozgrywania danych nam okoliczności na własną korzyść²². Uczeń, który przez lekturę i akt interpretacyjny będzie umiał otworzyć się na płynność eksperymentu egzystencjalnego, będzie przygotowany do gry o sprawne funkcjonowanie na granicy między tradycją i wiedzą ekspercką a własnymi pragnieniami i rozmaitymi idiosynkrazjami.

Uświadomienie sobie wagi tych kompetencji i ich wyćwiczenie może w niedalekiej perspektywie okazać się najważniejszym zadaniem szkoły. Dobrym punktem wyjścia do jego realizacji może być nacisk kładziony na odróżnianie w lekturze tego,

¹⁷ Zob. G. Rupp, P. Heyer, H. Bonholt, *Lesen und Medienkonsum. Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten*, Weinheim-München 2004, s. 139, 156–161. Dokonana przez niemieckich badaczy w rozdz. 3.3. analiza kilku uczniowskich wierszy pokazuje, jak młodzi ludzie refleksyjnie zakorzeniają się poprzez akt pisania w kulturowej przestrzeni intermedialno-tekstowych dyskursów.

¹⁸ Zob. Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI*, Kraków 1998.

¹⁹ Zob. Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, s. 23.

²⁰ S. Lash przywołuje badania E. Hobsbawna nad charakterystycznym dla nowoczesności „wynajdywaniem tradycji”, służącej do uprawomocnienia systemów władzy. Zob. U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, przeł. J. Konieczny, Warszawa 2009, s. 126.

²¹ Tamże, s. 124–144.

²² Takie postępowanie bynajmniej nie neguje potrzeby zachowania względnie stabilnego jądra tożsamości wśród zmiennych fal kulturowo-socjalnych kontekstów, pisze o tym np. A. Giddens [w:] tegoż, *Nowoczesność i tożsamość...*, rozdz. VI. *Niepokoje tożsamościowe*, s. 248–284.

co tradycyjnie nowoczesne od tego, co nowe i inne, czyli także ponowoczesne²³. Gra o kształt rzeczywistości musi bowiem przebiegać na granicy lektury i sceny życia, czyli w przestrzeni tego, co dla uczniów jest i wkrótce będzie bezpośrednią realnością.

Model metody: uczeń jako aktor kulturowy

Aby ułatwić nauczycielom inicjowanie i realizowanie omawianego tutaj procesu nauczania, przedstawiam uogólniony zarys działań w ramach metody nazwanej: uczeń jako aktor kulturowy. Opis jest celowo rozbudowany, czyli każda z faz jest wyposażona w szereg ogniw opcjonalnych, aby wskazać na wielość możliwych aspektów podmiotowej aktywności ucznia uruchamianych w ramach metody.

Warunki przedwstępne:

- Świadomość, że czytanie literatury służy poznawaniu rozmaitych aspektów rzeczywistości i ludzkich charakterów oraz wielu możliwości funkcjonowania w świecie.
- Uczniowska postawa zaciekawienia proponowanym mu tekstem, określoną problematyką, chęć dzielenia się wrażeniami z lektury (co powinno wynikać z przygotowania pośredniego do odbioru literatury lub tzw. wychowania do lektury²⁴, ale i stale podtrzymywanej postawy wobec literatury jako zespołu dzieł pisanych „na miarę życia” i w związku z określonym doświadczeniem).
- Chęć przekonania się, czego nauczy nas to, jak wybrany bohater (lub autor) selekcjonuje i układa swoją narrację tożsamościową, jak w obrębie własnej podmiotowości gromadzi lub porzuca zestawy wrażeń, jak radzi sobie ze współczesnym „natarczymym natłokiem doznań” i jak ów dramat ludzkiego życia porządkuje w całość²⁵.
- W przypadku utworu na tyle obszernego, że niepozwalającego na zaprezentowanie całości na lekcji, wymagana uprzednia lektura omawianego tekstu, wspomagana w czasie samodzielnego czytania równoległymi komentarzami nauczyciela.

Cele edukacyjne:

Cel ogólny: uczeń rozpoznaje i performatywnie przymierza kulturowy kostium wybranego bohatera, ocenia jego przydatność w kulturze i społeczeństwie współczesnym²⁶

²³ Por. Z. Bauman, *Płynne życie...*, s. 6: „Czerpanie wiedzy z doświadczenia i odwoływanie się do strategii i taktów, które sprawdziły się w przeszłości, jest zatem nieroztropne, bo dawne sprawdziany nie uwzględniały gwałtownych i na ogół nieprzewidywanych (albo po prostu nieprzewidywalnych) zmian okoliczności. Prognozowanie przyszłych tendencji na podstawie przeszłych wydarzeń jest jeszcze bardziej ryzykowne i z reguły prowadzi na manowce. [...] Krótko mówiąc, płynne życie to życie pełne niepewności, przeżywane w warunkach ciągłego niepokoju”.

²⁴ Problematykę przygotowania ucznia do odbioru literatury dyskutuje z odniesieniem do wielu prac Z.A. Kłakówna ([w:] tejże, *Przymus i wolność*, Kraków 2003, s. 157–180). Por. też W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977.

²⁵ Zob. R. Shusterman, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, przeł. A. Chmielewski i in., red. A. Chmielewski, Wrocław 1998, s. 334.

²⁶ Polonistyka zdominowana przez strukturalizm zagubiła w szkole realizację tych celów. W. Pasterniak opisywał je przed laty jako metaczynności służące kształceniu postaw ucznia. Zob. W. Pasterniak, *Przygotowanie...*, s. 84. Kilka lat temu, wychodząc z odmiennych przesłanek metodologicznych, D. Attridge zaproponował spojrzenie na akt odbioru jako odpowiedź

oraz dostrzega jego humanizujący naddatek²⁷. Analizuje aksjologiczny wymiar proponowanej postawy bohatera. Wchodzenie w role odbywa się zarówno w formie wypowiedzi, jak i czynnie, poprzez psychofizyczne działanie.

Cele szczegółowe (tutaj podaję przykłady, które należy zoperacjonalizować w odniesieniu do konkretnej lektury; liczbę celów należy ograniczyć do niezbędnych i dostosować do zakresu tematycznego realizowanej lekcji poprzez wybór potrzebnych ogniw z podanych niżej faz):

Uczeń:

- postrzega i analizuje dzieło jako wynik autorskiego, dotyczącego jednego człowieka, twórczego zdarzenia, które ujawniło się w postaci tekstu literackiego;
- stara się zbliżyć do pragmatycznych uwarunkowań towarzyszących powstawaniu tekstu, czyli odkrywa odkrywczosć utworu, to, co dzieło nazwało i wprowadziło do obiegu kultury w zakresie wiedzy o ludzkim doświadczeniu (ale celem bynajmniej nie jest tworzenie abstrakcyjnych komentarzy z pomocą instrumentarium poetyki formalno-strukturalnej, nie o opis i analizę formalnej odkrywczosć dzieła bowiem tutaj chodzi);
- w przestrzeni klasy zamienionej na kulturową przestrzeń dzieła literackiego, czynnie, czyli w spontanicznych działaniach, np. o charakterze dyskusji lub dramy²⁸, odgrywa wybrane działania bohatera w dialogu z innymi postaciami;
- podczas interpretacji dąży do wyrażania swojego punktu widzenia przez wytwarzany dyskurs (czyli performatywny tekst będący działaniem, przeżywaniem, komentowaniem; jest to performatywne ujęcie wypowiedzi, adekwatne do poglądu, iż to, co powiedziane, jest zawarte w wytworzonym tekście);
- wymienia rozpoznane w lekturze oraz w swoim empatycznym działaniu cechy bohatera;
- dokonuje analizy porównawczej *habitusu* bohatera ze swoim kulturowym uposażeniem;
- wypowiedzi i działania uczeń poddaje analizie pod kierunkiem nauczyciela (w zbiorowej formie pracy jest to proces zbierania wniosków i podsumowania lekcji, to

na inwencję, na wydarzenie „nowego”, której to odpowiedzi „ja” ogarnięte przez dzieło udziela w formie performatywnej. Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury...*, s. 139–143.

²⁷ Zob. M. Jędrzychowska, *Semiotyczne horyzonty...*, s. 100.

²⁸ Trzeba koniecznie odróżnić popularną metodę dramy, od kilkudziesięcioleci obrastającą wieloma odmianami, od proponowanego tutaj czytania performatywnego. Po uwzględnieniu w refleksji metodycznej współczesnych modeli teatru wyraźnie bowiem odsłania się perspektywa pozwalająca odróżnić dramę od bardziej twórczych, a zarazem posiadającym aspekty poznawcze sposobów odczytywania i odgrywania tekstów kultury. (Zob. A. Krajewska, *Dramatyczna teoria literatury...*). Problem ten pośrednio uwidacznia się we wnioskach końcowych najnowszej książki J. Olszewskiej-Gniadek, gdzie traktowanie dramy jako „metody worka”, w którym próbuje się zmieścić wszelkie przejawy teatralności w odczytywaniu lektury, odgrywania i improwizacji, zaciera specyfikę metody, a tym samym nie pozwala dostrzec procesu przełamania się dramy w zupełnie nowe modele działań, którym zdecydowanie bliżej do „świadomego performansu” niż do „bycia w roli”, „rzeźby” czy „stop-klatki”. Zauważmy też, że ciekawie skontekstualizowany przez autorkę szkolny „teatr-forum” (s. 145) warto byłoby już wpisać w model konstruowania w szkole teatru postdramatycznego. Zob. J. Olszewska-Gniadek, *Teatr młodzieży w świetle badań na terenie Krakowa*, Kraków 2009.

tworzenie *summy* antropologicznej wypracowanej z uczniami i sygnowanej ich wypowiedziami).

1. Faza motywująca

- Nauczyciel wskazuje na lekturę jako antropologiczną przygodę, inicjuje rozmowę, która prowadzi do wniosku, że autor uwodzi naszą uwagę, wciąga nas w przestrzeń dzieła, czyniąc nas współkonstruktorami lekturowego świata. Rozmowy wstępne prowadzą do wniosku, że czytanie i rozmowa o literackich światach wytwarza i wzmacnia rozmaite kompetencje społeczno-cywilizacyjne.
- Nauczyciel przedstawia problem moralny, estetyczny, społeczny, filozoficzny lub czysto praktyczny, który w toku lektury odsłania swój związek z tematyką lektury. Jest to problem związany z prawdopodobną, znaną z historii, mediów, codziennej praktyki kulturowej lub lektury sytuacją człowieka w społeczeństwie; warto odnieść się do sytuacji z biografii postaci literackiej lub autora; punkt widzenia ustanawiany jest w przestrzeni kultury współczesnej, jednak pozostawiamy możliwość celowego jego przesuwania w potrzebny bądź wskazany fantazmat historyczny.
- W toku dyskusji następuje wybór postaci, która jest atrakcyjna dla interpretacyjno-performatywnego powtórzenia jej działań lub która może inspirować do rozwiązania postawionego problemu²⁹. Postacią nadającą się do interpretacyjnego odegrania może być również narrator lub podmiot mówiący w wierszu.
- Następuje wskazanie, przytoczenie, analiza i opracowanie fragmentów uzasadniających wybór obserwowanej postaci.

2. Faza słowno-emocjonalnej ekspresji i autorefleksji

- Uczeń poprzez ćwiczenia ustne i pisemne podejmuje próby wyrażania swoich myśli, emocji, postaw wobec wybranej postaci i dotyczącego jej problemu; problem postrzeżony z zmiennej perspektywy: najpierw z punktu widzenia postaci literackiej, następnie z perspektywy artysty tworzącego dzieło w stopniowo (przez ucznia) rozpoznawanym celu³⁰. Postać literacka nie podlega uprzedmiotowieniu np. poprzez charakterystykę³¹, ale jest włączona w krajobraz całości lektury i jej biograficznego ła.

²⁹ Fakt, że „współdziałalność uczniów w formułowaniu tematu (celu) lekcji przynosi lepsze wyniki, zwłaszcza wtedy, gdy «problem nie przychodzi z zewnątrz, lecz powstaje u samego ucznia w toku pracy»” – podkreślał już W. Pasterniak w *Przygotowaniu do odbioru dzieła literackiego* (cyt. ze s. 145.) Ponadto Pasterniak zachęca do wzmacniania motywacji do czytania wynikającej z samodzielnie inicjowanych przez uczniów zadań, skierowanych na „jasno uświadomiane zadanie dalekie” (s. 139.) Warto się zastanowić, czy propozycje te (mimo ideologicznego wymiaru kilku fragmentów książki) znalazły w polskiej dydaktyce, dalece sformalizowanej przez strukturalizm, funkcjonalne rozwinięcie.

³⁰ W zakresie stymulowania kompetencji językowej otwartej na dramat artykulacji tego, co jawi się w perspektywie indywidualnego doświadczenia, warto zwrócić uwagę na wniosek Martina Jaya, który zauważa potrzebę powrotu do koncepcji W. Diltheya przez pragmatyzm, „zamiast kontemplowania wyodrębnionego doświadczenia dzieła sztuki” proponuje „estetyczne przeżywanie życia”. Zob. M. Jay, *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat*, przeł. A. Rejniak-Majewska, Kraków 2008, s. 242.

³¹ D. Attridge ostrzega przed opisem formalnym, rzekomo mającym prowadzić do rozumienia wiersza. Opisowi przeciwstawia wizję odgrywania utworu w lekturze, którą widzi jako wyzwanie rzucane systemowi kodów kulturowych, a nie jako rekonstrukcję części systemu kodów kulturowych. Zatem, aby wyzwanie dostrzec i jego tekstową realizację zrozumieć, należy ją przeprowadzić w sposób procesualny i dynamiczny. Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury...*, s. 159.

- Uczeń podejmuje próby rekonstruowania wybranych elementów aktu twórczego, odwołując się do poznanych informacji o epoce powstania dzieła, okoliczności biograficznych i uwarunkowań kulturowych. Celem tych działań jest zobaczenie w dziele artystycznym literacko skonstruowanej sceny, na której autor próbował odegrać i rozwiązać istotny społeczny, ideowy, moralny problem lub otworzyć przed czytelnikiem nowe aspekty i perspektywy na rzeczywistość.
- Uczeń pod okiem i kierunkiem nauczyciela „pasuje się” z wybraną rolą, głośno (lub w notowanym monologu wewnętrznym) planuje swój interpretacyjny „występ”, ustawia swoją egzystencjalną pozycję wobec problemu i zmian sytuacji obserwowanych w akcji utworu³². Stawia pytania retoryczne, rozmawiając z podjętą rolą i sobą (na swoją skalę „hamletyzuje”). Niniejsze ogniwo poświęcone jest poszukiwaniu kształtu tożsamości w „testowanym” stylu przeżywania świata³³.

3. Faza działań performatywnych na scenie klasy i kultury

- Nauczyciel pomaga uczniowi zająć pozycję głównego adresata utworu; lekcja zmierza w kulminacyjnym momencie do umożliwienia uczniowi ściśle własnych (ale nie naiwnych, bo podbudowanych wnioskami z poprzednich ogniw) spontanicznych reakcji podczas wyrażania marzeń, pragnień, ambicji, wizji życia wybranego bohatera³⁴.
- Uczeń podejmuje wybrane aspekty roli i postawy bohatera i z wykorzystaniem towarzyszących wypowiedzi naturalnych emocji (których nauczyciel nie próbuje marginalizować), podejmuje psychologicznie uwiarygodnione, słowne a także motoryczne działania parafrazując kwestie postaci; w ten sposób dzieło jest w wybranych fragmentach powtórnie „wytwarzane”, jest czytane jakby było tworzone w akcie odpowiedzi na określoną chwilę, czas, sytuację. Uczeń w ten sposób gra o sens dzieła, sygnując w ten sposób swoje odczuwanie, ale zarazem dostrzegając ślady autorskiej sygnatury w dziele³⁵.
- Uczeń dynamicznie wchodzi i wychodzi z przyjętej roli jak z kostiumu, przygląda się kreowanej postaci i poddaje refleksji wymiary swej podmiotowości, ujawniającej się w rozmaitych kulturowych przebraniach³⁶.
- Uczeń performatywnie wciela w swoje działania treści, które dla niego samego jeszcze nie są całkiem zrozumiałe, odwołuje się do sytuacji kulturowej bohatera, ko-

³² D. Attridge pisze o „inscenizowaniu obiektywności”, o zaproszeniu do doświadczania poznawalności świata, które kieruje do nas dzieło. Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury...*, s. 137.

³³ Por. A. Kuczyńska, *Kategoria teatralizacji jako wartość „ontologizująca”*, [w:] *Nowoczesność jako doświadczenie. Dyscypliny – paradygmaty – dyskursy*, red. A. Zeidler-Janiszewska, R. Nycz, Warszawa 2008, s. 207.

³⁴ Komentarz inscenizujący akt czytania, rejestrujący doświadczenie lektury ponad metodyką interpretacji przedstawia D. Attridge w odniesieniu do wiersza M. Serote’a. Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury...*, s. 162–165.

³⁵ Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury...*, s. 155.

³⁶ Znakomitym przykładem tego rodzaju działania jest spektakl *Kupiec* (M. Reja) w reżyserii M. Zadary (premiera 8.05.2009, Stary Teatr w Krakowie). Aktorzy zwracają się znad rampy do widowni, komentując swój stan postaci/aktora, podważają sensowność swojej roli, komentują swoją postawę wobec roli, cytują wypowiedzi reżysera z prób, są czytelnikami i inscenizatorami swojego czytania dramatu, dając temu aktorsko-kabaretowy wyraz przed publicznością.

mentuje ją z własnej perspektywy, wyraża swoje sądy o tym, co go otacza, krytykuje poglądy postaci lub pisarza i proponuje miejsce dla siebie oraz grupy swoich rówieśników w świecie lektury. Nb. inspiracją dla tych działań może być postawa slamera³⁷. Slam to stricte współczesna reakcja na głód autentycznej poezji, słowa mówionego, tradycji ustnej, to także wyraz potrzeby żywego kontaktu osobistego z kimś, kto jak dawny bazarz, kapłan, mędrzec³⁸ nada światu kształt. Owo doświadczenie w jakiejś mierze oferują zarówno slamerzy, jak i tzw. *mistrz ceremonii*, do którego podstawowych zadań należy utrzymywanie przebiegu pokazu slamu na niezmiennym poziomie, czuwanie nad sędziami, dbanie o zaangażowanie publiczności. Ten rodzaj zaangażowania warto w naszej metodzie przenieść na czynności nauczyciela.

- Najważniejszym ogniwem tej fazy jest chwilowe ucieleśnianie postaci i udzielanie jej głosu³⁹. W kończącej lekcję analizie tych działań nie można pominąć nawet lekko zasygnalizowanych przez ucznia „odegrań” bohatera, podejmowanych przecież wobec klasy rozumianej (po Tischnerowsku⁴⁰) jako autentyczna scena dramatu bohatera/aktora. Należy dostrzec, jak uczeń chroni swoje czytanie przed wpływem gotowych sposobów odbioru, twórczo odpowiadając na tekst i stając się samodzielnie myślącym podmiotem na własnej scenie czytania kultury. Dajmy mu zatem czas na reakcję przez celowe wkomponowanie w lekcję momentów zamilczenia, ciszy, indywidualnego namysłu, z którego można wyprowadzić autentyczne i niesterowane szkolnym przymusem działanie⁴¹.

³⁷ „Nie tylko przedstawianie czy opisywanie, ale też obdarzenie aktualnym komentarzem naszych realiów jest zadaniem zarówno współczesnego teatru, jak i właśnie slamu. To nowe dziecko kultury chyba najszczerzej (bo bezpośrednio nie ma z tego tytułu żadnych korzyści) i najodważniej odnosi się do dzisiejszej literatury, jej autorów, mass mediów i wszedobylskiej popkultury, by w końcu ujawnić, jak w tym wszystkim odnajdujemy się (bądź też nie) my sami. Slamer zgodnie z ideą performansu *wystawia na widok publiczny działania, które angażują jego (jej) własne ciało* w ściśle określonym miejscu i czasie. Zasady slamu zakazują użycia wszelkich rekwizytów i instrumentów, przez co slamer niczym aktor w teatrze ubogim Jerzego Grotowskiego tylko za pomocą swojego głosu, ciała i oczywiście słowa ma zamiar wywrzeć na publiczności odpowiednie wrażenie” – to fragment wypowiedzi mojego studenta z ubiegłorocznej pracy zaliczeniowej z wiedzy o teatrze.

³⁸ Zob. M. Borie, *Teatr i antropologia: powrót do źródeł*, „Dialog” 1980, nr 9, s. 114.

³⁹ Warto tu zauważyć bliskość tak postrzeganych procesów edukacyjnych, aranżowanych w klasie, z konceptualizacją języka dokonaną przez Casierera i Habermasa, w następstwie badań nad biblioteką Warburga. Język w ich ujęciu nie pozwala na przyjmowanie gotowego zestawu znaczeń. Nie jest to koncepcja ulegająca presji doktrynerskich semiotyków. Otwiera się na model performatywnie stwarzanej kultury, która schodzi ze sceny i wydarza się wśród nas w dialogu ja – ty lub na drodze kształtowania pojedynczego losu. Zob. J. Habermas, *Od wrażenia zmysłowego do symbolicznego wyrazu*, przeł. T. Krzemieniowa, Warszawa 2004, s. 16–23. Na ten problem w aspekcie dydaktycznym zwracała uwagę Z.A. Kłakówna, referując odwrót od tradycji kartezjańskiej we współczesnej filozofii języka. Zob. też, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 31–32.

⁴⁰ Zob. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2001.

⁴¹ Temat ten w referacie pt. *Dziecko czytające albo dydaktyka zachwyty* podczas konferencji *Dziecko – język – tekst* (UŚ Katowice, listopad 2009) podjęła K. Koziołek. Przywołała m.in. esej pt. *Wiedza i cisza* Lindseya Watersa (Zob. L. Waters, *Wiedza i cisza*, [w:] tegoż, *Zmierzch wiedzy*, przeł. T. Bilczewski, Kraków 2009, s. 90–100). Watters, krytykując wystandaryzowane działania dydaktyczne, dominujące jego zdaniem na zachodnich uniwersyte-

- Uczeń w roli wybranej postaci wchodzi w relacje rozmowy z wybranym kolegą, a także z klasą (warto także wypróbować relację podobną do zachodzącej między postacią a teatralnym chórem); uczeń dialoguje z zespołem przeświadczeń i personifikowanych konwencji (np. jak Konrad w walce z Maskami w *Wyzwoleniu* Stanisława Wyspiańskiego).
- Należy pozwolić uczniowi na zajęcie takiego miejsca w klasie (dosłownie i metaforycznie), które pozwoli mu na odegranie bohatera na kulturowej scenie egzystencji; uczeń poprzez ogrywanie postaci ma okazję do kolejnych prób wyrażania swojej postawy wobec pragnień i planów, które nie zawsze może (jako swoje) bez obaw skonfrontować z kulturowymi i obyczajowymi uwarunkowaniami. Uczeń staje się odważnym eksploratorem przeszłości oraz rozpoznaje możliwości, jakie daje mu obecna kultura. Dostrzega możliwości przekraczania historycznych już uwarunkowań socjologiczno-kulturowych.
- Warto doprowadzić do kilkakrotnego powtarzania odgrywanej sytuacji, co zainspiruje klasę do stawiania bohaterowi narastających pytań, dobrze umocowanych w „klasowym wydarzeniu interpretacyjnym”.
- Klasa i nauczyciel w trakcie lekcji notują zachowania i kluczowe kwestie ucznia, wnoszącego do roli albo stereotypowe, albo indywidualne, modyfikujące wyjściową postać, jakości.

4. Faza podsumowująca – uczeń na pograniczu roli i swojego świata

- Uczeń omawia rozmaite, perspektywiczne ujęcia świata, jakie dostrzegał z punktu widzenia odegranej roli; po zdjęciu „kulturowego kostiumu” refleksyjnie przygląda się działaniu wykreowanej postaci i analizuje albo swoje dopasowanie do granej roli, albo poczucie dyskomfortu podczas próby odgrywania sytuacji z perspektywy wybranej postaci.
- W wyniku heurystycznych działań nauczyciela pojawiają się pytania łączące czas ściśle współczesny z czasem lektury: należy wydobyć kilka empatycznych pytań „ze środka dramatu”, kolejne pytania powinny paść z zewnątrz, od obserwatorów odegranej sytuacji. Warto zadbać o to, aby pytania były także zadawane z wiekowo-kulturowej pozycji ucznia, jako widza, obserwatora i jednocześnie aktywnego badacza ludzkiego dramatu⁴²; aby pytania i problemy nie pochodziły tylko z inicjatywy

tach, nakłania do autentycznego kontaktowania się z tekstami, które „pozwalają naszej duszy rozkwitać momentalnym blaskiem” (s. 100). Podkreśla też: książka „wyłania się z ciszy, nie z kakofonii” (s. 94).

⁴² Na około 30 spektakli zaprezentowanych w XIV Przeglądzie Teatrów Szkół Niepublicznych Krakowa (Teatr Ludowy, 11–12 maja 2009) kilka przedstawień ze szkół podstawowych i gimnazjów zostało ujęte w specjalnie skomponowaną ramę dyskusyjną. Aktorzy problematyzowali swój występ, dawali do zrozumienia, jakie trudności pojawiły się przy odgrywaniu ról, stawiali interpretacyjne tezy i kończyli przedstawienia wnioskami wypowiedzianymi wprost ku publiczności. Ów dydaktyzm bynajmniej nie osłabiał artystycznej rangi występów, a raczej dookreślał cele pracy nad szkolnym spektaklem z nierzadko całą, blisko trzydziestoosobową, klasą. Opisywana tutaj metoda, jakkolwiek nie prowadzi do powstawania spektaklu, powinna korzystać z takich doświadczeń uczniów, „na scenie czytania” komentujących swe interpretacje i konkretyzacje tekstu. Dodać też trzeba, że wspomniane spektakle gimnazjalistów były wyrazem głębokiego zrozumienia np. problematyki i estetyki teatru absurdu, wyraźnie też dowiodły, iż dramaty Gogola i Czechowa nie przekraczają możliwości interpre-

nauczyciela i nie wyrażały wyłącznie jego (dorosłej, nadmiernie obrosłej gotowymi formułami) perspektywy.

- Uczniowie dostrzegają w trakcie obserwacji performatywnych działań kolegów, że sytuacja, w której się znajdują, ujawniła pewne prawdy o ich stosunku do poruszanego problemu. Pod wpływem komentarzy nauczyciela dostrzegają w sytuacji lekcyjnej spotkanie współczesnego *POLIS*, którego mieszkańcy poszukują sensu współdziałania; pojawia się kategoria *my*, powołująca wartość wspólnoty (także o wymiarach *POLI*-tycznych) w wynegocjowanym porozumieniu.
- Lekcję kończy omawianie efektów wielowymiarowych performansów, pogłębianie i utrwalanie wypracowanych wniosków, od których na kolejnych lekcjach można rozpocząć dalszy etap pracy nad lekturą, prowadzony innymi metodami, polegającymi bądź na działaniach analityczno-interpretacyjnych, bądź z odwołaniem do większych partii tekstu.

Wnioski: uczeń to nie *pendrive*, czyli także o kompetencjach współczesnego nauczyciela

Omówiona tutaj metoda odchodzi od podporządkowywania ucznia z góry założonemu modelowi odbioru tekstów artystycznych. Tym samym zachęca do emocjonalnej, intelektualnej i motorycznej autentyczności w kontaktowaniu podmiotowości ucznia z różnymi tekstami i przestrzeniami kultury.

Jej stosowanie wymaga od nauczyciela podstawowej wiedzy o mechanizmach kulturowych współczesności oraz wiedzy o performatyce kulturowej, w tym choćby słownikowej orientacji w zakresie teatru postdramatycznego i jego performatywnej zasadzie oddziaływania na widza. Jest to pokrewne zjawisko do mechanizmów kulturowych późnej nowoczesności, opisywanych przez A. Giddensa i R. Shustermana, charakteryzujących sposób uczestnictwa w obecnej kulturze⁴³. Scena współczesnego teatru w zminiaturyzowanej formie pokazuje najnowsze rozpoznania socjologii, politologii, teorii kultury i antropologii – należy więc ją wykorzystać, jak wskazywał G. Bateson, w charakterze kulturowego metakomentarza⁴⁴. Proponowana metoda jest

tacyjnych 16-latków, których obecną edukację, według standardów ministerialnych, kończy samodzielne napisanie zaledwie jednej (!) strony tekstu.

⁴³ Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2002; R. Shusterman, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, przeł. A. Chmielewski i in., red. A. Chmielewski, Wrocław 1998.

⁴⁴ Podczas pokazu sztuki pt. *Venizke* belgijskiego teatru *Victoria* z Gandawy (w ramach festiwalu „Reminiscencje”, Kraków 2009) doszło do fascynującej w skutkach awarii światła. W wyniku kilku przerw w spektaklu, które przypominały celowy zabieg odsłonięcia fikcji i pokazania aktorów tylko jako aktorów nagle wypadłych z ról i pozbawionych scenariusza, publiczność nie była przekonana, czy ma do czynienia z awarią, czy celowym zabiegiem artystycznym, manipulującym granicami między fikcją i rzeczywistością. Ciekawe również było to, że licznie obecni na widowni znawcy współczesnego teatru i krytycy nie byli zupełnie pewni, czy aby na pewno z awarią mamy do czynienia, dopóki dyrektor festiwalu nie ogłosiła oficjalnie, że to jednak problem ze światłem i zasilaniem. Ale owe kilka minut, gdy aktorzy wyszli z roli aktorów pozbawionych sensu uprawiania swego zawodu (o tym m.in. był spektakl), były najlepszym przykładem na to, jak rzeczywistość bliska jest teatralizacji i jak bardzo potrzebuje metakomentarza w postaci scenicznej (re)produkcji.

zarazem sposobem wprowadzania uczniów w model racjonalności transwersalnej⁴⁵, która pozwoli im na sprawdzenie umiejętności „przechodzenia pomiędzy różnymi systemami sensu i konstelacji racjonalności”, co – jak wskazuje W. Welsch – jest umiejętnością na co dzień praktykowaną w ponowoczesnej rzeczywistości.

Lekcja polskiego prowadzona niniejszą metodą powinna więc wywoływać indywidualne reakcje ucznia i polegać na jego dynamicznym współuczestnictwie, bez obaw, że naruszenie stabilnego (nie tylko przestrzennego) podziału ról między nauczycielem a klasą uniemożliwi prowadzenie procesu dydaktycznego. Erika Fischer-Lichte wskazuje, iż bezpośrednio reakcje widzów wkraczających w, konwencjonalnie nienaruszalną, przestrzeń sceny niektórzy reżyserzy umieli akceptować w swoim teatrze już pod koniec XIX wieku. Przestrzeń performatywna może być bowiem wykorzystana w sposób wcześniej nieprzewidziany, dając uczestnikom szansę wyrażenia swoich reakcji i emocji jakby w ramach klasycznie uruchamianej konwencji teatru w teatrze⁴⁶. Dziś podbudowę do takiego myślenia stanowi poszerzona formuła estetyczności W. Welscha, który podkreśla, iż „dzieło otwiera perspektywę na świat – nie tylko przedstawiając go, lecz również (i przede wszystkim) generując nowe spojrzenie na świat”⁴⁷. Odbiór sztuki wymaga syntezy naoczności, wyobraźni i refleksji, wymaga widzenia w kategoriach stosownych dla danego dzieła, które każdorazowo określa sposoby percepcji.

Ale – mimo otaczającej nas biotechnologicznej i ekranowo-teleinformatycznej nowocześnieści – konieczne trzeba podkreślić zasadniczą różnicę między proponowaną tu metodyką literatury a nagminną we współczesnej polonistyce szkolnej tabelaryzacją i ekranizacją przekazów kulturowych. Pamiętajmy: **umysł ucznia to nie pendrive**. To nie mobilny dysk, na który można włądować określoną porcję informacji, czekając na ich szybkie zreprodukowanie w siatkach ustalonych znaczeń. Procesy kulturowe, w których uczestniczy współczesna jednostka, są płynne, rozmaicie zdeterminowane, jej tożsamość tworzy się w procesie ryzyka i chwilowego przekraczania granic wyznaczanych przez wiedzę ekspercką. Praca z uczniem nie może się więc upodabniać do obsługi multimedialnego programu, reprodukującego kolejne porcje informacji i standardowo wyświetlającego je za naciśnięciem guzika. Zmienność i elastyczność nabywania tożsamości jest przecież procesem otwartym i niesprowadzalnym do prostych, binarnych opozycji.

Jeśli zatem w procesie formowania ponowoczesnej tożsamości dostrzeżemy nową formę redystrybucji wolności, nie będziemy mogli zaprzeczyć, że kulturowa mikroprzestrzeń klasy powinna stać się miejscem oswojania wolności. Klasa szkolna będzie mogła wówczas być wykorzystana w funkcji sceny wyzwalającej autentyczną aktywność i kreatywność ucznia⁴⁸. Lekcja polskiego pozwoli więc młodzieży

⁴⁵ Zob. W. Welsch, *Nasza postmodernistyczna moderna*, przeł. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, Warszawa 1988, s. 438.

⁴⁶ E. Fischer-Lichte, *Estetyka performatywności*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2008, s. 176.

⁴⁷ W. Welsch, *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*, przeł. K. Gućalska, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2005, s. 133.

⁴⁸ S. Fish, wskazując na powody niepowodzeń edukacji literackiej, mówi o „błędnych założeniach poznawczych”, wynikających z przyjęcia rozmaitych fundamentalnych pewników. Natomiast cenna, zdaniem Fisha, jest praktyka „uczenia procesu, a nie produktu”. Zob. S. Fish,

na co dzień odnajdywać się w roli kulturowego aktora, a być może na cały okres nauki uruchomi proces poszukiwania indywidualnych scenariuszy funkcjonowania w płynnym otoczeniu kulturowym.

Nowe wyzwania czasów płynnej nowoczesności edukacja powinna podjąć jak najszybciej. Jednym z pierwszych kroków może być zmniejszenie nacisku kładzionego na dydaktyczną reprodukcję ustabilizowanych treści, gdyż, jak argumentują współcześni socjolodzy, w społeczeństwach późnej nowoczesności coraz wyraźniej uwidacznia się kres systemów samozwrotnych. Natomiast zaakcentowanie w opisie współczesnych zjawisk kulturowo-lekturowych ujęć relacyjnych i nieesencjalnych, obecnych m.in. w teorii aktora-sieci Bruno Latoura⁴⁹, umożliwi organizowanie procesu edukacyjnego zdolnego zatroszczyć się o dorastanie ucznia do życia w układach dynamicznych, gdzie stabilne struktury i wielkie narracje mają dalece osłabioną moc porządkowania i oddziaływania.

Polish language lesson in *liquid modernity*. Student as a cultural actor

Abstract

The author poses a question of the model of Polish language education required by contemporary students as well as diagnoses the situation of adolescents in the postmodern cultural environment. He also indicates the drawbacks of the examination system that Polish language education must reckon and designs an anthropological methodology of artistic texts reading as a counterbalance to the formalized reading methods. The first part of the article discusses the status of a literary work in the context of the most recent anthropological concepts (M.P. Markowski) as well as postmodern and liquid-modern sociological spins (Z. Bauman, U. Beck). Indication of literature as a message directly connected with experience is an incentive for the treatment of reading as an individual adventure halfway between reality and language. The main part of the article is devoted to the presentation of a method: a student as a cultural actor. It was designed to make it easier for teachers to initiate and realize the anthropologized process of literature teaching (D. Attridge). The article presents an outline of activities within the framework of the method. Each of the lesson stages comprises a number of optional elements in order to show the multiplicity of the subjective aspects of student's activity. A Polish language lesson conducted according to this method assumes the development of student's individual reactions and should consist in the integration of his or her individual beliefs into the reading process.

Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane, red. A. Szahaj, przeł. K. Abriszewski i in., Kraków 2008, s. 367–368.

⁴⁹ Zob. K. Abriszewski, *Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora-sieci Bruno Latoura*, Kraków 2008.