

Marek Pieniążek

**Uczeń jako
aktor kulturowy**

Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Pedagogicznego
Kraków

Polonistyka szkolna
w warunkach
płynnej nowoczesności



Uczeń jako aktor kulturowy

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne nr 640

Marek Pieniążek

**Uczeń jako
aktor kulturowy**

Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Pedagogicznego
Kraków 2013

Polonistyka szkolna
w warunkach
płynnej nowoczesności

.....

Recenzenci

prof. dr hab. Barbara Myrdzik

prof. dr hab. Dariusz Kosiński

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013

redaktor prowadzący Jolanta Grzegorzek

redaktor Marta Łukaszczyk

projekt okładki Maciej Kwiatkowski

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-776-4

Wydawnictwo Naukowe UP

Redakcja/Dział Promocji

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./faks 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoup.pl>

łamanie Jadwiga Czyżowska-Maślak

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP, zam. 2/13

Spis treści

Wprowadzenie 7

Część I

Ku polonistyce performatywnej 21

Rozdział I Edukacja w ponowoczesności 23

1. Oblicza ponowoczesności 23
2. Podstawa programowa a szkolny dialog modernizmu z postmodernizmem 33
3. Paradygmat do wymiany? 42
4. Problem tożsamości ucznia na lekcjach polskiego 47

Rozdział II Antropologia literacka

jako podstawa dydaktyki polonistycznej 63

1. Zwrot antropologiczny 63
2. Antropologia literacka w metodyce 71
3. Polonistyka w obszarze humanizmu performatywnego 81

Rozdział III Ocenianie – warsztat polonisty

wobec zjawisk płynnej nowoczesności 94

1. Pomiar dydaktyczny w kulturze rozmytych kryteriów 94
2. Ku aksjologicznej podstawie oceny szkolnej 106

Część II

Od reprodukcji wiedzy do metodyki otwartej tożsamości 119

Rozdział I Funkcjonalność narzędzi dydaktycznych:

podręczniki a ponowoczesna współczesność 121

1. Czy podręczniki lokalizują tożsamość ucznia? 121
2. Dramat pozbawiony dramatyczności:
przyczyny nadmiernych uproszczeń 134

Rozdział II Kulturowa teoria literatury dla metodyki 147

1. Szkolna poetyka kulturowa 147
2. Jak zredefiniować status literatury w szkole 157

Rozdział III Metoda nauczania: *uczeń jako aktor kulturowy* 168

1. Model metody: *uczeń jako aktor kulturowy* 168
2. Skrócony schemat metody 177
3. Przykłady konspektów lekcji wykorzystujących metodę *uczeń jako aktor kulturowy* 178
4. Efekty zastosowania metody 183
5. Uczeń to nie *pendrive*, czyli o kompetencjach współczesnego polonisty 186

Część III

Antropologiczne projektowanie szkolnej interpretacji 191

- Rozdział I W krainie scenariuszy kulturowych 195
- Projekt 1. Dzieło artystyczne jako przestrzeń dydaktyczna 195
 - Projekt 2. Wymówić świat: z gramatycznych uwikłań
ku performatyce życia 206
 - Projekt 3. Ku antropologii ponowoczesnego marzenia:
baśniowy Cygan na pograniczu kultur 216
 - Projekt 4. Uczyć pragnienia: dydaktyka polonistyczna
w dialogu z pożądaniem 230

Rozdział II Polonistyczny wymiar regionalizmu: czytamy teksty o nas 244

- Projekt 1. Poetyckie zakorzenianie tożsamości:
poezja najbliższego doświadczenia 244
- Projekt 2. Czytamy okolicę: wiersz jako pomnik,
punkt obserwacyjny i ślad 259
- Projekt 3. Czytamy powieść „stąd”: od regionalizmu
do antropologii polonistycznej 276

Część IV

Świat jako performans: teatralna dydaktyka współczesności 291

- Rozdział I Jednostka wobec historii: dramatyczna podstawa egzystencji 295
- Projekt 1. Być jak ponowoczesny Odys: performowanie tożsamości 295
 - Projekt 2. Bohater osaczony przez nowoczesność.
Ostatnie spektakle Tadeusza Kantora 315

- Rozdział II Sceniczne reprezentacje ponowoczesności 329
- Projekt 1. Odkrywanie postmodernizmu w teatrze 329
 - Projekt 2. Bohater ponowoczesny na polskiej scenie 342

- Zakończenie 357
- Nota bibliograficzna 362
- Literatura cytowana 364
- Summary 382
- Indeks nazwisk 387

Wprowadzenie

Tożsamość ucznia jako wyzwanie dla polonistyki szkolnej

Zadania edukacyjne stawiane przed szkolnym przedmiotem „język polski” są bardzo szerokie. Na każdym z etapów edukacyjnych dotyczą zarówno umiejętności instrumentalnych, jak i kompetencji głęboko kształtujących tożsamość ucznia¹. Jednak mimo iż rozległość tych zadań, wydawałoby się, czyni z nich zestaw wiedzy i umiejętności niemal uniwersalnych i w znacznej części ponadczasowych, ostatnie kilkadziesiąt lat wyraźnie pokazuje, że cele realizowane przez polonistów i uczniów podlegają zmianom. Następują one zwłaszcza pod wpływem przemian kulturowych, społecznych oraz metamorfoz paradygmatów naukowych, odmieniających oblicze filologii i nauki o języku. Niebagatelny wpływ na sposób nauczania języka polskiego w szkołach ma również forma egzaminu kończącego każdy z etapów edukacyjnych, a zwłaszcza forma egzaminu maturalnego. Szczególnie ważny wydaje się ostatni czynnik, właśnie on bowiem, obok dominujących praktyk interpretacyjnych w zakresie literaturoznawstwa oraz teorii języka, ma decydujący wpływ na polonistyczną praktykę edukacyjną.

Zamknięta formuła pisemnego egzaminu maturalnego, obowiązująca od roku 2005, poważnie wyhamowała możliwość odnowienia szkolnej humanistyki i dostosowania jej do współczesnych sposobów uczestnictwa w kulturze. „Nowa matura” zablokowała na prawie dziesięciolecie oddziaływanie silnie w tym czasie przebudowanej uniwersyteckiej polonistyki, szeroko otwartej na badanie pozatekstowych aspektów literatury. Zauważmy jednak, iż pod wpływem długotrwałej społecznej i fachowej krytyki oraz po ostatniej nowelizacji podstawy programowej Centralna Komisja Egzaminacyjna humanistyczny egzamin w gimnazjum oraz maturę z języka polskiego będzie organizować w dalece bardziej otwartej formie niż dotychczas. Konsekwencją tej korzystnej zmiany – zwłaszcza w perspek-

¹ Rozległość zadań stawianych przed szkolną polonistyką była i jest tematem prac wielu wybitnych humanistów i dydaktyków. Współcześnie coraz częściej w praktyce szkolnej wykorzystywane są koncepcje metodyków (m.in. Jana Kulpy, Jana Polakowskiego, Henryka Kurczaba, Anny Dyduchowej, Marii Jędrzychowskiej, Zofii A. Klakówny, Zenona Urygi, Barbary Myrdzik, Jadwigi Kowalikowej, Ryszarda Jedlińskiego, Heleny Synowiec, Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak, Anny Janus-Sitarz, Anny Pilch, Stanisława Bortnowskiego), integrujących w zakresie szkolnego przedmiotu wiele dyscyplin humanistycznych. Tendencja ta, jak wskazuje Zenon Uryga, otwiera szanse „przywrocenia naszemu przedmiotowi spójności”. Z. Uryga, *Wiązać to, co zerwane. Uwagi wstępne*, [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007, s. 6.

tywie zapowiadanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej istotnej modyfikacji kształtu ustnej i pisemnej matury² – stanie się wkrótce konieczność silniejszego akcentowania w toku polonistycznego kształcenia podmiotowości ucznia i jego samodzielności w poruszaniu się w kulturowym uniwersum.

Autor niniejszej pracy stawia sobie za cel przygotowanie nauczycieli do udanego i sprawnego wykorzystania możliwości przywrócenia polonistyce szkolnej wymiaru podmiotowego. Zgromadzony transdyscyplinarny zestaw wiadomości oraz omówione rozmaite kompetencje interpretacyjne z dziedziny teorii literatury, teatru, dramatu, antropologii literackiej, regionalizmu i aksjologicznego wymiaru oceniania mają stanowić podbudowę dla praktykowania w szerokiej skali ponowoczesnego paradygmatu nauczania języka polskiego.

Proponowane tutaj sposoby nauczania oraz postawy dydaktyczne projektują sposoby uprawiania polonistycznej edukacji szkolnej w czasach opisywanych jako ponowoczesność, nowoczesność płynna lub nowoczesność późna³. Odmienność tej kultury od kultury nowoczesnej nakazuje wyraźnie postawić pytanie, w jaki sposób polonistyka, wiążąc doraźne potrzeby instrumentalne i społeczne z tradycją, będąc jednym z najważniejszych instytucjonalnych transmitterów tożsamości narodowej, może być zarazem „płynnonowoczesna”. W jakim stopniu powinna zachowywać profil słowiańskiej, centralno-europejskiej wrażliwości oraz jej metafizycznej wyobraźni i racjonalności, a w jakim stopniu może się swobodnie otwierać na globalne konteksty i praktyki kulturowe. Wszak to one stawiają przed narodowym projektem kształcenia języka i humanizmu najtrudniejsze wyzwania.

Szkolna polonistyka jest, spośród finansowanych przez państwo form edukacji, najbardziej odpowiedzialna za wprowadzanie młodego pokolenia w symboliczną przestrzeń kultury. Jednak szybko zmieniająca się współczesność stawia przed dorastającym uczniem wciąż nowe zadania w zakresie konstruowania tożsamości. Literatura i język ojczysty są tutaj narzędziami podstawowymi, w nich najpełniej odsłania się przestrzeń do praktykowania wolności i poznawania obszarów własnej podmiotowości. Związek dzieł literackich z szeroko rozumianym

² „Sprawdzanie umiejętności odtwarzania wiedzy encyklopedycznej zostanie zastąpione sprawdzeniem umiejętności krytycznej analizy informacji, rozumowania i wnioskowania w zakresie zdobytej wiedzy”, a „ocenie przygotowanej wcześniej prezentacji maturalnej będzie zastąpione przez ocenę umiejętności tworzenia przez maturzystę wypowiedzi ustnej na temat wylosowanych podczas egzaminu pytań” – czytamy w komunikacie MEN na temat zmian w modelu egzaminu maturalnego w 2015 r. Zob. *Założenia zmian w maturze – od 2015 r. Koniec z prezentacją maturalną i „kluczem”, obowiązkowy egzamin z przedmiotu do wyboru*, Ministerstwo Edukacji Narodowej – komunikat prasowy, http://www.men.gov.pl/images/stories/PDF/Komunikat_prasowy_-_zaoenia_zmian_w_egzaminie_maturalnym_2015.pdf [data dostępu: 5.08.2012].

³ W książce terminów tych używam zgodnie z ujęciem J.-F. Lyotarda, K.J. Gergena (ponowoczesność), Z. Baumana (nowoczesność płynna), A. Giddensa (nowoczesność późna), W. Welscha (postmodernizm) oraz według konceptualizacji A. Zeidler-Janiszewskiej, R. Nycza, A. Burzyńskiej, A. Łebkowskiej, A. Bielik-Robson, L. Witkowskiego, B. Śliwerskiego, Z. Melosika i in. Są to kategorie, które w rozmaitych aspektach pozwalają odróżnić naszą współczesność od środowiska kulturowego polskiego ucznia sprzed ostatniej dekady XX w., dojrzewającego w społeczeństwie modernistycznych przeświadczeń i estetyce charakterystycznej dla nowoczesności doktrynalnej (termin M.P. Markowskiego).

doświadczeniem kulturowym warto postawić w dydaktycznym centrum problemowym, by łatwiej uruchamiać proces odbioru literatury w przestrzeni doświadczeń uczniów. Czytanie w szkole można w ten sposób uwolnić od nadmiernych zobowiązań filologicznych i zbliżyć je do praktyk interpretacyjnych współtworzących współczesną rzeczywistość kulturową. Warunki do zmian są korzystne, po dominacji bowiem strukturalizmu i tekstocentryzmu w polskiej humanistyce z wolna otwierają się szersze perspektywy dla antropologicznie zorientowanej polonistyki szkolnej⁴. Umiejętność świadomego uczestnictwa w kulturze poprzez praktyki symboliczne, których prymarną częścią jest umiejętność pisania i czytania, uda się dzięki temu bezpośrednio powiązać z podstawowym wymiarem przedmiotu.

Kolejne zwroty w humanistyce, np. etyczny i performatywny, które od kilku lat ożywiają modernizację polonistyki szkolnej, są zdolne inspirować nauczycieli do przeniesienia uwagi z analiz dwuwymiarowej płaszczyzny tekstu na odbiór lektur rozmaicie uobecniający postaci literackie i autorskie (dowodzą tego moje liczne szkolenia organizowane dla nauczycieli i studentów). Polonistyka szkolna bez większego trudu może funkcjonować w trójwymiarowym i uczasowionym środowisku praktyk kulturowych, związanym z uczniowską, samodzielnie podejmowaną „troską o siebie”. Czytanie tekstów w celu zdobycia wiedzy o sobie i świecie odbywało się wszakże od zarania kultur: od wsłuchiwania się w eposy homeryckie, przez średniowieczne wygłaszanie tekstów i namysł nad postawami bohaterów, po współczesne reakcje indywidualnej krytyki lub utożsamienia.

Literatura traktowana jako źródło wiedzy o cudzym doświadczeniu oraz jako przekaznik i wehikuł uczniowskich kompetencji kulturowych powinna stanowić szczególną formę lokowania czytelnika w języku i kulturze. Wówczas uwagę ucznia nie od razu będzie koncentrować tekstowa forma utworu. Jak wskazuje Ryszard Nycz, w badaniach literackich przechodzimy obecnie „bez żalu – od literatury (sztuki) autonomicznej do kulturowo wytwarzanej, doświadczanej i legitymizowanej, od widoku «znikąd» do perspektywy partykularnej i osobistej, od teorii apriorycznej do praktykowanej”⁵. Problemy teoretycznoliterackie nie powinny przysłaniać kontaktu ucznia z tekstem i tego, co wynika z bezpośredniej interakcji opowieści z jej odbiorcą. Warto podjąć trud poszukiwania języków i działań metodycznych zdolnych lokować zespół pragnień i potrzeb ponowoczesnego podmiotu w doświadczeniowo zdefiniowanej przestrzeni literackiej⁶. Beneficjentem tych

⁴ Zmiana ta wymaga jednak silniejszego wyakcentowania kompetencji antropologiczno-kulturowych w *curriculum* uniwersyteckim przyszłego polonisty. Obecnie antropologia literacka nie jest polonistom pracującym w szkołach ani znana, ani potencjalnie dostępna. Diagnostyczne badania, które wykonałem w szkołach Katowic, Krakowa, Olkusza, okolic Lublina, Tarnowa, Bochni i Brzeska, pokazały, że wśród dwudziestu ankietowanych nauczycieli żaden nie wymienia antropologii literackiej jako teorii literatury kształtującej jego sposób interpretowania lektur na lekcjach polskiego. Natomiast 80% odpowiedzi wskazywało (najczęściej łącznie) na semiotykę, strukturalizm i hermeneutykę.

⁵ R. Nycz, *Od teorii nowocześniejszej do poetyki doświadczenia*, [w:] *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Kraków 2012, s. 35.

⁶ Zob. *ibidem*, s. 52.

poszukiwań będzie uczeń, z udziałem literatury szukający dla siebie słownika do wyrażenia i realizowania siebie. Specyficzna, bo już nie modernistyczna, podmiotowość ucznia nie jest jednak w polskiej szkole traktowana z odpowiednią dozą odpowiedzialności. Projektowanie edukacji polonistycznej mogącej objąć także naukę zdobywania podmiotowej wolności jest zatem konieczne⁷. Jednym ze sposobów może być rozpisane na kolejne szkolne lata osvajanie trudu życia wśród splątanych dyskursów i wielości punktów widzenia kreujących, często sprzeczne, obrazy świata⁸.

Niniejsza praca wyrasta z nie nowego przecież przekonania, iż szkolna polonistyka ma zadania znacznie wykraczające poza wąsko rozumiane specjalizacje filologiczno-językoznawcze. Nauczyciel umiejętnie łączący kompetencje zdobyte na kilkudziesięciu przedmiotach kształcenia pedagogicznego, językowego, filologicznego, kulturowego, socjologicznego, medioznawczego i antropologicznego, przy odpowiednim metodycznym ukierunkowaniu sprawnie przekształci nauczanie języka polskiego w praktykowaną w szkole antropologię kulturowo-literacką. Tak rozumiana działalność nauczyciela będzie się zarazem budować i ugruntowywać na mającym już setki lat tradycji modelu *humanitas*. Otworzy to szansę łączenia starych sposobów uczestnictwa w kulturze ze współczesnymi praktykami kulturowymi, które dookreślą zainteresowania szkoły w ścisłym związku z coraz szybciej zmieniającymi się uwarunkowaniami społecznymi. Praktyki kulturowe, podtrzymujące jakość życia jednostki i społeczności, obok rdzennych wartości i kanonu symboli, będą istotnym czynnikiem regulującym cele realizowane na języku polskim. Z ich ogólnego obrazu powinna wynikać aplikowana na lekcjach poetyka doświadczenia, koncepcja odbioru lektury i zakres gramatyki języka.

Tym właśnie sposobom lokowania podmiotu ucznia w świecie poprzez język ojczysty jest poświęcona niniejsza praca. Proponuję zwrócić baczniejszą uwagę na procesy zachodzące pomiędzy tym, co pochodzi z literatury, pisma, a przestrzenią nieliteracką (z łac. *illiterate*). W tym polu mamy bowiem do czynienia z szerokim pasmem zachowań, które powstają w wyniku samodzielnych sposobów użytkowania kultury, dokonują się poza nakazem edukacyjnym, wpływem elit i naciskiem jakiegoś „obiektywnego” sensu⁹, wynikającego z projektów władzy lub wpływu sił ekonomicznych. Działania te są indywidualnymi taktykami, samodzielnie konstruowanymi sposobami wykorzystania danych tekstów i technologii. Najczęściej ich autorami są młodzi ludzie, którzy jako szczególnie konsumenci (czyli aktywni prosumenci), zachowują się niczym kulturowi nomadzi, użytkujący symboliczne i medialne przestrzenie w sposób nienarzucony przez ekspertów¹⁰.

⁷ Por. A. Tylikowska: *Teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego. Trud rozwoju ku tożsamości i osobowości*, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000.

⁸ Zob. L. Koczanowicz, *Lęk nowoczesny. Eseje o demokracji i jej adwersarzach*, Kraków 2010.

⁹ M. de Certeau, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, przeł. K. Thiel-Jańczuk, Kraków 2008, s. 169–170.

¹⁰ J. Storey, *Studia kulturowe i badania kultury popularnej*, przeł. J. Barański, Kraków 2003, s. 115–118.

Z tego też względu umocowanie dyskursu edukacyjnego i systemu motywacyjnego bliżej uczniowskiego otoczenia kulturowego jest szczególnie ważne, w świetle bowiem licznych badań i raportów edukacyjnych mamy narastający problem z nauczeniem absolwentów szkół średnich poprawnego pisania, czytania i mówienia. U progu XXI wieku pojawił się problem z realizacją podstawowych celów kształcenia, które u zarania uniwersytetów w Europie były realizowane na najniższym poziomie studiów nazywanym *Trivium*. Choć w tym sensie są to problemy trywialne, jednak bardzo silnie i negatywnie rzutują na całość działań szkolnych¹¹. A przecież ujawniły się w warunkach kulturowych nieporównywalnych z czasami, gdy polska humanistyka zaczynała swe dzieje.

Przedstawione w pracy spojrzenie na polonistykę szkolną próbuje podjąć wyzwanie przywrócenia kulturze i językowi ojczystemu twórczego zainteresowania młodzieży, z wolną tracącej kontakt z pismem, kanonem wartości i symboli. To propozycja wprowadzenia literatury w obszar wrażliwości ludzi mało czytających, a raczej doświadczających świata poprzez multimedia, ludzi nie tyle analizujących swe otoczenie, a emocjonalnie reagujących według stereotypów¹². Czyli to praca o tym, jak etycznie podjąć odpowiedzialność za uczniów dojrzewających w ponowoczesnej, zmediatyzowanej i bardzo trudnej do opanowania dla dorastającego człowieka przestrzeni kulturowej. Czytelnik znajdzie tutaj wiele sprawdzonych przykładów dydaktycznych pozwalających na wyprowadzanie polonistyki szkolnej z modernistycznych obwarowań. Przedstawiane teoretyczne i prakseologiczne propozycje zreformowania metodyki umożliwią młodym czytelnikom opuszczenie opresywnych paradygmatów odbioru tekstu, by mogli podobnie jak w czasach przednowoczesnych – na co wskazuje Michel de Certeau¹³ – zostać *aktorami tekstów*. Wnioski z licznych obserwacji współczesnych lekcji polskiego nakazują podjąć te działania, aby język polski w ciągu kolejnych lat rozpuszczania się w globalizujących tendencjach, nie stał się dla naszych uczniów językiem niemal obcym, którego trzeba wtórnie się uczyć.

Symbolem opisywanych tu postaw dydaktycznych może być bardzo stara metoda czynienia z adepta humanistyki aktora, mającego udzielać czytany tekstom własnego głosu. W ten sposób lektury nabierają wymiaru antropologicznej relacji o cudzym doświadczeniu. Gdy cudze myślenie ujawnione w literaturze staje dla nas ważne, pomaga nazywać świat i łączyć się ze społecznością innych ludzi, podobnie próbujących radzić sobie z trudami egzystencji. Jak się wydaje, jest to jeden ze sposobów na ożywienie, obecnie sformalizowanej i nadmiernie poddanej abstrakcyjnym nakazom egzaminacyjnym, polonistyki szkolnej.

¹¹ Na widoczne w edukacji każdego sześcioletka osłabianie wpływu „gramatyki” *Trivium* na *Quadrivium*, wywołane urynkowaniem kryteriów wyboru dyskursów, badań naukowych i działań pedagogicznych, wskazywał już w latach 80. XX w. Basil Bernstein. Zob. K. Biały, *Przemiany współczesnego uniwersytetu. Od idei Humboldta do modelu uczelni przedsiębiorczej*, Łódź 2011, s. 30.

¹² Por. L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków 2009, s. 33–34.

¹³ Por. M. de Certeau, *Wynaleźć codzienność...*, s. 170–174.

Edukacyjne uwarunkowania administracyjne

Przebiegające w ostatnim dziesięcioleciu regulacje systemu edukacji, prowadzące m.in. do masowej likwidacji szkół zawodowych, spowodowały, że do liceów ogólnokształcących, a następnie na uczelnie humanistyczne, zaczęli trafiać kandydaci z bardzo przeciętnymi uzdolnieniami i osiągnięciami polonistycznymi. Kształceni w starym systemie byłiby w większości absolwentami techników bądź tzw. zawodówek, po dyplomach pracującymi w obranej profesji. Teraz, nie mając zawodu, są zmuszeni do szukania drogi biograficznej poprzez studia, najczęściej humanistyczne, do takich bowiem najbardziej masowo przygotowują licea ogólnokształcące. W literaturze tego problemu utrwaliło się już sformułowanie Witolda Bobińskiego o *pokoleniu incognito* pukającym do bram uczelni. Pracownicy naukowici często są bezradni wobec niskiego poziomu przygotowania i znikomych kompetencji kulturowych większej części obecnych studentów. Próba zaradzenia impasowi wymusza obniżenie poziomu nauczania dla podtrzymania funkcjonowania wydziału czy kierunku.

Problem łatwo pokazać poprzez system nowego typu matury, który od ośmiu lat pozwala ponad osiemdziesięciu procentom młodzieży zdać egzamin dojrzałości. Tak masowa zdawalność egzaminu dojrzałości wymagała zmiany standardów nauczania w liceach, sprowadzenia celów edukacyjnych do łatwo mierzalnych i uschematyzowanych odpowiedzi. Jak wskazuje Jerzy Kaniewski: „reformatorzy – poszukując nowej formuły matury – wyeksponowali przede wszystkim jej wymiar przedmiotowy”¹⁴. Zbyt pochopne odrzucenie funkcji sprawdzania dojrzałości abiturienta uchyliło formacyjny wymiar egzaminu, sprowadzając go do wybiórczej kontroli umiejętności i powierzchownej wiedzy filologicznej. Usztywniony w ten sposób model edukacji humanistycznej, siłą rzeczy premiujący odtwarzanie informacji lub proste parafrazy, utracił także relacje z szybko zachodzącymi kulturowymi przemianami, co w Polsce stało się jedną z przyczyn słabego przygotowania młodych pokoleń do życia w ponowoczesności. Polacy dorastający w czasach globalizacji kultur są podczas pobierania edukacji w języku narodowym wdrażani wyłącznie w zamknięte systemy myślenia. Nie dziwny się, że spontanicznie otwierają się na samodzielne i indywidualne tworzenie horyzontów tożsamościowych z pomocą obcych dyskursów, obcych symboli i kultur, które wypełniają lukę pozostawioną przez zdystansowaną wobec współczesności polonistykę. Młodzi Polacy tworzą swoje projekty biograficzne z wykorzystaniem symboli i dynamiki takiej kultury, która lepiej odpowiada ich potrzebom, wpadają więc w pułapki kultury masowej, zamerykanizowanej, nieposiadającej lokalnego lub narodowego nacechowania, kultury przekazywanej przez pozbawione edukacyjnej misji media.

¹⁴ Zob. J. Kaniewski, *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne. Konstrukcja tematów i kryteria oceniania prac pisemnych na tzw. nowej maturze*, Poznań 2007, s. 187, 193, 311.

Autor niniejszej pracy podejmuje próbę przygotowania w projekcie edukacyjnym miejsca dla ucznia, ucieleśniającego potrzebę i pragnienie wolności. Wolności, która w szkole za sprawą młodzieży pojawia się niejako spoza czasu i kultury, i wchodzi wprost w nasz, socjokulturowy czas¹⁵. Współczesna socjologia, antropologia i filozofia wyraźnie zachęca do tego, aby z największym pietyzmem i odpowiedzialnością wziąć w ręce ten dar. Wiodąc go ścieżkami wolności i słuchając głosu jego pragnień, nie będziemy ograniczać uczniów do wąsko oznaczonych horyzontów poznawczych. Pamiętajmy bowiem, że w drugiej dekadzie XXI wieku w naszych wychowankach rodzi się wewnętrznie niesprzeczny, wolny, słabo uwarunkowany model człowieczeństwa i podmiotowości, który dojrzewa w narastającej relacyjności społecznej na pograniczu realnych i wirtualnych połączeń.

Na przykładzie procesu dorastania naszych uczniów mamy szansę obserwować wstęp do nowego wieku kultury i, nieco innej niż dotąd, realizacji człowieczeństwa, którą często, nadmierną troską o transmisję starych modeli kulturowych, tamujemy. Jesteśmy świadkami konstytuowania się podmiotowości relacyjnej, usieciowionej, dynamicznej, której najbardziej może zaszkodzić próba jej uprzedmiotowienia poprzez odcięcie od hipertekstowych i wielokulturowych punktów zaczepienia. Inność naszych uczniów jest ich „prawdziwszą” częścią tożsamości i być może także nadzieją. Nadzieją, która jest bliska teodramatyzmowi egzystencji, otwartej na nowe, inaczej niż doktrynalnie zdefiniowane *sacrum*. W ważnej dla współczesnej humanistyki koncepcji Charlesa Taylora takie nowoczesne *sacrum* rodzi się na nowo i na naszych oczach, nie wymagając zaprzeszyłych lub ideologicznych uzasadnień¹⁶. Otwiera ono nową przestrzeń dla myślenia i doświadczenia dobra, które nie chce odbierać wolności drugiemu człowiekowi, czyli innemu dobru¹⁷. W ten sposób szkicuje się także przestrzeń nowej edukacji, operującej ku doświadczeniu agatologicznemu, złączonemu dramatyczną relacją z czasem i kulturą.

Taką perspektywę mieści w sobie (ukontekstowana globalnie) regionalna ścieżka kształcenia. Czytanie literatury „stąd”, referencjalnie odsyłającej do konkretnego miejsca, miasta, ulicy, historycznej postaci, ma moc uruchamiania angażującej uczniów samorefleksji, która może być podstawą dla budowania indywidualnych projektów biograficznych. Kluczowe jest tutaj doświadczenie ludzi, którzy poprzedzali nas w życiu w naszym regionie, którzy u początku „naszego czasu” tworzyli swój świat wśród bliskich lub obecnie obcych nam wartości i przekonań. Etyczny aspekt bycia w kulturze jest tutaj podstawą do budowania więzi z otoczeniem oraz na rozmaite sposoby mediatyzowanym światem.

Wskazując na wartości zakorzenione w kulturze regionu lub w cudzym doświadczeniu przekazywanym przez sztukę autor pracy zarazem przypomina, że

¹⁵ Por. J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998, s. 321.

¹⁶ Zob. Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przeł. M. Gruszczyński [et al.], Warszawa 2001. Por. idem, *Epoka świecka i różne ścieżki wiary*, [w:] *Świat i wiara w godzinie przelomu*, red. J. Jagiełło, Kraków 2011.

¹⁷ J. Tischner, *Spór o istnienie...*, s. 318.

na odpowiednią reakcję nauczycieli czeka prawdziwie inne pokolenie, które potrzebuje szczególnego słownika dla opisanego dla siebie paradygmatu uczestnictwa, transmedialnej obecności i podmiotowości reterytorializującej się w rozmaitych środowiskach symbolicznych, realnych i interakcyjnych. Obecnie nauczone pokolenie dla nazwania własnych doświadczeń potrzebuje własnego głosu i właściwego języka, który niestety wciąż musi wytwarzać samodzielnie, bez większego wsparcia ze strony narodowej edukacji. Choć z chęcią i ciekawością sięga do przeszłości, to wciąż brakuje mu mistrzów, którzy byliby przewodnikami po sposobach życia w płynnonowoczesnej kulturze.

Na lekcjach polskiego tę potrzebę łatwo zauważyć. Jednak, aby ją dostrzec, wymagana jest podstawowa orientacja w problemach współczesnej kultury, tożsamości i podmiotowości. Przekonałem się o tym podczas wielu szkolnych mikrokonferencji, na których prezentowałem moje metody nauczania. Wielu nauczycieli w pierwszej fazie spotkań i wymiany uwag nie zauważało, że omówiona przeze mnie problematyka antropologicznie zorientowanej dydaktyki ma zupełnie inne cele oraz teoretyczno-literackie podstawy niż znane im metody, zakorzenione w strukturalizmie. Praca niniejsza ma na celu wzmocnienie kompetencji nauczyciela, które są odpowiedzialne za poruszanie się w problematyce ponowoczesności. Omawiane tutaj koncepcje i metody staną się w pełni zrozumiałe, gdy odsłoni się potrzeba ich stosowania oraz nowy horyzont praktyk kulturowych, które otwierają. Wówczas ich zastosowanie ułatwi nauczycielom projektowanie polonistycznej edukacji, której celem będzie umożliwienie młodzieży świadomego dojrzwania w kulturze ponowoczesnej. Nie uda się bowiem zauważyć potrzeby zmian w metodyce, gdy nie zauważy się inności kultury i kontekstów, w których obecnie uczeń dojrzewa.

Niniejsza praca zachęca zatem do przyjęcia podbudowanej etycznie postawy profetycznej i jednocześnie głęboko ugruntowanej we współczesnej socjologii wiedzy. Wskazując na nowe potrzeby edukacyjne, wyrażam zarazem nadzieję, iż proponowane tutaj modele nauczania przyczynią się do procesualnych przemian w polonistycznym stylu nauczania i egzaminowania. Jestem też przekonany, że ponowoczesna metodyka i nowe style myślenia dydaktycznego powinny być zostać skonceptualizowane w języku polskim, z uwzględnieniem polskiej kultury i jej metafizycznej wrażliwości. Będą współtworzyły wciąż reformowany dyskurs edukacyjny, by ten mógł wkrótce okazać się skutecznym sposobem projektowania polonistycznej edukacji.

Poniższe tezy i koncepcje sformułowałem po obejrzeniu ponad 500 lekcji przeprowadzonych w krakowskich i małopolskich szkołach podstawowych, gimnazjach oraz liceach w latach 2005–2012. Wyniki obserwacji dowodzą, iż nauczyciele (a także studenci podczas realizacji praktyk zawodowych) nie wykazują samodzielności w interpretacji tekstów i z rzadka modyfikują podsuwany im przez podręczniki, najczęściej strukturalny, sposób myślenia o literaturze. Analizowane lekcje natomiast wskazują, że jest on sprzeczny z potrzebami uczniów. Z tego też powodu proponuję edukacyjny zwrot w stronę kultury uczestnictwa, ku społe-

czeństwu budującemu się i komunikującemu na pograniczu instytucjonalnych i indywidualnych, często zmediatyzowanych, relacji interpersonalnych. Perspektywą jest szkoła szeroko otwarta na rzeczywistość praktyk kulturowych, z programem zbudowanym na uświadamianych potrzebach i pragnieniach uczniów.

Dlatego pracę rozpoczyna część szkicująca performatywne podstawy dla edukacji polonistycznej. W rozdziale pierwszym zarysowuję problematykę ponowoczesnych uwarunkowań dydaktyki, wskazuję na nowe modele tożsamości i koncepcje teoretycznoliterackie, adekwatne do formacyjnych potrzeb współczesnej polonistyki. Opisany brak szkolnego dialogu kultury modernistycznej z ponowoczesnością prowadzi tutaj do wskazania na zantropologizowane modele odbioru literatury, umożliwiające dydaktykę podmiotowego poznania. W rozdziale drugim prezentuję antropologię literacką jako głęboką, metodologiczną podstawę metodyki polonistycznej. Omówiony zostaje zwrot antropologiczny, elementy poetyki doświadczenia oraz konieczne warunki dla uprawiania antropologicznej metodyki literatury i języka. Przykłady zaczerpnięte ze współczesnego teatru są tutaj inspiracją dla uczynienia ze szkoły producenta kulturowych doświadczeń i umieszczenia polonistyki szkolnej w obszarze humanizmu performatywnego. Rozważana jest rola ucznia w kontekście działań współczesnego performerera, poloniście natomiast przydziela się rolę szkolnego antropologa i reżysera wydarzenia lekcyjnego. W rozdziale trzecim dyskutowany jest problem oceniania polonistycznych osiągnięć ucznia w kontekście zjawisk płynnej nowoczesności. Fundamentalny element warsztatu nauczyciela, jakim jest umiejętność oceniania osiągnięć ucznia, jest analizowany z perspektywy pytania o autentyzm szkolnego humanizmu. Analizy stosowanego obecnie systemu ewaluacji kryterialnej prowadzą do wniosku, że nie jest on w stanie prawidłowo mierzyć humanistycznych osiągnięć współczesnego ucznia. Omawiam zatem potrzebę mierzenia efektów lekcyjnego starcia dyskursów oraz oceniania uczniowskiej umiejętności organizowania „nadmiaru” świata. Prowadzi to do wskazania na aksjologiczne podstawy oceny szkolnej i konieczność przeniesienia uwagi z jej komponentu tworzonego przez kulturowy kapitał na rzecz jakości holistycznych, łączonych z kreatywnością podmiotu komentującego swoje doświadczenie na scenie kultury i języka.

W części drugiej analizuję efekty stosowania zamkniętych modeli nauczania i jako przeciwwagę proponuję model metodyki uczącej budowania otwartej tożsamości. W rozdziale pierwszym na przykładzie popularnych serii podręczników szkolnych odsłaniam niefunkcjonalność formalno-strukturalnych narzędzi interpretacyjnych w zakresie lokalizowania oraz opisu doświadczeń podmiotu współczesnego. W rozdziale drugim szkicuję zakres zastosowań szkolnej poetyki kulturowej. Punktem wyjścia jest tutaj wskazanie na przejawy szkolnych uproszczeń metodologicznych, które uniemożliwiają uczniowi poznawanie świata poprzez literaturę. Natomiast proponowane antropologiczne postrzeganie utworu literackiego ma zachęcić polonistów do skoncentrowania uwagi na oddźwięku w lekturowym doświadczeniu ucznia oraz do uruchamiania performatywnych gier z lekturą. W rozdziale trzecim prezentuję kluczową dla całej pracy autor-

sko opracowaną metodę nauczania „uczeń jako aktor kulturowy”. Przedstawiam przykłady konspektów lekcji wykorzystujących tę metodę oraz omawiam efekty jej zastosowania, w znacznym stopniu uzależnione od kompetencji nauczyciela.

Na dwie końcowe części pracy składają się propozycje antropologicznych oraz teatralnych projektów interpretacyjno-dydaktycznych. Gromadzę tutaj merytoryczno-metodyczne wskazówki, umożliwiające wykorzystanie ponowoczesnych konceptów w interpretacji zjawisk współczesnej literatury oraz teatru. Mają one służyć jako metodologiczny i interpretacyjny warsztat dla nauczycieli szkolnych i akademickich, samodzielnie stosujących metodę „uczeń jako aktor kulturowy”.

Część trzecią spaja wątek: literatura/podmiot/doświadczenie. Sugestie interpretacyjne i dydaktyczne koncentrują się tutaj wokół wykorzystania antropologicznej interpretacji poezji i prozy. W rozdziale pierwszym proponuję spojrzenie na dzieło artystyczne jako przestrzeń dydaktyczną, funkcjonalizując przedstawiony wcześniej model szkolnej poetyki kulturowej. Czytanie poezji, prozy i filmu jest tutaj bliskie przygodzie z rzeczywistością. Formułuję wskazówki do czytania performatywnego, w którym centralne miejsce zajmuje analiza przestrzenności i czasowości doświadczenia. Nieco uwagi poświęcam także teorii języka patronującej dydaktyce polonistycznej. Podkreślam znaczenie niedualizujących sposobów myślenia o języku, które pozwalają na lekcjach „projektować świat” w kategoriach performatywnego zadania. Następnie analizuję antropologiczne wymiary współczesnego marzenia. Na przykładzie cygańskich baśni Jerzego Ficowskiego pokazuję, jak z najmłodszymi czytelnikami można odsłaniać ponowoczesne aspekty rozchwianej tożsamości, jak wskazywać na problem niezakorzenia i poszukiwania stałego miejsca zamieszkania. Rozdział finalizuje zarys polonistycznej dydaktyki pragnienia. Za Józefem Tischnerem ostrzegam przed praktykowaniem w szkole „niepełnego myślenia”, gdy nie jest zintegrowane z pragnieniem. W kontekście genderowych analiz demonstruję literackie i filmowe przykłady osvajania i rozumienia dynamiki pragnienia.

W rozdziale drugim części trzeciej prezentuję ponowoczesne aspekty regionalizmu. Regionalizm o profilu globalnym, obecnie niezbędny element antropologicznego kształcenia w szkole (przypomnijmy, że najnowsza podstawa programowa z 2008 r. uwzględnia treści regionalne na poziomie gimnazjum i liceum), jest formułą stosunkowo nową. Przedstawiam ją, prezentując sposoby przygotowania ucznia do odbioru prozy i poezji powstałej (i powstającej) w najbliższym lub znajomym otoczeniu ucznia. Poezja jest tutaj świadectwem zakorzenia i wytwarzania indywidualnej tożsamości, jest też inspiracją do umieszczenia lokalnych horyzontów doświadczenia w kontekstach globalnych. W proponowanym ujęciu czytanie okolicy zbliżone jest do czytania wierszy, przestrzeń regionu jest mapowana narracyjnie i poetycko. Powieści poświęcone dziejom regionu stanowią punkt wyjścia do tworzenia mikrohistorii świata najbliższego, interpretacja powieści „stąd” demonstruje bliskość regionalizmu i antropologii literackiej. Narracja lokalna jest tutaj kanałem poznawczym, zbliżającym uczniów do ich lokalnych korzeni, zachęca do porównań modernistycznej i ponowoczesnej

przestrzeni kulturowej, odsłania też językowe aspekty manifestowanego w tekście doświadczenia.

Część czwarta jest inspiracją do wykorzystania teatru w roli dydaktycznego przewodnika po przestrzeniach współczesnego doświadczenia. Propozycje interpretacyjne spaja tutaj wątek: teatr/performatyka/tożsamość. Przedstawiam projekty dydaktycznego funkcjonalizowania wiedzy o teatrze w kontekście narastającej teatralizacji współczesności. Zjawisko dramatyzacji nabywania tożsamości jest odsłaniane na przykładach kluczowych dla współczesnego polskiego teatru i dramatu. W rozdziale pierwszym dramatyczne i performatywne uzyskiwanie tożsamości, kategoria doświadczenia i żywej, cielesnej obecności uczestnika dramatu prowadzi do opisanego ucznia jako cielesno-performatywnego projektu kulturowego. Ostatnie spektakle Tadeusza Kantora służą zobrazowaniu dramatycznej relacji między intymnym „ja” a przestrzenią polityczności i historii. Kantorowskie odzyskiwanie własnej rzeczywistości pokazywane jest jako domykanie modernistycznych konwencji i otwieranie podmiotowości na ponowoczesne formy doświadczenia. W rozdziale drugim teatr i dramat współczesny wykorzystany jest w roli „ponowoczesnego korepetytora”, pozwalającego odkrywać socjologiczne i kulturowe zjawiska charakterystyczne dla życia w płynnej nowoczesności. Postacią egzemplaryczną dla problematyki ponowoczesnej tożsamości jest Bohater *Kartoteki* w reżyserii Michała Zadary. Na jego przykładzie i z odwołaniem do recenzji prasowych spektaklu odsłaniam kolejne sposoby rozumienia statusu ponowoczesnego bohatera, okazującego się udanym (także w sensie propedeutycznym) studium współczesnej podmiotowości.

W zakończeniu poddaję krytycznej obserwacji modernistyczny uniwersalizm estetyczny i antropologiczny, który okazuje się nazbyt zamknięty na potrzeby tożsamościowe współczesnego Polaka, ponadto nie jest w stanie wiązać i wyrażać teraźniejszego doświadczenia w języku polskim. W tym sensie rodzi się pytanie o polską tożsamość, którą trzeba celowo wytwarzać, a nawet przewidzieć, by z jej wnętrza projektować koncepcje dla skutecznego działania polonistycznej dydaktyki. Pracę kończy wniosek, iż do realizacji tego zadania koncepcja ucznia jako aktora kulturowego (a szerzej: koncepcja humanizmu performatywnego) wydaje się dobrze dostosowana, zwłaszcza w kontekście przewidywanej na rok 2015 zmiany modelu egzaminu maturalnego na bardziej niż dotąd dowartościowujący umiejętność nieodtwórczego mówienia i samodzielność w dowodzeniu postawionych tez.

Przedstawiany projekt metodyki wiąże się z modelami współczesnej tożsamości odsłanianej w ramach performatywnych nurtów badań nad kulturą. Wiąże się także ze specyfiką kultury polskiej, której teatralny wymiar badałem w obserwanej monografii spektaklu *Dziś są moje urodziny* Tadeusza Kantora. W opublikowanej cztery lata temu pracy pt. *Szkolny teatr przemiany. Dramatyzacja działań twórczych w procesie wychowawczym* dokonałem wstępnej funkcjonalizacji zauważanych we współczesnym teatrze i kulturze tendencji do inscenizowania tożsamości. Dostrzeżone istotne jakości poddałem dydaktyczno-antropologicznej

refleksji w zakresie metodyki polonistycznej. Podczas moich wystąpień na kilkudziesięciu ogólnopolskich, a także zagranicznych konferencjach naukowych, owe koncepcje dydaktyki splecionej z antropologią kulturową, teatrologią oraz performatyką zostały przedyskutowane w znakomitych gremiach specjalistów i składają się na znaczącą część niniejszej pracy.

Do wzbogacenia zawartości tej monografii przyczyniły się także moje liczne doświadczenia nauczycielskie, metodyczne, artystyczne, seminaria dyplomowe, magisterskie i zróżnicowane zajęcia dydaktyczne, wymagające interdyscyplinarnej wiedzy humanistycznej: zarówno z metodyki, jak semiotyki tekstów kultury, wiedzy o teatrze, stylistyki praktycznej, kultury polskiej. Moi uczniowie licealni są moimi studentami, seminarzyści bronią prace na temat współczesnych sposobów rozumienia kultury i ponowoczesnej tożsamości odsłanianej w literaturze i teatrze, analizują przekazy medialne w kontekście projektów tożsamościowych. Literatura, teatr i film są dla nich punktem wyjścia do badania miejsca współczesnego podmiotu na mapie kultury.

Praca *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności* jest wynikiem wieloletniej obserwacji kształcenia nauczycieli połączonej z równoległą analizą jakości i efektów prowadzonych przez nich lekcji. Proponuje metodykę antropologiczną, odwołującą się w czytaniu literatury oraz teatru do kategorii doświadczenia. Osią koncepcyjną jest w niej przypisanie uczniowi roli aktywnego kulturowego aktora i performerera. Nie jest to propozycja mająca ambicje zagarnięcia całego obszaru szkolnych praktyk interpretacyjnych. Niemniej opisane postawy dydaktyczne i interpretacyjne mają być sposobem na antropologiczne przeorientowanie warsztatu nauczyciela poprzez wzbogacenie go o narzędzia skutecznie osadzające uczniów w kulturze ponowoczesnej, a zarazem w miejscu, w którym przyszło im dojrzewać. Prymarnym celem pracy jest pomoc w oswajaniu nauczycieli i młodzieży z ponowoczesnymi modelami podmiotowości, które już od kilku lat są naturalnym *locus* istnienia polskiego ucznia.

Serdeczne podziękowania za pomoc w powstaniu niniejszej pracy i wieloletnie wspieranie moich badań chciałbym złożyć Dyrektorowi Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie prof. dr. hab. Piotrowi Borkowi, Dziekanowi Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Pedagogicznego prof. dr. hab. Bogusławowi Skowronkowi, a także Szanownej Radzie Instytutu Filologii Polskiej oraz Szanownej Radzie Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Pedagogicznego. Szczególne podziękowania kieruję pod adresem prof. dr. hab. Ryszarda Nycza za od lat podtrzymywaną współpracę i bezcenną wymianę naukowych poglądów podczas regularnych seminariów w Uniwersytecie Jagiellońskim. Wdzięczny jestem prof. dr. hab. Ryszardowi Jedlińskiemu, bez którego przyjaznych rad moje badania nie powróciłyby na niegdyś dla mnie podstawową ścieżkę myślenia Tischnerowskiego, dziękuję prof. dr. hab. Marii Jędrychowskiej, Kierownicze Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, za otwartą postawę wobec moich projektów. Wdzięczny jestem prof. dr. hab. Ewie Łubieniewskiej za inspiracje dla

moich dydaktyczno-teatralnych eksperymentów. Za wiele cennych recenzenckich wskazówek dziękuję prof. dr hab. Barbarze Myrdzik i prof. dr hab. Dariuszowi Kosińskiemu. Podziękowania należą się także studentom, którzy od 2005 roku odważnie wkraczali na pola naszych antropologicznych eksperymentów dydaktycznych. Dziękuję też nauczycielom krakowskich i olkuskich szkół za umożliwienie mi przeprowadzenie lekcji sprawdzających skuteczność opracowanych metod nauczania.

Część I
Ku polonistyce performatywnej

Rozdział I

Edukacja w ponowoczesności

1. Oblicza ponowoczesności

Epoka, w której od kilkudziesięciu lat żyjemy charakteryzuje się płynnością wszelkich procesów i zjawisk kulturowych. Współcześni socjologowie, kulturoznawcy, antropologowie są co do tego zgodni. Zarówno Zygmunt Bauman¹, jak Anthony Giddens i Scott Lash² wskazują na zupełnie inny niż w tzw. stałej nowoczesności sposób funkcjonowania człowieka. Z pola widzenia zniknęły niedawno jeszcze stabilne opisy świata, wielkie narracje o postępie, sprawiedliwości i drodze do emancypacji jednostki. Problem tożsamości człowieka w tzw. płynnej lub późnej nowoczesności stał się jednym z kluczowych³.

Edukacja polonistyczna nie może lekceważyć diagnoz wskazujących na konieczność funkcjonowania w otoczeniu, jak wskazuje Anthony Giddens, „kultury ryzyka”⁴. Szczególnie istotne w tym zakresie jest dla młodych ludzi oswojenie się z powszechnym kulturowym przymusem wyznaczania na własną odpowiedzial-

¹ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006, s. 50.

² U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, przeł. J. Konieczny, Warszawa 2009.

³ W książce wielokrotnie posługuję się pojęciem tożsamości. Pojawia się ono w wielu kontekstach, podobnie jak problematyka tożsamości w wymiarze osobowym, społecznym, psychologicznym, kulturowym w praktyce nauczania języka polskiego odsłania się w wielu wymiarach jednocześnie. W szkolnej pracy nie dochodzi do wyraźnego odseparowania jednego wymiaru od pozostałych. Pytanie o to, „kim jestem”, „jaki jestem” uczeń podejmuje w toku obserwacji siebie na tle klasy, w kontekście lektur, w czasie samoidentyfikacji społecznej. Niemniej ważne będzie wskazanie na kilka najbardziej istotnych tutaj ujęć tożsamości. W ujęciu socjologicznym Z. Bokszańskiego tożsamość jednostki to tworzony przez nią zbiór wyobrażeń, sądów i przekonań o sobie (idem, *Tożsamość. Interakcja. Grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie socjologicznej*, Łódź 1989, s. 14). Ważna jest koncepcja tożsamości psychologa Erika H. Eriksona (z jego naciskiem na ciągłość i rodzinne ułożenie społeczne), ujęcie Margaret Mead (z istotną w czasie społecznych przemian rolą kultury kofiguratywnej i prefiguratywnej), cenna też jest koncepcja psychologii transpersonalnej, ważny jest problem ponowoczesnej indywidualności (wzmacniania odrębności, U. Beck) oraz etap rozwoju młodego człowieka, polegający na eksploracji doświadczeń kulturowych (omówiony m.in. przez Jamesa E. Marcję). Ważną rolę w książce pełnią socjologiczne analizy procesu nabywania tożsamości Anthony Giddensa. Istotnym kontekstem jest koncepcja *habitusu* Pierra Bourdieu oraz diagnozy życia w płynnej nowoczesności Zygmunta Baumana. Kluczową rolę pełnią rozpoznania podmiotowości modernistycznej i nowoczesności krytycznej (Michał P. Markowski) oraz analizy „nasyconego ja” Kennetha J. Gergena. Zob. bibliografia na końcu pracy.

⁴ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2001, s. 6.

ność trajektorii losu. Poszerzenie kompetencji polonisty o najnowsze socjologiczne koncepty tożsamościowe jest obecnie konieczne. Argumentów dla krytycznego otwarcia szkolnej polonistyki na obszar praktyk socjokulturowych dostarcza także, dużo silniejsze niż przed kilkunastu laty, oddziaływanie pragmatycznych i kapitałowych tendencji porządkujących życie zbiorowości. Bardzo ekspansywny wpływ mechanizmów rynkowych nasila ekonomizowanie przejawów myśli humanistycznej i odbiera jej względną niezależność. Jak wskazują współcześni badacze tej problematyki, wpływowi rynku na praktyki kulturowe nie są w stanie przeciwstawić się ani mechanizmy państwa ani nawet o wiele silniejsze struktury Unii Europejskiej⁵. Dlatego rodzi się potrzeba kształtowania nowej świadomości obywatelskiej, zdolnej krytycznie obserwować wieloznaczne globalne przepływy idei oraz propagowanych, również przez literaturę i sztukę, stylów życia⁶. Coraz częściej są też formułowane stwierdzenia, iż nawet otwarte ponowoczesne społeczeństwa i jego obywatele, jak wskazuje Paul Scheffer⁷, potrzebują uniwersalnej narracji o własnej tożsamości.

Nielatwe do rozstrzygnięcia sprzeczności fundowane przez ponowoczesność były głównym tematem Zjazdu Polonistów na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (2011). Wybitni badacze zgodnie podkreślali konieczność wzbogacenia nabytym monologicznego polonistycznego dyskursu o elementy współczesnej antropologii kulturowej i socjologii. Aby mogły one być wsparciem dla formacyjnych działań lekcyjnych, należy – wnioskowano – rozbudować *habitus* nauczyciela o umiejętność „perforowania” granic filologii narodowej m.in. przez poruszanie się w problematyce szeroko rozumianej ponowoczesności. Polonistyka powinna odnaleźć się w szerokim kręgu nauk społecznych – wskazywał Tadeusz Sławek. Według Wojciecha Kalagi funkcjonalną w tym zakresie tendencją jest performatywizacja dyskursu pedagogicznego. Owa oczekiwana nowa jakość dyskursu pedagogicznego – o czym przypomniał Zbigniew Majchrowski – jest dla nas łatwo osiągalna, posiada bowiem swe silne zaplecze w performatywnym potencjale polskiej literatury i kultury. Jest obecna w modelu poezji czynnej Adama Mickiewicza, „multimedialności” dzieł Stanisława Wyspiańskiego, dramatyzacji życia Tadeusza Kantora czy wreszcie w najnowszych narodowych performansach stadionowych. W literaturze i teatrze coraz częstsze jest też wtórne literaryzowanie rozmaitych wydarzeń społecznych i performansów kulturowych. Prowadzi to do wniosku, że unikanie kontaktu z empirią i praktyką kulturową może być jednym z podstawowych błędów współczesnego polonisty, usiłującego wciąż legitymizować poglądy własnymi standardami nie zaś weryfikowanymi praktycznie osiągnięciami poznawczymi. Fundamenty wiedzy o tekście jako o zamkniętej

⁵ Zob. T. Judt, *Źle ma się kraj. Rozprawa o naszych współczesnych bolączkach*, przeł. P. Lipszyc, Wołowiec 2011.

⁶ Zob. R. Jedliński, *Między miłosierdziem a globalizacją. Aksjologiczne przestrzenie edukacji polonistycznej*, Kraków 2010.

⁷ Por. P. Scheffer, *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*, przeł. E. Jusewicz-Kalter, Wołowiec 2010.

strukturze zostały rozpuszczone w otwartych procesach późnej nowoczesności. Natomiast większego znaczenia nabiera obecnie inwencyjność czytania, odkrywczność łączona z umiejętnością opisanego problemu i rozwiązania go poprzez wtórny zwrot ku praktyce – podkreślał Ryszard Nycz.

Istotną dla polonistycznej dydaktyki syntezą wymienionych punktów widzenia może być wskazanie na „laboratoryjny” aspekt pisania i czytania. Powinien on zwrócić uwagę każdego nauczyciela, ponieważ pozwoli zauważyć w szkolnej klasie zjawiska podobne do zachodzących we współczesnej kulturze. Rzeczywistość społeczna jest obecnie wytwarzana poprzez odgrywanie tekstów i rozmaitych tradycji. Jest performowana, czyli istnieje za sprawą wciąż podtrzymywanej aktywności społecznych aktorów. Włączając w nią także jej cyberkulturowy wymiar, „tekstopodobna” rzeczywistość (będąca efektem „urzeczywistniania” rozmaitych tekstów), jak podczas lekcji, jest dziś naturalnym i codziennym otoczeniem ucznia. Zmienna, pozbawiona łatwo uchwytnych hierarchii rzeczywistość, preferująca lokalnie uwarunkowany dialog i wartości indywidualne jest także środowiskiem rozwoju literatury i przemian języka. Umiejętność dostrzegania poprzez literaturę rozmaitych form otaczającej nas rzeczywistości i tzw. światów możliwych, wydaje się jedną z ważniejszych kompetencji ucznia czytającego lektury na języku polskim. Tak zarysowaną postawę aktywizmu, pozwalającą autentycznie istnieć we wciąż zmieniającej się „międzyludzkiej” rzeczywistości, za Alfredem Gallem można nazwać humanizmem performatywnym⁸.

Należy zauważyć, że tego rodzaju refleksja o „wytwarzaniu rzeczywistości” ma swoje korzenie w początkach nowoczesności. Pierwsze przejawy kulturowej performatywności oraz nowoczesnej świadomości „rozpuszczania się tego, co stałe” ujawniają się w literaturze polskiej co najmniej przed stuleciem. Dziś świadomość krótkotrwałej stabilności systemów kulturowych jest ważnym komponentem tożsamości człowieka, wpływa też na literackie sposoby obrazowania rzeczywistości społecznej⁹. Michał Paweł Markowski, przypominając poglądy Stanisława Brzozowskiego, wskazuje: „Człowiek nowoczesny, zanurzony w niepostrzymanym żywiole życia, jest twórcą własnej egzystencji, którą buduje wydzielając chaotycznej przyrodzie porcję sensu. Człowiek stwarza swój świat i w ten sposób uzewnętrznia swoją wolę jako świadomy sprawca”¹⁰.

Z epoką nowoczesności przychodzi także zmiana naszego stosunku do przestrzeni i czasu. Problem fizycznej odległości zanika z możliwością coraz szybkiego przemieszczania się, poczucie przynależności zdobywane poprzez bliskość jest zamazywane przez globalne przepływy informacji i obrazu: „Nowoczesność zaczyna się w chwili, kiedy czas i przestrzeń zostają oddzielone od codziennego życia i od

⁸ A. Gall, *Humanizm performatywny. Polemika z filozofią w praktyce literackiej Witolda Gombrowicza*, przeł. G. Sowiński, Kraków 2011.

⁹ Zob. P. Czapliński, *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*, Warszawa 2009, s. 18.

¹⁰ M.P. Markowski, *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*, Kraków 2007, s. 28.

siebie nawzajem, co umożliwiła uznanie ich za odrębne i wzajemnie niezależne kategorie planowania i działania”¹¹.

Obecny czas, w odróżnieniu od Baumana przez Giddensa nazywany późną nowoczesnością, niepostrzeżenie zaczął także zmieniać powszechne poglądy na trwałość i użyteczność sprzętów, którymi posługujemy się w codziennym życiu. Zysk dla producentów nie płynie już z trwałości i wielopokoleniowej przydatności produktów, ale „przyprawiającej o zawrót głowy szybkości ich cyrkulacji i prze-robu, szybkości, z jaką starzeją się, trafiają na śmietnik i są zastępowane przez nowsze produkty”¹². Wiele jest czynników, które pozwalają stwierdzić, że społeczeństwo, wkraczając w XXI wiek jest nowoczesne w inny sposób niż to, które sto lat wcześniej rozpoczynało swoją przygodę z nowoczesnością. Różnica ta polega przede wszystkim na intensyfikacji i szybkości rozwoju cywilizacji. „Cechą tą jest kompulsywna i obsesyjna, nieprzerwana, niepowstrzymana i wiecznie niedokończona modernizacja, wszechobecne i nieusuwalne, niezaspokojone pragnienie twórczej destrukcji”¹³.

Media, przepelnione przekazami o przymusie nadążania za zachodzącymi zmianami, mają ogromny wpływ na poszczególne jednostki, a co za tym idzie na społeczeństwo, które funkcjonuje za sprawą nieustannego procesu nawoływania do „kształtowania indywidualności”. Jedną z podstawowych cech takich indywidualności jest niezdolność do powstrzymania się od kolejnych wyzwań i medialnie wykreowanych potrzeb. Na tym właśnie polega istotna różnica między tym, jak człowiek wczesnej nowoczesności oraz obecnej (według Baumana jej płynnej fazy) dostosowuje się do warunków życia. Dziś ludzie muszą dokonywać wyborów tożsamościowych w sytuacji zupełnego braku gotowych wzorów. Mając przed sobą szeroką gamę rozmaitych możliwości nie mogą liczyć na wskazówki, które z nich powinni wybrać¹⁴. Życie w społeczeństwie postradycyjnym, w którym rolę porządkującą pełnią systemy abstrakcyjne, odbiera tradycji siłę regulującą rytm życia. Człowiek musi wybierać raczej wśród dostępnych stylów życia niż modeli zdefiniowanych przez tradycję. W związku z tym pojawia się ryzyko popełnienia błędu lub zaufania niewłaściwym czynnikom społecznym. Nie ma zatem decyzji, których podjęcie w żaden sposób nie wiąże się z ryzykiem. Współczesnym ludziom ryzyko towarzyszy nieustannie i tworzy ono „ciemną stronę nowoczesności”¹⁵.

Omawiane cechy ponowoczesności dowodzą, że nowa epoka posiada nie tylko łatwe do zaakceptowania zalety, ale ma też trudne do zauważenia i nazwania wady. Powodują one, że jednostce nie jest łatwo odnaleźć własne miejsce w nowym, bardzo niejednorodnym świecie. „Nie istnieje nadrzędny autorytet, do

¹¹ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność...*, s. 16.

¹² Ibidem, s. 24.

¹³ Ibidem, s. 44–45.

¹⁴ Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 112–115.

¹⁵ Ibidem, s. 168.

którego można by się zwrócić”¹⁶ – wskazuje Giddens. Z kolei Bauman podkreśla, że w płynnej nowoczesności recepty na udane życie opatrzone są „datą przydatności” i szybko wychodzą z użycia, wypierane przez nowe i lepsze oferty¹⁷. Życie w nowoczesnym świecie staje się swoistym projektem do wykonania. Świat podsuwa wciąż nowe możliwości i szanse, ale to od jednostki zależy, jak je wykorzysta, a tym samym, jaki znajdzie sposób na życie. Poprzez zmienność doświadczeń życia codziennego człowiek sam tworzy i przebudowuje swoją tożsamość, bowiem: „życie nowoczesnego człowieka nie jest dane, ale zadane”¹⁸. Jest zadaniem do wykonania, wymagającym coraz większych starań i wciąż nowych wysiłków¹⁹. Słowem, późna nowoczesność niesie wiele rozmaitych napięć i problemów ujawniających się na poziomie tożsamościowym.

Rozmaite sposoby ich osławiania, rozumienia, a czasem rozwiązania podpowiada współczesna literatura, film i teatr. Jednostka może spróbować odpowiedzieć sobie na dręczące ją pytania obserwując zachowania bohaterów utworów literackich i spektakli. W tej perspektywie cenne jest ujęcie M.P. Markowskiego, który sytuuje literaturę jako „zanurzoną w naszym doświadczeniu”²⁰, jako część kulturowego uniwersum, która zakorzeniona w rzeczywistości „chce mieć na nią twórczy wpływ”. Zdaniem badacza literatura może przeobrażać środowisko, w którym żyjemy „za pomocą języka, którym mówimy”²¹. Samo czytanie literatury jest doświadczaniem świata, a jako takie, wystawia na próbę nasze dotychczasowe przekonania i filozofię²².

Pogląd ten jest mało wyzyskanym punktem odniesienia dla budowania nowoczesnej i ponowoczesnej świadomości kulturowej młodzieży. A sfunkcjonalizowany w odbiorze najnowszej prozy polskiej może okazać się znakomitym sposobem do inicjowania pierwszych przygód z tożsamościowo sprofilowaną lekturą szkolną. W utworach Jerzego Pilcha, Marka Nowakowskiego, Andrzeja Stasiuka, Doroty Masłowskiej, Sławomira Shutego, Dawida Bieńkowskiego i wielu innych pisarzy znajdziemy mnóstwo ciekawie sprofilowanych obrazów życia Polaków, usiłujących na rozmaite sposoby radzić sobie z nowymi uwarunkowaniami kulturowymi. Przemysław Czapliński poddał gruntownej analizie literacką odpowiedź kultury polskiej na przejawy późnej nowoczesności, napływającej do nas po roku 1989 wraz z gospodarką kapitalistyczną:

wszyscy sprawiamy wrażenie zaplątanych w nowoczesność. Sieć ta jest przydatna czy zbędna? Sprawdzić to można w jeden tylko sposób – czytając opowieści o współcze-

¹⁶ Ibidem, s. 194.

¹⁷ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność...*, s. 112.

¹⁸ „W efekcie mamy dziś do czynienia ze zindywidualizowaną i sprywatyzowaną wersją nowoczesności, w której obowiązek kreowania wzorców oraz odpowiedzialność za porażkę spoczywają przede wszystkim na barkach poszczególnych jednostek”. Ibidem, s. 14–15.

¹⁹ Ibidem, s. 209.

²⁰ M.P. Markowski, *Polska literatura...*, s. 9.

²¹ Ibidem, s. 6.

²² Ibidem, s. 50.

sny m życiu polskim oparte na wielkich ideach nowoczesnych. Wtedy dowiemy się, o jaką wolność komu chodzi, jakie braterstwo postuluje, jakiej równości szuka²³.

Zauważmy jednak, iż dialog polskiej literatury nowoczesnej z przemianami socjokulturowymi XX wieku ma w utworach naszych pisarzy bardzo różne i często rozbieżne rezultaty. Dobrze uwidaczniają ten problem prace M.P. Markowskiego, według którego polską literaturę XX wieku można podzielić na dwa nurty: nurt nowoczesności zachowawczej oraz krytycznej. W perspektywie problemów rozważanych powyżej szczególnie istotna jest linia nowoczesności krytycznej, ponieważ z niej wynika obraz kultury i wizja podmiotowości dominującej w obecnych czasach, choć niełatwej do opisania, nazwania lub zaakceptowania przez człowieka wychowanego w tradycjach nowoczesności stałej/zachowawczej.

Dla polonisty szkolnego model człowieczeństwa wyłaniający się z dzieł nurtu nowoczesności krytycznej może być cennym źródłem wiedzy o współczesnej potrzebie ciągłego wynajdywania tożsamości, bohaterowie literaccy otwierają tu pole do szerokich rozważań problematyki podmiotowości, a sama literatura problematyzuje pozornie oczywiste relacje języka i rzeczywistości. M.P. Markowski, mówiąc o literaturze nowoczesności krytycznej, tworzy zestaw cech estetyczno-światopoglądowych zbliżony do charakterystyk współczesnego podmiotu Baumana i Giddensa. Literatura Leśmiana, Witkacego, Gombrowicza, Różewicza, Białoszewskiego czy Wata, podobnie jak wnioski wskazanych socjologów, wyraźnie wskazuje, że „człowiek nie jest istotą gotową, raz na zawsze ukształtowaną, o zdefiniowanej tożsamości, lecz istotą dynamiczną [...], nieustannie przymuszaną do definiowania własnej tożsamości w nowy sposób”²⁴. Istotna w przypadku wymienionych autorów jest koncepcja języka: język nie jest wtórny wobec rzeczywistości (nie przedstawia jej), ale ją współtworzy. W ten sposób „literatura nabiera funkcji krytycznej wobec utrwalonych schematów światopoglądowych”, a „nieczytelność literatury jest odpowiedzią na nieczytelność świata”²⁵. W utworach Leśmiana, Witkacego i Schulza jakże często „podmiot traci grunt pod nogami, rzeczywistość zaś wymyka się przedstawieniu”²⁶. W tym sensie uzyskanie przejściowej pewności oraz tożsamości staje się indywidualnym zadaniem. Życie jednostki jest ciągłą próbą rozwiązywania systemowych sprzeczności, a indywidualizacja staje się losem, nie zaś wyborem człowieka.

Tak niepewna i wymagająca aktywności pozycja podmiotu w świecie rodzi kolejny problem, a mianowicie charakterystyczny dla naszych czasów narcyzm kulturowy²⁷. Polega on na silnej koncentracji pojedynczych osób na własnych projektach życiowych, co doprowadza do spłaszczenia i zawężania sfery społeczno-społecznej ludzi, tracących z pola uwagi sprawy przekraczające jednostkowy

²³ P. Czaplński, *Polska do wymiany...*, s. 18.

²⁴ M.P. Markowski, *Polska literatura...*, s. 54.

²⁵ Ibidem, s. 55.

²⁶ Ibidem, s. 38.

²⁷ Zob. Ch. Lasch, *The Culture of Narcissism*, London 1980.

punkt widzenia. Zygmunt Bauman twierdzi, że ani współczesne instytucje społeczne, ani ogólne reguły nie są w stanie scalić rozproszonych wizji człowieczeństwa. Dlatego ludzie, którzy nie zawsze potrafią zrozumieć swe położenie, potrzebują kogoś, kto „siłą lub pochlebstwem sprawi, że doświadczą potrzeby «obiektywnej» wolności i zdobędą się na odwagę i upór konieczne do walki o tę wolność”²⁸.

Niestety, w poszukiwaniach swego miejsca we współczesnym świecie uczniowie nie mogą liczyć na odpowiedzialne wsparcie ze strony polonistycznej edukacji (oderwanej od ponowoczesnych kontekstów). Docierająca do nich zewsząd kultura masowa, rozpowszechniana przez pozbawione misji społecznej media, stała się płaska i obsceniczna, życie prywatne zajmuje w niej o wiele więcej miejsca od spraw publicznych. Młodzież, słabo przygotowana do krytycznego odbioru kultury masowej i popularnej²⁹, intuicyjnie naśladując zmediatyzowane zachowania kopiuje je i wdraża w swoje codzienne zachowania. Nie są to jednak zachowania w większości uświadomione, młodzież jest najczęściej bezbronna wobec medialnych „strategii oddziaływania na odbiorców”³⁰. Młodzi Polacy bowiem – pozbawieni pomocy ze strony edukacji – która o ponowoczesnych wymiarach kultury nie potrafi mówić, od kilkunastu lat na własną rękę uczą się życia w tzw. społeczeństwie spektaklu. Tym samym łatwo ulegają wszelkim manipulacjom ze strony mediów, np. w zakresie wyboru autorytetów i wartości. Miejsce wybitnych pisarzy, badaczy kultury czy artystów zajmują kolejni „celebryci”, których wybór zależy od gustów większości. Niewiele tutaj zmienia na lepsze podejmowany przez młodzież krytyczny i alternatywny odbiór medialnych przekazów³¹. W wyniku indywidualnie dokonywanej selekcji treści lub przyjmowanej strategii oporu w polu jej uwagi nie pojawiają się pozytywne rozwiązania zauważanych ponowoczesnych sprzeczności i absurdów. Nie pojawiają się, ponieważ dla ich odsłonięcia potrzebna jest wiedza o ponowoczesnych wymiarach kultury, o jej potencjalnych zagrożeniach oraz szansach. Taką wiedzę natomiast powinien dysponować nauczyciel: przecież tylko od niego zależy, czy uda się na lekcji zainicjować proces negocjacji znaczeń w ramach różnych porządków racjonalności (np. nowoczesnych *wielkich narracji* i ponowoczesnych *mikronarracji*).

Współczesna kultura, która głosi samorealizację wbrew społeczeństwu, kulturze, historii i naturze może być w wielu wymiarach postrzegana także jako destrukcyjna. Coraz wyraźniej odsłania się w niej bolesny brak wzorców, kodeksów i zasad, które można by uznać za punkty orientacyjne dla budowania tożsamości człowieka. Rozluźniają się więzi społeczne i kulturowe, niemal każda forma

²⁸ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność...*, s. 28.

²⁹ Socjologowie odróżniają kulturę masową od popularnej, np. biorąc pod uwagę mechaniczny, ujednolicony przekaz tej pierwszej i zróżnicowanie form i odbioru (np. mecz, festyn) tej drugiej. Zob. M. Golka, *Socjologia kultury*, Warszawa 2007, s. 146.

³⁰ A. Ogonowska, *Kształcenie kompetencji audiowizualnej. Teoria i praktyka w świetle wybranych zagadnień edukacji medialnej*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005, s. 182.

³¹ Zob. M. Bernasiewicz, *Młodzież i popkultura. Dyskursy światopoglądowe, recepcja i opór*, Katowice 2009, s. 182–186.

współczesnego doświadczenia jest relatywna. Podmiot tak doświadczający świata Samuel Weber nazywa podmiotem utraty, gdyż doświadcza on nie tylko kryzysu tożsamości, ale i kryzysu przedstawienia, prawdy i interpretacji³².

Aby skutecznie działać w otoczeniu wielowymiarowego kryzysu nowoczesnej kultury, edukacja nie może kurczowo się trzymać wyznaczników nowoczesności zachowawczej, na przekór socjologicznym przemianom obstającej za wizją człowieka mocno osadzonego w świecie i tradycji. Różne formy tego kryzysu trzeba oswajać, poddawać refleksji, wskazywać alternatywy, nowe jakości i szanse, uczyć współistnienia z ogromem możliwości, jakie otwiera przed człowiekiem kultura ponowoczesna. W tym celu najlepiej wykorzystać antropologiczne koncepcje opisu i interpretacji świata, które poprzez funkcjonalizowanie kategorii doświadczenia pozwalają niedoktrynalnie opisywać różne formy współczesnej tożsamości.

Tożsamość w społeczeństwie ponowoczesnym

Pomiędzy usankcjonowanymi kulturowo narracjami tożsamościowymi a praktykami wyobraźni, pomiędzy dążeniem do zapewnienia sobie bezpieczeństwa ontologicznego a społecznym wymiarem wyobraźni i pragnień rozciąga się mało zbadana przestrzeń współczesnych tożsamości. Zdaniem Ulricha Becka przyczyną tego stanu rzeczy jest fakt, że dyscypliny humanistyczne rozwijają się znacznie wolniej niż świat. W ostatnim dwudziestolecu pojawiło się jednak wiele prac omawiających problematykę współczesnej tożsamości. Mimo że koncepcje te na razie nie trafiają do zbiorowej świadomości, np. poprzez edukację, są ważną gałęzią refleksji współczesnej i ogniskują się wokół trzech pojęć: narracja, fragmentacja, wyobraźnia.

Do jednych z ważniejszych badaczy tej problematyki należy już wielokrotnie przywoływany Anthony Giddens³³. Jego analizy współczesnych sposobów konstruowania tożsamości w ryzykownym i otwartym otoczeniu socjokulturowym zaliczają się do najczęściej cytowanych. Zauważmy jednak, że w kwestii samodzielnych konstrukcji tożsamościowych nie wszyscy kulturoznawcy są takimi optymistami jak angielski socjolog. Ewa Rewers podkreśla: „trzeba silnej postawy afirmatywnej Giddensa, by mieć mimo wszystko nadzieję, że ta różnorodność sprzyja konstruowaniu «własnej, wyjątkowej tożsamości» jednostki, zdolnej do prowadzenia spójnej narracji w wielu kontekstach jednocześnie”³⁴. Przekrzykujące się lokalne racjonalności (od regionalnych, przez narodowe i nacjonalistyczne, po fundowane przez ekonomiczne podziały) pogłębiają wrażenie rozpadania się wspólnej, stałej, uporządkowanej rzeczywistości, a wraz z nią stabilnej, kolektywnej tożsamości. Nasilającej się z każdym rokiem medialnej fragmentacji świata odpowiada dezorientacja i zagubienie jednostek funkcjonujących między wspo-

³² Por. M.P. Markowski, *Polska literatura...*, s. 40.

³³ Por. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 258–261.

³⁴ E. Rewers, *Więźniowie transkulturowej wyobraźni*, [w:] *Narracja i tożsamość (I). Narracje w kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004, s. 42, 38–52.

mnieniem niedawnej, jeszcze bezpiecznej, swojskości a zachwycającą erupcją innych światów. W tej luce odsłoniętej pomiędzy stałą a płynną nowoczesnością jest miejsce na interwencję szkolnej humanistyki, która powinna być gotowa do narracyjnego i wyobraźniowego scalania współczesnych rozproszonych jednostkowych doświadczeń. Budowanie z uczniami opowieści o tym, co doświadczone wśród wielu kalejdoskopowo zmieniających się fragmentów rzeczywistości, to zadanie, z którego w szkole wywiąże się tylko polonista. Literacko spożytkowana wyobraźnia pomoże – w znaczeniu metaforycznym i dosłownym – budować przestrzenie dla projektowanych biografii. Humanistyka szkolna, kreując z uczniami oczekiwaną realność (bądź akceptowane realności hybrydowe) będzie miała szansę zahamować ciąg niekontrolowanego uczestnictwa w nadmiernie rozmnożonych obrazach świata, powstrzyma też proces narastającego poczucia utraty realności³⁵.

Dziś życie przypomina przemieszczanie się między wieloma narracjami o świecie. Wielu socjologów uważa, że nie ma w nim już oryginalnych uczuć i pragnień. Fragmentacja przeżyć nie unicestwia jednak autentyczności, pozwala bowiem na indywidualnie sygnowane scalające akty wyobraźni. Powstałe mikronarracje mogą być prywatyzowane, podlegać kulturowej translacji i stać się wymiennymi tworam transnarodowymi. W ten sposób płynna nowoczesność destabilizuje stare tożsamości narracyjne, ale daje także coś w zamian: instytucjonalizuje własne twory oraz produkuje nowe, globalne tożsamości, także tzw. tożsamości „na sprzedaż”. Podmiot funkcjonujący w supermarkecie kultury okazuje się być nie tyle uniwersalny i epistemologiczny, co przestrzenno-ontologiczny, zależny od zajmowanego miejsca a zarazem silnie zdelokalizowany.

Niektórzy badacze, np. Pierre Bourdieu wskazują, że współczesne zainteresowanie narracjami biografistycznymi wykazuje nadmierną zależność od rozmaitych ideologii i modeli tożsamościowych. Opowiadanie siebie, skądinąd bardzo cenne, obecnie często przybiera formy dopasowywania się do jakiejś retorycznej iluzji (powieści, baśni, filmu, gry). Wynika z tego, że życie ponowoczesnej jednostki może się okazać tak samo zamknięte w autoreferencjalnej, narracyjnej jedności, w pozornie bezspornych regułach, jak życie podmiotu modernistycznego. Natomiast istnieje inna i bardziej rozwijająca możliwość otwarcia biografii na, co prawda słabo uporządkowaną i trudną do uzasadnienia, ale wielodyskursywną tożsamość. Czy poloniści będą w stanie poradzić sobie z tą perspektywą, pokażą najbliższe lata.

Warto przypomnieć, że analizowany problem ponowoczesnej podmiotowości i tożsamości od ponad dwudziestu lat jest rozważany nie tylko przez socjologów, ale i pedagogów. Lech Witkowski, komentując prace Henry'ego A. Giroux i Petera McLarena, wskazuje, że po „zdyskredytowaniu idei autorefleksyjnego podmiotu transcendentального”³⁶, załamał się szereg założeń tradycyjnie opisu-

³⁵ G. Vattimo, *The Transparent Society*, przeł. D. Webb, Cambridge 1992, s. 24.

³⁶ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, Warszawa 2007, s. 107.

jących podmiotowość. Obserwowana obecnie „formacyjna nieciągłość losów pokoleniowych” silnie podważa przydatność treści od dziesięcioleci w edukacji skanonizowanych. Do niedawna oczywista i niepodważalna „modernistyczna iluzja «ja» (*self*) jako samouzgadaniającego się, samoumiejscowionego, samowyjaśnianiącego się, niezróżnicowanego, samotożsamego i monocentrycznego”³⁷ podmiotu dziś nie odpowiada rzeczywistości i praktyce społecznej. Ponowoczesna podmiotowość, jako dynamiczne, materialno-dyskursywne ujęcie form samowiedzy oraz elementów podświadomie nią sterujących, jest uwikłana w trudne do uspołnienienia procesy kulturowe i społeczne. Powodują one, że uzyskiwana przez taki podmiot tożsamość nie jest jednolita, nie jest dana, nadana i stabilna, natomiast daje się opisywać jako strumień stanowisk podmiotowych, nie zawsze „autentycznych”, wytwarzanych bowiem przez języki władzy, praktyki dyskursywne, polityczne i medialne. Zauważmy jednak, że Agnieszka Kłakówna, nawiązując do powyższych ustaleń, kończy swoją obszerną dyskusję nad kwestią podmiotowości ucznia wskazaniem na możliwość pielęgnowania jego podmiotowości poprzez „rozszerzanie pola dla wolności pozytywnej”³⁸. Kształceniu dyspozycji podmiotowych, zdaniem autorki, służy m.in. nieobojętne i nieoczekiwane zderzenie kontekstów, pozwalające uczniom na wyjście poza dostarczone informacje i włączenie się w otaczający ich, kulturotwórczy proces³⁹.

Realizację celów edukacyjnych otwierających pole do wizualizacji lub performatywnego odgrywania projektów biograficznych może przyspieszyć dydaktyczna reinkorporalizacja uczniowskiego podmiotu. Zachętą do takich postaw są wnioski socjologów i pedagogów, którzy od kilkunastu lat zauważają, iż „tożsamość w epoce postmodernizmu (czy też, jak wolą inni, jeszcze w epoce późnej nowoczesności), jest coraz bardziej wyprowadzana z recepcji ciała”⁴⁰. Wykorzystanie mentalno-fizycznego⁴¹ aspektu przestrzeni lekcyjnej ujawni (utracony w edukacji nastawionej na cele poznawcze) związek między myśleniem, działaniem i emocjami, dowartościuje ciało jako podstawę aktów recepcji i narracji tożsamościowej. Uruchomi to proces łączenia się jednostek w nowy rodzaj małych wspólnot, które ponad stabilnymi narracjami modernizmu, w zindywidualizowanych wyrazach pragnień, w sztuce, poezji, lokalnych projektach społecznościowych lub

³⁷ Ibidem.

³⁸ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 103. Autorka, z odwołaniem do literatury pedagogicznej, filozoficznej (tu ważna jest koncepcja J. Tischnera człowieka jako istoty dramatycznej), psychologicznej i spocjologicznej, omawia kwestię uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości z punktu widzenia „sprawstwa bez granic”, indywidualizmu, podmiotowości z „urzędu”, podmiotowości jako samoświadomości oraz samodzielnosci. Zob. ibidem, s. 89–100.

³⁹ Ibidem, s. 106.

⁴⁰ M. Bernasiewicz, *Młodzież i popkultura...*, s. 26.

⁴¹ M. Jay, *Kryzys tradycyjnej władzy wzroku. Od impresjonistów do Bergsona*, przeł. J. Przeźmiński, [w:] *Odkrywanie modernizmu*, red. R. Nycz, Kraków 1998, s. 318.

w sieci internetowej zaczną współorganizować swą przestrzeń społeczną⁴². Wówczas łatwiej będzie zauważyć, iż tradycyjne praktyki narracyjne nie odgrywają już głównej roli w procesie autorozpoznania i samoprezentacji, a przewagę zdobywa wyobraźnia i przechodzące w stan realizacji pragnienia: „Jeśli jesteśmy u progu kolejnego etapu rozwoju kultury, stwarzającej presję w kierunku różnorodności doświadczeń i zmienności scenariuszy życia, to może okazać się wkrótce, iż spajająca funkcja autonarracji ustępuje miejsca funkcji wzbogacającej osobowość o różne wersje życia w zmieniającym się świecie”⁴³.

Należy jednak pamiętać, że wyobraźnia została już włączona w obręb przemysłu kulturowego, który proponuje tzw. wirtualne raje: czy to w postaci turystycznej oferty, czy silnie zmediatyzowanej reklamy lub też tożsamości wyobrażonych, wypierających dawne kolektywne tożsamości (etniczne, narodowe, rasowe, genderowe, pokoleniowe, klasowe, religijne). Stare narracje tożsamościowe zupełnie w nich nie giną, natomiast są surowcem do produkcji hybryd nowych tożsamości. Do ich popularyzacji przyczynia się przemysł kulturowy, który energicznie współpracuje ze zmiennymi potrzebami tożsamościowymi, gdyż – jak wskazuje popularność technik *product placement* (lokowanie produktu) – w większości współczesnych firm jedno z najważniejszych pytań marketingowych brzmi: kto potrzebuje tożsamości po kryzysie tożsamości zbiorowych? W tym sensie wyobraźnia nabiera nowego wymiaru i zyskuje rangę istotnej praktyki społecznej⁴⁴. Dlatego edukacja nie powinna rezygnować z walki o kulturową wyobraźnię dorastających pokoleń.

Szczególnie interesujące pole dla dydaktyki współczesnej tożsamości otwiera się w toku porównywania (nie całkiem przecież zapomnianych) modernistycznych wartości z praktykami kulturowymi charakterystycznymi dla ponowoczesności. Jednak taki dialog, z powodów wskazanych poniżej, we współczesnej szkole nie jest łatwy do przeprowadzenia.

2. Podstawa programowa a szkolny dialog modernizmu z postmodernizmem

W dydaktyce polonistycznej na każdym etapie edukacyjnym mamy do czynienia z wykorzystywaniem literatury do realizacji celów estetycznych, historycznych, filozoficznych, formacyjnych i społecznych. Rolę nadrzędną w profilowaniu

⁴² W. Welsch, *Art. Transcending the Human Pale – Towards a Transhuman Stance*, „International Yearbook of Aesthetics” 2001, v. 5, s. 3–23.

⁴³ P. Oleś, *Człowiek w świecie, czyli o zależności od doświadczenia i kreowaniu doświadczeń*, [w:] *Nowoczesność jako doświadczenie: dyscypliny–paradygmaty–dyskursy*, red. A. Zeidler-Janiszewska, R. Nycz, Warszawa 2008, s. 69.

⁴⁴ A. Appadurai, *Modernist At Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis-London 1996, s. 31, 50.

kształcenia i sposobu korzystania z lektur określa podstawa programowa oraz sterowane jej dyskursem podręczniki. Szkolne lektury pochodzą z mniej lub bardziej odległych epok, dlatego bardzo istotne są proponowane przez podstawę sposoby porządkowania materiału oraz wpisane w nią strategie interpretacyjne. W Polsce podstawa programowa będzie wkrótce jedynym dokumentem, określającym zarówno proces kształcenia, jak i efekty tego procesu. Także egzamin maturalny będzie przeprowadzony według wymagań określonych wyłącznie w podstawie programowej⁴⁵. Znaczenie zatem tego dokumentu dla modelu polonistycznego kształcenia jest i będzie kluczowe.

Należy zauważyć, że tak ważny dokument jak podstawa programowa⁴⁶, programująca kształt szkolnej polonistyki funkcjonującej w społeczeństwie podlegającym silnym przemianom pod wpływem ponowoczesności, zwłaszcza na poziomie licealnym wyjątkowo silnie dopasowuje profil nauczania do tzw. paradygmatu nowoczesnego⁴⁷. Uczniowi przydziela rolę badacza materiału lekturowego

⁴⁵ Zob. *Założenia zmian w maturze – od 2015 r. Koniec z prezentacją maturalną i „kluczem”, obowiązkowy egzamin z przedmiotu do wyboru*, Ministerstwo Edukacji Narodowej – komunikat prasowy, http://www.men.gov.pl/images/stories/PDF/Komunikat_prasowy_-_zaoenia_zmian_w_egzaminie_maturalnym_2015.pdf [data dostępu: 5.08.2012].

⁴⁶ Znowelizowana w 2008 r., a także jej poprzednie wersje (zob. bibliografia na końcu książki).

⁴⁷ Tekst dwóch ostatnich i nowo zaprojektowanej podstawy programowej w wymiarze historycznego porządkowania materiału, semiotycznego i strukturalno-estetycznego projektowania interpretacji (na pierwszym planie w zakresie odbioru tekstu znajdują się typowe zadania badawcze: wskazywanie środków artystycznego wyrazu i specyfiki gatunkowej) nosi wyraźne znamiona paradygmatu modernistycznego. Brakuje w nim natomiast odniesień lub choćby przejawów wychylenia się ku ponowoczesnym stylom odbioru. Zwięzłe porównanie obu paradygmatów prezentuje np. Henryk Kiereś. Zob. idem, *Postmodernizm*, [w:] <http://ptta.pl/pef/pdf/p/postmodernizm.pdf>, strona Polskiego Towarzystwa Tomasa z Akwinu: „Różne odmiany postmodernizmu łączy przekonanie, iż jest on nurtem zwieńczającym historycznie i rzeczowo dorobek filozofii, a nawet transformującym ją w postfilozofię. Jego zwolennicy tropią i demaskują modernistyczny błąd «centryzmu»: logo-, onto-, theo- czy – jak dodaje p. feministyczny – phallocentryzmu, a także błąd rasizmu i tzw. homofobię. Epistemologia «centryzmu» podlega z konieczności «mechanizmowi totalitacji», czyli z założenia przedkłada ideę nad konkretem, ogół nad jednostkę, a to pociąga za sobą przemoc społeczną i uniformizm kulturowy. Z tego powodu miejsce «centryzmu» (esencjalizmu) powinien zająć «decentryzm» (antyesencjalizm), którego kryteriami są asystemowość i pararacjonalność, «kazirodce rozpleniwanie sensów», dialektyczne podejście do różnic i podobieństw oraz «pluralizacja dyskursu», przeniesienie akcentu na «margines» i «to, co poza nawiasem». Modernistyczne «metanarracje» należy zastąpić «mikronarracjami» (Lyotard), «mikrologiami», «grami kulturowymi» (L. Wittgenstein, R. Rorty), pastiszami (F. Jameson), kolażami (Z. Bauman) czy też «wyzwoleniem estetycznego» (J. Baudrillard). Konsekwencją krytyki «centryzmu» jest proklamacja epoki «końca możliwości». Zdaniem postmodernistów, myśl Zachodu wykorzystwała wszystkie możliwości generowania nowych struktur kulturowych, osiągnęła stan «wyczerpania» i wkracza w czasy postmetafizyczne i posthistoryczne. Są to czasy «totalnej konwersji», «hiperteli», «implozji sensów» i «uniwersalnej symulacji», czasy «labiryntu» i powszechnego «cytowania», doraźności, konwencjonalności i autoironii, bezinteresownej kreatywności i tolerancji (G. Deleuze, R. Rorty, G. Vattimo, F. Fukuyama). Autorzy tej diagnozy i recepty zaznaczają, że wyzwolenie kultury z idoli modernizmu nie jest sprawą prostą, bowiem w człowieku tkwi tajemniczy «pęd do uogólniania» (Wittgenstein), «skłonność do metanarracji» (Lyotard) czy też «pokusa metafizyki» (Derrida). Jak wyjaśnia Derrida w kontekście tzw. gramatologii, w której polemizuje z logocentrycznymi koncepcjami języka autorstwa F. de Saussure'a i C. Lévi-Straussa, a także z logo-fono-centriczną metafizyką Zachodu (E. Husserl, M. Heidegger), pokusa ta ma swoje źródło w gramatycznej strukturze języka, w którą «wpisuje się» ludzka wola porządku i władzy, czyli wola «posiadania» języka wykorzystywana w metafizyce (porządek) i w polityce (władza)». Por też.

i lokuje jego punkt widzenia w wyabstrahowanej rzeczywistości, umiejscowionej w bliżej nieokreślonej współczesności. Ten punkt widzenia, silnie umocowany w przeświadczeniach o pełni i nieomyślności oraz uniwersalności porządku podbudowującego podstawę programową, utrwała w zakresie praktyki zawodowej wiarę w ponadhistoryczną poprawność nauczanych wnioskowań⁴⁸. Stanowi też mocną legitymizację wszelkich działań polonisty, od interpretacji Brzechwy w szkole podstawowej po wykładnię Herberta w liceum i tzw. klucz maturalny na koniec licealnej nauki. W konsekwencji, do oceny wartości utworów lub postaw bohaterów stosuje się podobnie zuniwersalizowane kryterium, pozbawione związku z warunkami socjokulturowymi, w jakich dojrzewają uczniowie i dalekie od słownika kultury ponowoczesnej⁴⁹. Krótko mówiąc, w szkole nie istnieje dialog między kulturą modernistyczną i postmodernistyczną. Jego brak wynika z niechęci przyznania postmodernistycznym paradygmatom humanistycznym istotnego znaczenia w sposobie objaśniania rzeczywistości⁵⁰.

W efekcie polscy uczniowie wciąż są pozbawieni dostępu do rozpoznania współczesności. Mimo iż kulturowe i społeczne podstawy tej rzeczywistości opisuje się już od 40 lat, czy to w aspekcie niestabilności epistemologicznej, czy w zakresie – tak ważnej dla młodych ludzi – jednostkowej samodzielności w kształtowaniu własnych losów czy też, z wielu względów atrakcyjnej, teatralizacji życia społecznego⁵¹.

J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Kraków 2000; A. Zeidler-Janiszewska, *Jaka nowoczesność?* „Kultura Współczesna” 2004, nr 1.

⁴⁸ Tak twardą postawę wobec historyczności sądów badawczych warto skonfrontować z poglądami J. Topolskiego, H. Whitea, E. Domańskiej, K. Jenkinsa.

⁴⁹ Ihab Hassan w r. 1971 jako jeden z pierwszych badaczy podjął próbę sformułowania estetyki postmodernistycznej. Także w artykule *The Question of Postmodernism* (1982) przedstawił listę cech, charakteryzujących dzieło modernistyczne i postmodernistyczne. Opozycyjność tych pojęć przedstawia się następująco: zamknięta forma – otwarta antyforma, cel – gra, plan – przypadek, hierarchia – anarchia, gatunkowość – intertekstualność, centralizacja – rozproszenie, synteza – antyteza, przedmiot sztuki – proces, totalizacja – dekonstrukcja, dystans – partycypacja, prezencja – absencja, transcendencja – immanencja, semantyka – retoryka, głębia – powierzchnia, korzenie – kłącze, *signifiant* – *signifié*, *grand histoire* – *petite histoire*, paranoja – schizofrenia, źródło – ślad, metafizyka – ironia, określoność – nieokreśloność. Zob. I. Hassan, *The Dismemberment of Orpheus: Towards a Postmodern Literature*, Oxford UP, New York 1971, s. 267–268. Od lat 70. na ten temat powstało wiele prac. Z polskich wydawnictw m.in. można wskazać (w niezbędnym tu ograniczeniu do kilku pozycji) na antologię przekładów pod red. R. Nycza pt. *Postmodernizm* (Kraków 1997), *Postmodernizm i końce wieku* B. Barana (Kraków 2003), *Postmodernizm: myśl i tekst* M. Dąbrowskiego (Kraków 2000) czy liczne na ten temat publikacje A. Zeidler-Janiszewskiej, M.P. Markowskiego oraz A. Burzyńskiej. W polskim przekładzie *Performansu* Marvina Carlsons warto zwrócić uwagę na rozdz. *Teoretycy modernizmu i postmodernizmu*, [w:] idem, *Performans*, przeł. E. Kubikowska, Warszawa 2007, s. 204–229. Ważna jest perspektywa, która, zdaniem badacza, otwiera się w zmianach teoretycznego myślenia o kulturze „po postmodernizmie”. Znaczy to, że również w ramach współczesnego paradygmatu dydaktycznego performatywne aspekty współczesnej kultury warto włączyć w podstawy szkolnego kształcenia polonistycznego.

⁵⁰ Zob. M. Dąbrowski, *Postmodernizm: myśl i tekst*, Kraków 2000, s. 180–183.

⁵¹ Por. Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przeł. A. Sadza, Kraków 2005.

W ciągu ostatnich kilkunastu lat Rortiańska idea solidarności i konwersacyjności doczekała się już wielu rozwijających propozycji; jeszcze niedawno uznawane za oderwane od praktyki społecznej tezy J.-F. Lyotarda, Z. Baumana, M. Foucaulta, G. Vattimo i J. Derridy są już nie tylko uniwersyteckimi komunami, ⁵² a performatyka życia codziennego stała się na zachodnich uniwersytetach poważną gałęzią badawczą⁵³. Wydaje się więc, że wzmiankowana tu świadomość współczesności, czyli także ponowoczesności, wymaga jak najszybszego wprowadzenia w obręb kompetencji nauczycieli i sfunkcjonalizowania jej na poziomie interpretacji w klasie. Zwłaszcza dlatego, że na naszych oczach wciąż powiększa się dystans między nowoczesnością stałą a ponowoczesnością, którą w ostatnich publikacjach Bauman nazywa nowoczesnością płynną⁵⁴. Zauważmy ponadto, że diagnozujące literacko-kulturową współczesność prace R. Nycza, G. Dziamskiego, E. Rewers, M.P. Markowskiego, A. Burzyńskiej, A. Zeidler-Janiszewskiej, B. Myrdzik, rozmaite propozycje masywniejszej i bardziej dziś funkcjonalnej periodyzacji rozwoju literatury, syntezy M. Dąbrowskiego i prace Z. Melosika⁵⁵, którzy za badaczami zachodnimi już kilkanaście lat temu komentowali literackie i pedagogiczne przejawy postmodernizmu, nadal nie znalazły odbicia w szkolnej polonistycznej praktyce⁵⁶.

W skali świadomości społecznej jest to bardzo niebezpieczne zaniedbanie, gdyż oznacza celowe przemilczanie – mówiąc metaforycznie – najważniejszej osoby na scenie współczesności. Osoba, która widoczna z każdego miejsca rzeczywistości w świadomości milionów uczniów funkcjonuje jako ten inny, niezrozumiały, obcy, niechciany, niepoprawny bohater naszych czasów. Skutek jest bardzo poważny: to intelektualne wyobcowanie całego pokolenia Polaków z ich kulturowego środowiska.

Lektura *W pustyni i w puszczy* pozbawiona w szkole podstawowej najprostszych akcentów postkolonialnych powoduje, że dzieci w ramach swej naiwnej percepcji postrzegają lekturowy świat jako prawdę o obecnym świecie. W gimnazjum *Kamienie na szaniec* kreują zestaw zideologizowanych i nacechowanych maksymalizmem etycznym postaw patriotycznych, obecnie pozbawionych jasnej legitymizacji we współczesnym życiu społeczno-politycznym. W liceum średnio-

⁵² Zob. B. Smart, *Postmodernizm*, przeł. M. Wasilewski, Poznań 1998.

⁵³ R. Schechner, *Performatyka: wstęp*, przeł. T. Kubikowski, Wrocław 2006.

⁵⁴ Zob. M. Matysek, *Ponowoczesność – porzucony projekt, czyli o upłynianiu świata nowoczesnego. Spojrzenie Zygmunta Baumana*, [w:] *Nowoczesność po ponowoczesności*, red. G. Dziamski, E. Rewers, Poznań 2007, s. 26.

⁵⁵ Zob. Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań-Toruń 1995. Zob. Z. Bauman, *Ponowoczesne przygody ciała*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Poznań 1998.

⁵⁶ Zob. np. *Nowoczesność po ponowoczesności*, red. G. Dziamski, E. Rewers, Poznań 2007. Zob. *Nowoczesność jako doświadczenie*, red. R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska, Kraków 2006; A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006; *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2006; B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.

wieczny, renesansowy czy barokowy obraz świata przysłania indywidualne odczytanie lektur, a w konsekwencji typologia procesu historycznoliterackiego staje się podstawą odczytań w myśl teorii struktury utworu, będącej formą genotypu wyprowadzonego z fenotypu epoki⁵⁷. Dodajmy do tego, że literatura powstała po roku 1989, czyli *stricte* współczesna, tak potrzebna szkole do realizowania działań formacyjnych, zwłaszcza w liceum, pozostaje poza uwagą nauczycieli i poza ich możliwościami interpretacyjno-eksplicacyjnymi (ponadto lista tych utworów jest ograniczona do wybranego współczesnego opowiadania i jednej powieści).

W takiej optyce ginie rozróżnienie między tym, co przednowoczesne, nowoczesne i ponowoczesne. Nie tworzy się okazji do odkrywania poprzez literaturę tego, co bliskie kulturze, w której obecnie żyjemy. Tym samym nie tworzy się warunków do dyskusji nad najnowszą literaturą, będącą medium naszych czasów. Nie dochodzi też do bardzo ważnego dialogu ponowoczesności z minionym uporządkowaniem świata, czyli świata nowoczesnego i przednowoczesnego, utrwalonego w utworach z tzw. kanonu. Ten brak dialogu to swoisty, przedłużający się dramat milczącej konfrontacji z „nowym”, czyli z tym, co czas i przemiany po roku 1989 przyniosły polskiej rzeczywistości społecznej⁵⁸.

Literatura ostatniego dwudziestolecia nie jest wszakże tylko kolejnym etapem rozwoju piśmiennictwa. Jest sposobem dzielenia się z kształtującymi nas w różny sposób wielokulturowymi doświadczeniami, obecnie bardzo silnie zapośredniczonymi przez kulturę audiowizualną i medialną⁵⁹. Mówiąc zatem o współczesnym wymiarze szkolnej interpretacji warto uwzględnić i ten aspekt przemian, w którym do głosu dochodzą nowe jakości ujmowane w myśli socjologicznej, literaturoznawczej, filozoficznej i społecznej i uznawane jako ponowoczesne. Należy też zauważyć, że interwencja w szkolną praktykę interpretacyjną powinna być jak najszystsza. Zwłaszcza dlatego, że socjologiczne, kulturowe i literaturoznawcze, już nieco przebrzmiałe, dyskusje o postmodernizmie, jak dotąd w zakresie szkolnej praktyki polonistycznej nie zdołały spowodować jakiegóż istotnej zmiany poza wprowadzeniem problematyki kultury masowej i reklamy.

W rezultacie nazbyt ostrożnych reform polonistyka licealna realnie (nie zaś potencjalnie, jak wskazują np. programy nauczania) wprowadza w dzieje kultu-

⁵⁷ J. Sławiński, *Synchronia i diachronia w procesie historycznoliterackim*, [w:] *Problemy teorii literatury*, S. 2, red. H. Markiewicz, Wrocław 1987.

⁵⁸ Zob. P. Czaplinski, *Polska do wymiany...* Czaplinski pisze o polskim kresie wielkich narracji po roku 1989, o wyczerpaniu zbiorowych opowieści o tożsamości, władzy, wolności, konfliktach i sposobach ich rozwiązywania. Po upadku monopolu komunistycznego nastąpiło rozszczepienie głosów na małe narracje, które były fenomenem literatury lat 90., ale one szybko znalazły się w stanie kryzysu. Dlatego badacz wiele uwagi poświęca ponowoczesnym wymiarom polskiej literatury. Wskazuje m.in. na potrzebę stworzenia nowego instrumentarium pojęciowego do prowadzenia adekwatnego krytycznego dyskursu. Akcentuje przy tym nierozzerwalny związek pomiędzy literaturą a polityką, które wzajemnie na siebie oddziałują. Polska do wymiany podejmuje także kwestię tworzenia nowej tożsamości zbiorowej w sytuacji kurczenia się obszaru tradycyjnego patriotyzmu.

⁵⁹ Zob. M. Lachman, *Jak (nie) być pisarzem. Proza polska po 1989 roku w konfrontacji z kulturą audiowizualną i medialną*, [w:] *Polska proza i poezja po 1989 roku wobec tradycji*, red. A. Głowczewski i M. Wróblewski, Toruń 2007, s. 11–27.

ry i literatury zaledwie do połowy XX w., tym samym pozbawia uczniów możliwości mówienia o ich świecie w zgodzie z językiem, dynamiką, wyznacznikami, terminologią, ideami i społeczno-socjologicznymi uwarunkowaniami ich czasów. Przypomnijmy, że problem ten rokrocznie dotyczy nie wąskiej grupy społecznej, ale ogromnej, ponad pięćmilionowej grupy dzieci i młodzieży kilka razy w tygodniu poddawanej systematycznemu „nawracaniu na modernizm” przez hasłowe, szczególnie uhistoryczniające literaturę, dalekie od współczesności, przeestetyzowane⁶⁰ szkolne oddziaływanie polonistyczne.

Podręczniki omawiające psychologiczne aspekty kształcenia pełne są uwag o jednej z podstawowych potrzeb młodego człowieka – czyli potrzebie zdobycia wiedzy o sobie i otaczającym go wielokulturowym, zmiennym świecie⁶¹. W koncepcji m.in. Stephena Greenspana świadomość społeczna jest jednym z podstawowych czynników określających uczniowskie „adekwatne odczytywanie sytuacji społecznych”⁶². Jednak w polonistycznej podstawie programowej, czytając o zasadach analizy i interpretacji literatury, o sposobach porządkowania nauczanego materiału i sytuowaniu wobec niego ucznia, nie zauważymy odniesień do wyznaczników ponowoczesnej kondycji humanistycznej. Czyli na poziomie polonistycznych celów kształcenia i wymagań egzaminacyjnych można zauważyć dramatyczne przemilczanie współczesnych warunków funkcjonowania człowieka. Hasło „ponowoczesność” w najnowszej podstawie programowej nauczania języka polskiego nie pojawia się w ogóle. Wobec takiego ograniczenia refleksji nad obecną kulturą, nasza współczesność, z jej już po-postmodernistycznym wymiarem, wymiarem drugiej moderny, płynnej nowoczesności etc., jest dla ucznia edukacyjnie obszarem nadal nietkniętym. Dlatego wyposażenie szkolnej polonistyki w narzędzia poznawczo-interpretacyjne pozwalające na rozpoznawanie ponowoczesnych uwarunkowań kulturowych jest konieczne. Uczniowie czekają na szkolną interpretację otwartą na indywidualny kontakt z tekstem, umożliwiającą jednostkowe odczytania⁶³, uruchamiającą ich prywatne narracje⁶⁴. Młodzieży potrzebne są lekcje łączące proces lektury z budowaniem indywidualnej tożsamości, otwarte na rzeczywistość ryzyka i odsłaniające nowe możliwości w socjoserze

⁶⁰ Estetyka pragmatyczna, somatoestetyka – proponowana przez Richarda Shustermana – łącząca się z doświadczeniem i jego cielesno-kulturowym wymiarem wydaje się ciekawą perspektywą dla przekroczenia szkolnego schematyzmu odrywającego akt czytania od „ja” ucznia i jego związków ze światem. Zob. R. Shusterman, *Somaestetyka i Druga pleć. Pragmatystyczne odczytanie arcydzieła feminizmu*, przeł. W. Małecki, „Teksty Drugie” 2008, nr 1/2, s. 173–184.

⁶¹ Zob. np. J. Nikitorowicz, *Dylematy konstruowania tożsamości opiekuna-wychowawcy-nauczyciela w społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal i M. Szymański, Kraków 2007, s. 26. Autor podkreśla konieczność kreowania tożsamości dziecka w procesie zachowującym ciągłą więź „ja” i socjalizującego „my”, co pozwoli uczniowi dokonywać odpowiedzialnych wyborów z oferty „supermarketu kultury”. Por. *Edukacja nauczycielska polonisty*, seria pod red. A. Janus-Sitarz, t. I–XV, Kraków 2004–2012.

⁶² Zob. P. Huget, *Od dzieciństwa ku młodości. Psychologiczno-pedagogiczne podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2007, s. 166.

⁶³ Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007.

⁶⁴ Por. K. Koziołek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.

uczni⁶⁵, potrzebne są lekcje także w kategoriach pragmatyczno-socjologicznych wskazujące na – zdolny do wywołania klasowego oddźwięku⁶⁶ – artyzm dzieła.

Poczynione w ostatnich latach obserwacje i dydaktyczno-formacyjne oceny kilkuset lekcji wykazały⁶⁷, że są one w większości bezrefleksyjnie zakorzenione w strukturalnej teorii dzieła literackiego i zupełnie niewrażliwe na odmienność nowoczesnych⁶⁸ i ponowoczesnych paradygmatów humanistycznych. Bardzo pożądane wydaje się zatem wzmocnienie, pogłębienie i uwspółcześnienie zaledwie zarysowujących się w szkolnej codzienności antropocentrycznych tendencji interpretacyjnych⁶⁹, które nieopresywnie i opiekuńczo są w stanie zaakceptować *inne*, bo ponowoczesne podbudowanie zarówno podmiotowości ucznia jak i estetyki dzieła⁷⁰.

W budowaniu takiego paradygmatu polonistyki szkolnej konieczne jest zmodernizowanie aktualnej podstawy programowej i modelu egzaminu maturalnego poprzez zmniejszenie oddziaływania myśli strukturalnej i koncepcji formalizujących proces interpretacji, które z metodologicznego punktu widzenia utrudniają wprowadzanie w szkolną dydaktykę etycznych i antropologicznych perspektyw czytania. Z kolei praktykowanie omawianego tutaj nowego „szkolnego” paradygmatu czytania wymaga odważnego przeskoku metodologiczno-metodycznego (ponad koncepcjami strukturalnymi i dekonstrukcjonizmem – obfitującym w szkole naiwną krytyką kultury popularnej i wolnego rynku), na otwarte pola performatyki i antropologii literackiej. Pozwoli to zobaczyć działania lekcyjne jako przestrzeń performatywnych aktów opisywania i konstytuowania rzeczywistości, w której uczeń będzie wraz z nauczycielem bezpiecznie i z racjonalnym namysłem obserwował i weryfikował obszary swojej tożsamości⁷¹.

Otworzyć dyskurs edukacyjny na dialog z ponowoczesnością

Z uwagi na modernistyczne wyprofilowanie systemu edukacyjnego oraz z braku stosownych kompetencji, szkolni poloniści na ogół nie poświęcają uwagi specyficje najnowszej kultury i diagnozującej ją literatury, nie dyskutują zjawisk w niej występujących, ponowoczesnych stylów odbioru i interpretacji, odmian

⁶⁵ Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 180–182.

⁶⁶ Zob. S. Greenblatt, *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, przeł. W. Ostrowski, M. Lorek i in., Kraków 2006.

⁶⁷ Powołuję się tutaj na ponad 300 hospitacji diagnozujących, od 2005 r. regularnie prowadzonych przeze mnie w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach Krakowa oraz Małopolski.

⁶⁸ Zob. R. Nycz, *Język modernizmu. Prolegomena historycznoliterackie*, Wrocław 1997.

⁶⁹ J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998; zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.

⁷⁰ Niektórzy badacze współczesnej kultury proponują opisywać ją już w kategoriach po-ponowoczesności. Zob. F. Ankersmit, *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, red. E. Domańska, przeł. E. Domańska, M. Zapędowska i in., Kraków 2004.

⁷¹ Zob. L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, Warszawa 2007.

podmiotowości, nowego sposobu przeżywania wzniosłości, problemu upadku wielkich narracji etc. Polonista (m.in. w wyniku wciąż za słabo uwspółcześnionego kształcenia na studiach nauczycielskich oraz przez wytyczne do egzaminów kompetencyjnych i maturalnych) skazany jest w szkole na eksploatację utrwalonego paradygmatu strukturalno-eksplikacyjnego oraz na pomijanie lub nazbyt naiwną deprecjację humanistycznej myśli, rozpoznającej ponowoczesne warunki istnienia w kulturze. Negatywne skutki tego nieprzygotowania szkoły do naświetlania kultury *stricte* współczesnej najmocniej obciążają nieświadomego tego procesu ucznia. Uczeń nie wie, że szkoła nie wspomaga go w poznawaniu języka adekwatnie nazywającego jego świat. Ponadto przez system egzaminowania (od kilku lat poddawany zmasowanej krytyce⁷²) jest umacniany w przeświadczeniu, iż powinien postrzegać literaturę, kulturę i język w perspektywie historyka, kompletnego wiedzę o tekstach w oderwaniu od szerszych potrzeb tożsamościowych.

Podstawa programowa osadza punkt widzenia ucznia i nauczyciela w przestrzeni nowoczesności zachowawczej⁷³, co każe im postrzegać współczesne przejawy postmodernizmu i płynnej nowoczesności jako oznaki międzyepoki niewartej głębszej uwagi, wysoce dwuznacznej i dyskusyjnej. Proponuje uczniom i nauczycielom mniej niż szczerą wiedzę o najbliższym im świecie i języku go opisującym. Poloniści uczą myślenia i pisanie o literaturze z zachowaniem zdystansowanej postawy badacza, gdy współczesny dyskurs naukowy, a także status autora, jest niepewny swej tożsamości, pełen słabych punktów w ugruntowaniu racji, metodologii i wszelkich ocen wartościujących.

Biorąc pod uwagę przemilczanie ponowoczesnych uwarunkowań kulturowych w dyskursie edukacyjnym można sądzić, iż projekt zbudowania metodyki interpretacyjnej uwzględniającej ponowoczesne i etyczne modele odbioru tekstu i uczestnictwa w kulturze⁷⁴ jest celem prymarnym wśród obecnych potrzeb szkolnego polonisty. Wiąże się on z opracowaniem podstawowych zasad antropologicznego i etycznego postępowania interpretacyjnego. Przystosowane do języka szkolnej metodyki i sprowadzone do kilku najbardziej przydatnych i powtarzalnych strategii prakseologicznych powinny one ustanowić atrakcyjną przeciwwagę dla wciąż determinujących szkolną polonistykę strukturalnych, wysoce schema-

⁷² W trakcie przeprowadzania matury 2008 r. prasa pełna była wypowiedzi profesorów, intelektualistów i pisarzy protestujących przeciw uschematyznionemu modelowi polonistyki szkolnej. Do MEN napływały liczne protesty polonistycznych stowarzyszeń oraz specjalne listy otwarte podpisane przez najznakomitszych polskich humanistów. Zob. np. R. Kim, K. Klinger, *Profesor z maturą na dwa*, „Dziennik” 2008, 6 maja, s. 9; *List otwarty do ministra edukacji*, „Dziennik” 2008, 9 maja, s. 2; R. Kim, *Autorka matur uznaje błąd*, „Dziennik” 2008, 9 maja; K. Klinger, M. Janczewska, *Klucz zaszkodził nawet najzdolniejszym uczniom*, „Dziennik” 2008, 1 lipca, s. 11.

⁷³ Jej wyznaczniki M.P. Markowski określa w opozycji do nowoczesności krytycznej, która podważa jednoznaczną tożsamość podmiotu, stabilność rzeczywistości, transcendentalne uprawomocnienie przedstawień i bezpośrednią zrozumiałość mimesis. Zob. idem, *Polska literatura ...*, s. 42.

⁷⁴ W tym aspekcie prace D. Attridge’a, R. Barthesa, J. Derridy, S. Fisha, J. Hillis-Millera, M. Nussbaum, H.-T. Lehmana, R. Rorty’ego, R. Nycza, M.P. Markowskiego, A. Burzyńskiej należą do szczególnie wartych uwagi.

tycznych i odrywających tekst od rzeczywistości, odczytań literatury w szkole⁷⁵. Polonista powinien umieć zaoferować dzisiejszym gimnazjalistom i licealistom przestrzeń do formujących spojrzenie na siebie, język⁷⁶, rzeczywistość i kulturę odczytań lektur.

W projektowanym tu paradygmacie lekcji języka polskiego cenne będzie zastosowanie elementów performatyki oraz właściwości „polskiego teatru przemiany”⁷⁷, które w czynnościach i kompetencjach nauczyciela powinny stać się stałym komponentem postawy dydaktycznej. Obecność w kulturze polskiej specyfiki „poetyckiej sztuki wspólnoty” wyraźnie widać od czasów A. Mickiewicza, który ten aspekt słowiańskości naszej wrażliwości (M. Janion) wydobyl i uczynił siłą zdolną spoić narodową mentalność. Umiejętność „udzielania dzieła innym” (E. Miodońska-Brookes) w polskim teatrze podjął S. Wyspiański. Linia ta powinna przez J. Osterwę, M. Kotlarczyka, J. Grotowskiego, T. Kantora i Jana Pawła II sięgnąć poza granice nowoczesności i silniej współtworzyć (już globalną) ponowoczesną kulturę polską – a tym samym rzeczywistość edukacyjną – w której troska o kulturową, lokalną, aksjologiczną i językową tożsamość Polaków może realizować się w przestrzeni udramatyzowanej wspólnoty, nie zaś w ramach przejściowych rozpoznań ekonomiczno-politycznych.

Obowiązująca podstawa programowa wyraźnie promuje zachowawczą stronę nowoczesności, która jest zbudowana na przeciwstawnych założeniach niż – opisana przez M.P. Markowskiego – nowoczesność krytyczna (bliska omawianej tutaj ponowoczesności)⁷⁸. Stąd też polonistyka szkolna daje szeroki dostęp do literatury osadzonej w dalece zachowawczym modelu kultury. A ma on niewiele wspólnego z wieloperspektywicznością i wielokulturowością⁷⁹, ekonomizacją i polityzacją współczesności.

Dziś nabywanie tożsamości zachodzi w traktowanej afektywnie społecznej sferze doświadczeń, w której dawna przestrzeń kanoniczna zawęży się na korzyść wielokulturowych, codziennych doświadczeń stabilizujących poczucie bycia stąd

⁷⁵ Klasyczne już metody A. Dyduchowej i Z. Urygi bądź „chwyty metodyczne” S. Bortnowskiego, gdyby były powszechnie stosowane przez nauczycieli, mogłyby stanowić bardzo dobrą odskocznnię do silniejszego uwspółcześnienia warsztatu metodycznego przez tendencje performatywne i tzw. zwrot etyczny. Jednak i one nie są w szkole powszechnie stosowanymi narzędziami do pracy z tekstem, co utrudnia wprowadzanie nowych projektów metodycznych. Por. S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005. Zob. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.

⁷⁶ Koherentne połączenie antropologicznych koncepcji interpretacji literatury z wiedzą o języku wymaga odwołania się do współczesnej myśli językoznawczej. Zob. E. Bińczyk, *Obraz, który nas zniwala. Współczesne ujęcia języka wobec esencjalizmu i problemu referencji*, Kraków 2007 szczególnie cenna może być referowana koncepcja języka D. Davidsona.

⁷⁷ Zob. D. Kosiński, *Polski teatr przemiany*, Wrocław 2007.

⁷⁸ Zob. M.P. Markowski, *Polska literatura ...*, s. 39–42.

⁷⁹ Por. *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2004.

poprzez produkty, zachowania i ubiór⁸⁰. Szkolny, prezentystyczny dialog między nowoczesnością a ponowoczesnością zatem jest niezbędny.

3. Paradygmat do wymiany?⁸¹

Jak wskazałem powyżej, podstawa programowa, zwłaszcza na poziomie licealnym wyjątkowo silnie dopasowuje profil nauczania literatury i języka polskiego do tzw. paradygmatu modernistycznego (odwołuję się tutaj do znanych rozróżnień Z. Baumana⁸², F. Lyotarda, R. Nycza⁸³ oraz do tzw. trzech modernizmów polskich wskazanych przez A. Mencwela⁸⁴). W zakresie kształcenia językowego nowa podstawa programowa deklaruje typowy modernistyczny tekstocentryzm (już w latach 80. ubiegłego wieku przez językoznawców i filozofów przeformułowany, np. przez Bruno Latoura⁸⁵). W ten sposób arbitralnie modeluje sposób kształcenia językowego w szkole oraz sposób interpretowania lektur. Ma bezpośredni wpływ na kształt egzaminów końcowych w szkołach oraz bezwzględnie

⁸⁰ Zob. T. Edensor, *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, przeł. A. Sadza, Kraków 2004, s. 236–240.

⁸¹ Na potrzebę zmiany paradygmatu szkolnej polonistyki wskazują nie tylko współczesne podręczniki pedagogiki (np. B. Śliwerskiego, Z. Melosika, L. Witkowskiego), teorii literatury i interpretacji (pod red. m.in. A. Burzyńskiej, M.P. Markowskiego, R. Nycza, A. Zeidler-Janiszewskiej), ale także diagnozy literaturoznawców, którzy w literaturze polskiej po 1989 r. dostrzegają zupełnie nowe języki, nowe sposoby konstruowania rzeczywistości oraz polskiej tożsamości. Wymagają one opisu w kategoriach dalece odmiennych od strukturalnych i historycznoliterackich ujęć, które od kilkudziesięciu lat stabilizują szkolny kanon lektur i style nauczania. Zob. P. Czapliński, *Polska do wymiany...*, s. 316–368.

⁸² Aby uniknąć zamieszania terminologicznego należy przypomnieć, iż wg Z. Baumana przymiotnik 'ponowoczesny' określa jakość sytuacji społecznej, natomiast postmodernizm odsyła do „zbioru dzieł sztuki czy produktów intelektu stworzonych w warunkach, lub w okresie, ponowoczesności” i ukazuje namysł nad sytuacją, kiedy nowoczesność dobiega końca. Bauman wskazuje: „dyskurs postmodernistyczny [...] dotyczy wiarygodności samej 'nowoczesności' jako sposobu samookreślenia się cywilizacji Zachodu, czy to industrialnej czy postindustrialnej, kapitalistycznej czy postkapitalistycznej. Implikuje on fakt, że przypisywane samej sobie atrybuty zawarte w idei nowoczesności, dziś nie oddają stanu faktycznego, a być może również nie były prawdą również wczoraj. Debata postmodernistyczna dotyczy samoświadomości społeczeństwa Zachodu oraz podstaw (lub braku ugruntowania) takiej świadomości”. Idem, *Prawodawcy i tłumacze*, przeł. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, red. nauk. przekł. M. Kempny, Warszawa 1998, s. 153–154.

⁸³ Dwa rozróżniane tutaj porządki opisuje także podział na to, co jest nowoczesne lub ponowoczesne w tzw. epifanii literackiej. Zob. R. Nycz, *Literatura jako trop rzeczywistości. Poetyka epifanii w nowoczesnej literaturze polskiej*, Kraków 2001, s. 48–49.

⁸⁴ Zob. A. Mencwel, *Wyobrażenia antropologiczne. Próby i studia*, Warszawa 2006, s. 285–302. Końcówkę wieku XX w kulturze polskiej A. Mencwel ukazuje jako uporczywe poszukiwanie nowych dróg, nie zaś triumfalną kumulację zdobyczy modernistów.

⁸⁵ „Modernizm prezentuje wizję podmiotu poznania («umysłu-w-kadzi», jak pisze Latour) oddzielonego przepaścią od świata istniejącego na zewnątrz” (E. Bińczyk, *Obraz, który nas zniewala...*, s. 242; zob. też s. 15, 249, 267). Tzw. zwrot performatywny również wynika z wyczerpania się mocy tekstu pojmowanego jako metafora świata. Zob. E. Domańska, „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce, „Teksty Drugie” 2007, nr 5, s. 52.

programuje proces konstytuowania się świadomości i praktyki językowej młodych pokoleń.

A przecież podstawa programowa bynajmniej trwałym wyrazem obiektywnego porządkowania wiedzy nie jest. Już od kilkudziesięciu lat wiadomo, na co wskazywał m.in. M. Foucault, że „władza i wiedza są to dwie strony tego samego procesu”⁸⁶. Doskonałą ilustracją tej tezy jest fakt, iż w ostatnich latach podstawę programową korygowano co roku i to pod wpływem zmiennych uwarunkowań politycznych. Skutkiem tych destabilizujących pracę polonisty ustaw było do niedawna jednoczesne obowiązywanie trzech wersji podstawy, gdyż nauczyciel zobowiązany jest ukończyć cykl edukacyjny według tej podstawy, z którą naukę rozpoczął. Każda z tych podstaw programowych, mimo swej pozornej stabilności – bo gwarantowanej przejściowym konsensusem politycznym – ustanawiała i ustanawia mocną legitymizację wszelkich działań polonisty. Innymi słowy: „kontrolując dostęp jednostek do różnych typów dyskursów” uprawomocnia bądź ogranicza pewien sposób wypowiedzania się⁸⁷. W wyniku zatem modernistycznego wyprofilowania obowiązującej podstawy programowej, do analizy i oceny wartości utworów lub postaw bohaterów przez najbliższe lata będzie trzeba stosować instrumentarium interpretacyjne pochodzące z teorii strukturalnej. Wskazuje na to zarówno oprzyrządowanie wykazane w podrozdziałach analizy, interpretacji oraz wartościowania (przypomnijmy, że to wciąż podtrzymywany strukturalny model sfunkcjonalizowany w metodyce przez B. Chrzęstowską⁸⁸), jak i wstęp podstawy, nakazujący dostrzeganie „sensów ukrytych w strukturze głębokiej tekstu”⁸⁹. Należy również zaznaczyć, że wykorzystanie strukturalnej metodologii odcisnęło swe piętno także w zakresie proponowanego wartościowania, gdyż w dokumencie nie pojawiły się wskazania na specyfikę aksjologii czasów płynnej nowoczesności, dalece odmiennej od stabilnych hierarchii, które reprezentują wartości wpisane w tekst podstawy (np. Bóg, honor, ojczyzna). A przecież otwarcie perspektywy na rodzinę wartości prestiżowych (opisaną przez R. Jedlińskiego⁹⁰) mogłoby otworzyć zupełnie nowe ścieżki dla współczesnej, szkolnej refleksji aksjologicznej, zbliżając ją do analizy (także krytycznej) procesów wartościowania zachodzących w otoczeniu ucznia.

⁸⁶ „Każdy system edukacyjny jest instrumentem politycznym pozwalającym na utrwalanie bądź modyfikację form dyskursu uznanych za odpowiednie” – pisał M. Foucault w 1971 r. Zob. S.J. Ball, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, przeł. K. Kwaśniewicz, Warszawa, b.d.w., s. 13–14.

⁸⁷ Ibidem, s. 13.

⁸⁸ Zob. np. B. Chrzęstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 2000, s. 30 (wydanie pierwsze: 1978, drugie: 1987).

⁸⁹ Dlatego uczeń w szkolnym odbiorze literatury, od interpretacji Brzechwy w szkole podstawowej po wykładnię Herberta w liceum i tzw. klucz maturalny na koniec licealnej nauki zawsze natykał np. na kategorię podmiotu lirycznego, która jest mocnym reprezentantem strukturalnego stylu czytania, obowiązującego w polskiej szkole od co najmniej czterdziestu lat (w nowej podstawie programowej z grudnia 2008 już nie obowiązuje stosowanie tej kategorii).

⁹⁰ Zob. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000, s. 25.

Podstawa programowa nakazuje, aby reakcje odbiorcze ucznia były brane pod uwagę tylko w fazie początkowej analizy, czyli gdy uczeń ma „prezentować swoje przeżycia wynikające z kontaktu z dziełem sztuki”⁹¹. Świadczy to o zaledwie zdawkowym uzupełnieniu warsztatu strukturalnego o kategorię przedrozumienia, zapożyczoną z warsztatu hermeneutycznego, ponieważ nie wskazuje się na dalsze etapy funkcjonalizowania owego przedrozumienia w procesie pogłębiania i przekonstruowywania uczniowskiego odbioru. W myśl założeń podstawy uczeń nie jest podmiotem w akcji analizy i interpretacji, ponieważ w dalszych fazach tylko – to cytat – „wskazuje, dostrzega i rozpoznaje” cechy utworu, których opisanie ma służyć wydobyciu znaczeń, według twórców podstawy, już tkwiących w strukturze utworów. Jest to wyraźny dowód na ahistoryczność metodologicznych założeń dokumentu i nieuwzględnianie w niej kulturowej pozycji interpretatora (nakaz rozpoznania wyznaczników kompozycyjnych, motywów, kontekstów i znaczeń symbolicznych, o których mowa w punkcie *interpretacja*, bez wskazania na rolę i wpływ interpretatora tylko pogłębia tę diagnozę).

Uczeń wyobcowany z procesu interpretacji

Obserwowany obecnie stan polonistycznej metodyki pozwala sądzić, że wprowadzane co kilka lat niewielkie zmiany w teoretycznym nachyleniu podstawy programowej nie spowodują korzystnych zmian. W nadchodzących latach uczniowie wciąż będą stawiani w roli niezaangażowanych obserwatorów obcego im stosowania kategorii teoretyczno- i historycznoliterackich, nie uruchamiającego potrzebnych im procesów poznawczych i oderwanego od kulturowych praktyk współczesności (*notabene* kategorią, wciąż jeszcze stwarzającą poważne problemy dydaktyczne, jest podmiot liryczny, który po 30 latach dyskusji wreszcie w nowej podstawie przemianowano na podmiot mówiący). W wyniku zaproponowanego modelu interpretacji na lekcjach będzie powstawało i powielano się „zuniwersalizowane” kryterium, pozbawione związku z warunkami socjokulturowymi, w jakich dojrzewają uczniowie. Nie powiedzie się też w szkole próba zainicjowania dialogu między kulturą modernistyczną i postmodernistyczną. Niemożliwość wyniknie ze zinstytucjonalizowanej niechęci przyznania paradygmatom uobecnionym przez zwrot etyczny i performatywny istotnego znaczenia w sposobie objaśniania naszej rzeczywistości⁹².

⁹¹ Podstawa programowa – język polski – liceum (Rozporządzenie MEN z 28.12.2008), *Treści nauczania – wymagania szczegółowe, pkt. II. Analiza i interpretacja tekstów kultury*.

⁹² M. Dąbrowski już dziesięć lat temu wskazywał, iż „jesteśmy niewolnikami starego paradygmatu poznawania i wartościowania”. Za poznawczo płodne – według badacza – uznajemy tylko te dzieła, które „wyraźnie rozkładają akcenty, snują siatkę społecznych powiązań między bohaterami, dobitnie odróżniają dobro od zła”. Modernistyczno-postmodernistyczny przełom w Polsce zachodzi z dużą trudnością, z uwagi „na system, w jakim zostaliśmy wychowani – tak czy inaczej autorytarno-totalitarny (w sensie totalności myślenia) – który – wyuczył nas odruchu oczekiwania na jasno sformułowane kryteria i nakazy”. Zob. M. Dąbrowski, *Postmodernizm...*, s. 180–183.

W efekcie polscy uczniowie zostaną pozbawieni dostępu do rozpoznania kultury współczesnej, w której mają świadomie dojrzewać i indywidualnie budować swe projekty antropologiczno-egzystencjalne. Będą pozbawieni języków charakteryzujących współczesność, mimo iż kulturowe i społeczne podstawy tej rzeczywistości opisuje się już od czterdziestu lat, czy to w aspekcie niestabilności epistemologicznej, czy to w zakresie – tak ważnej dla młodych ludzi – jednostkowej samodzielności w kształtowaniu własnych losów⁹³. Wydaje się, że jedną z ważniejszych obecnie ścieżek unowocześniania dydaktyki jest kształcenie nauczycieli. Funkcjonalizowanie w codziennej metodyce „efektu postmodernizmu”⁹⁴ oraz pokazywanie dalszych perspektyw kulturowych będzie możliwe tylko z udziałem świadomych tej problematyki polonistów.

Edukacja musi zatem zatroszczyć się o właściwe zainscenizowanie dialogu tradycji z literacko-socjologicznymi i kulturowymi przejawami ponowoczesności. Tylko wprowadzenie odpowiednich dyrektyw do podstawy programowej zagwarantuje ich realizację na polu codziennych oddziaływań polonistycznych. W częściach ogólnych obowiązującej podstawy programowej znajdziemy wiele sformułowań mówiących o wprowadzaniu ucznia w „sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie” wśród mechanizmów współczesnego społeczeństwa i kultury. Natomiast na poziomie polonistycznych celów i wymagań mamy do czynienia z dramatycznym przemilczeniem współczesnych form dyskursywnych, języków i stylów uczestnictwa w kulturze. Kluczowa w tym zakresie problematyka nowoczesności, ponowoczesności lub postmodernizmu w podstawie programowej nauczania języka polskiego już nie pojawia się w ogóle. A przecież w preambule mogłaby znakomicie dookreślać to, co rozumiemy przez współczesność, zarówno w wymiarze kulturowym, jak literackim i społecznym. W wyniku tradycyjnej periodyzacji dziejów literatury problematyka nowoczesności i ponowoczesności nie zostanie w szkole zauważona. Natomiast przejawy jakiegokolwiek *stricte* współczesnej refleksji nad dziejowością kultury i jej związkami z kulturą obecną zginą wśród terminów od dawna zaimpregnowanych w szkolnej polonistyce.

Podstawa programowa nakazuje dostrzeganie w czytanych utworach cech charakterystycznych także dla współczesności (a nie tylko dla zestawu epok zaczynającego się na średniowieczu i domkniętego dwudziestolecie międzywojennym, jak było w wersji wstępnej). Jednak owa niesproblematyzowana współczesność została wkomponowana na koniec toku poznawania kolejnych okresów literackich. Biorąc pod uwagę ograniczone możliwości realizacyjne trzyletniego liceum, można uznać, że los owej współczesności został już przesądzony i w najbliższych latach nawet uczeń bardzo pracowity i zdolny nie będzie miał szans zauważyć właściwie i zgodnie z duchem czasu ukazanej problematyki współczesności, wyznaczającej realne, kulturowe podstawy dla projektów egzystencjal-

⁹³ Por. Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przeł. A. Sadza, Kraków 2005.

⁹⁴ Zob. M. Matysek, *Ponowoczesność – porzucony projekt...*, s. 26; Por. Z. Bauman, *Ponowoczesne przygody ciała*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Poznań 1998.

nych młodych ludzi. Współczesność do wskazanych epok dodano w podstawie mechanicznie, tym samym nadając jej znaczenie bardzo enigmatyczne, jakoby współczesność była jednorodna pod względem stylu, jakości artystycznych czy ideologii i znaczyła to samo dla wszystkich znanych typów periodyzacji literatury XX wieku. Z zaproponowanego ujęcia płynie do nauczyciela następujący komunikat: współczesna jest zarówno twórczość Tadeusza Borowskiego i Konstantego I. Gałczyńskiego jak i utwory Doroty Masłowskiej i Eugeniusza Tkaczyszyn-Dyckiego. Trudno powiedzieć, kto w tak szerokiej wizji współczesności miałby się odnaleźć...

Przeprowadzona tu wybiórcza analiza nowej licealnej podstawy programowej nauczania języka polskiego wyraźnie wskazuje, iż projektowane w niej formacyjne funkcje polonistyki oraz jej relacje z literaturą i kulturą współczesną są niewystarczające. Zauważmy też, iż usunięcie z podstawy programowej ścieżki kształcenia regionalnego spowoduje dodatkowe osłabienie formacyjnych oddziaływań lekcji polskiego⁹⁵. A przecież szkoła powinna być także miejscem odczytań lokalnie i geograficznie uwarunkowanych, pozwalających na uruchamianie dyskursu z dziedziny (obecnie silnie się rozwijającej) geopoetyki. Obserwacje lekcji dowodzą, że zniesienie akcentu z czytania jednostkowego i lokalnie zdeternowanego skutecznie pozbawia uczniów motywacji do czytania. Sformalizowany i nazbyt abstrakcyjny projekt odbioru tekstu spowoduje, że przyjęcie ucznia dojrzewającego w ponowoczesności do dydaktycznej gry o sens czytania, pisanie i spersonalizowanego użycia języka ojczystego będzie coraz trudniejsze.

Kilka lat temu Teresa Walas wskazała na (wywołane ideologizacją i kulturową asynchronią) charakterystyczne dla czasów PRL-u postrzeganie postmodernizmu jako syndromu upadku zachodniej kultury⁹⁶. Łatwo jest poglądy wykształcone w tamtym paradygmacie przenieść w formie obaw na obecny system edukacji, wciąż zakorzeniając go w tradycji nowoczesnego *Bildung* i stawiając w opozycji wobec zjawisk współczesnej, zekonomizowanej i zglobalizowanej wielokulturowości⁹⁷. Wychodząc naprzeciw tym lękom zauważmy, że jednym ze sposobów na utrzymanie polskiego ducha narodowego w postmodernistycznych uwarunkowaniach edukacji może być głęboki wgląd w polski renesansowy humanizm oraz w sarmatyzm. Gest ów, polegający na cofnięciu się ku świadomości rozpoznanemu paradygmatowi przedoświeceniowemu – łączącemu jakości właściwe dla postmodernizmu (m.in. cielesność, wielokulturowość, idiosynkratyczne tendencje z kultury popularnej⁹⁸), może połączyć nas ze staropolską tradycją jagiellońską. Odróż-

⁹⁵ Osłabienie to uwidoczniło się natychmiast po wprowadzeniu ustawy, studenci polonistyki UP, wiedząc, że szkoły wycofały się z organizowania ścieżek kształcenia międzyprzedmiotowego (w tym regionalnego), od 2009 r. rzadziej wybierają przedmiot opcjonalny *regionalizm w nauczaniu języka polskiego*.

⁹⁶ Zob. T. Walas, *Zrozumieć swój czas. Kultura polska po komunizmie – rekonesans*, Kraków 2004, s. 139, 145–150.

⁹⁷ Trudności w przyjmowaniu się w Polsce tzw. paradygmatu ponowoczesnego w podobny sposób do T. Walas kilka lat wcześniej sygnalizował M. Dąbrowski. Zob. idem, *Postmodernizm...*, s. 182.

⁹⁸ Zob. T. Walas, *Zrozumieć swój czas...*, s. 219–225.

nienie się od obecnej niejasnej sytuacji tożsamościowej przez głębokie cofnięcie, szukanie twarzy w tym, co odległe, jeśli będzie autentyczne i angażowało zarówno uczniów jak i nauczyciela, może stać jedną z ważniejszych ścieżek stabilizujących ponowoczesne lekcje polskiego i zakorzeniające je w słowiańskiej wrażliwości.

4. Problem tożsamości ucznia na lekcjach polskiego

Od czasu wprowadzenia w roku 2005 nowego typu egzaminu maturalnego polonistyczna praktyka szkolna uległa zasadniczej zmianie. Nastąpiło szybkie wzmocnienie formalizujących tendencji płynących z wprowadzonego wcześniej, podobnego typu, egzaminu gimnazjalnego. Na efekty nie trzeba było długo czekać. Zarówno na poziomie gimnazjum, jak i liceum, głównym obiektem koncentrującym uwagę polonistów stały się, ćwiczone wielokrotnie w formie testów, wiadomości konieczne do zaliczenia egzaminów kompetencyjnych i maturalnych. Natomiast podmiotowość ucznia i jego umiejętności tworzenia narracji o swoim miejscu w kulturze przestały odgrywać istotną rolę w procesie edukacji. W szkolnej dydaktyce na pierwszym planie znalazły się cele określone przez prawa rynkowego sukcesu, a biurokratyzacja pracy szkoły, m.in. związana z systemem awansu zawodowego i systemem egzaminowania, odebrała nauczycielom motywację do personalizowania dydaktyki. Niewielu doświadczonych nauczycieli pozostało optymistami. Obecnie, po kilku latach pracy w zreformowanym gimnazjum i liceum, mimo szczyrych chęci, mało który spośród tysięcy polonistów jest zdolny wykazać przewagi nowego systemu nad starym. Zwłaszcza w aspekcie wychowawczym.

Zauważmy ponadto, że mimo ambitnych podręczników dobrze wycelowanych w potrzeby czasu (np. program i zestaw podręczników *To lubię!*) nazbyt często nauczyciel nie czuje potrzeby ani praktycznej konieczności poświęcenia uwagi problematyce tożsamości ucznia. Myśli przede wszystkim kategoriami podsuwanymi mu przez efekt edukacyjnego rynku: wbuduj w ucznia gotowe informacje o literaturze, aby mógł je sprawnie zreprodukować na egzaminie. Jakże często w zreformowanym liceum można obserwować lekcje, podczas których polonista, starając się szybko „zrealizować” elementy programowego minimum, postępuje według straszliwie uproszczonego schematu: np. do problematyki ballad romantycznych Mickiewicza dochodzi nie przez analizę i interpretację tekstu, ale przez definicję ballady romantycznej. Definicja staje się tekstem wiodącym, wobec którego ballada jest tekstem wtórnym, wykorzystywanym fragmentarycznie jako dowód słuszności słownikowego hasła.

Co gorsza – a to też efekt ostatnich regulacji systemu oświaty – każdemu ambitnemu nauczycielowi wymagania egzaminacyjne tym silniej przysłaniają cele wychowawczo-formacyjne, im bardziej zależy mu na opinii tzw. sprawnego fachowca. Rodzice uczniów od nauczycieli gimnazjalnych oczekują działań nakierowanych tylko na ćwiczenie sprawności w zaliczeniu testów kompetencyjnych, a w liceach

liczą na szybki trening w niezawodnym wpisaniu się w, i tak już prześwietlone i spetryfikowane, struktury nowej matury. Praca w szkole jest pozbawiana bezinteresownych postaw edukacyjnych nawet przez dyrektorów szkół, którzy przede wszystkim nakierowują działania nauczycieli na jak najlepszy wynik sondaży prasowych, porównujących licea według statystyki zaliczania egzaminów.

Ponadto egzaminowanie przy nowej maturze pokazuje wyraźnie, iż źle wykorzystana wiedza polonistyczna może negatywnie wpływać na proces formowania tożsamości młodzieży. Uczniowie wciąż zaliczają egzamin ustny z języka polskiego nawet i na maksimum punktów, mówiąc tylko i wyłącznie „pod egzamin” o postawach rycerza Rolanda i świętego Aleksego jako o swoich własnych i uwewnętrznionych wzorcach moralnych, pomagających im w życiu w społeczeństwie XXI wieku. Problem wynika także z zakresu omówionego (wyłącznie historycznego) materiału, jaki ma za sobą maturzysta na początku trzeciej klasy. Zdecydowana większość polonistów posługuje się w liceach programami o układzie historycznym – zatem trzecioklasista we wrześniu, gdy w drugiej klasie zakończył edukację na literaturze Młodej Polski, po prostu nie może odpowiedzialnie zgłosić lub opracować interesującego go „współczesnego” tematu maturalnego.

Skąd bierze się w szkole tak wąski zakres wzorców tożsamości, w dodatku dalece anachronicznych, że uczniowie szukają i „odnajdują siebie” w postawach Rolada czy świętego Aleksego? Otóż większość nauczycieli nadal posługuje się uławnymi sposobami przekazywania tzw. gotowej wiedzy humanistycznej. Najwyraźniej widać to na przykładzie pracy w klasie pierwszej liceum, gdzie najwięcej czasu poświęca się przekazywaniu formuł i haseł charakteryzujących teksty średniowiecza i renesansu. Edukacja jest tutaj ukierunkowana na silną transmisję wiedzy o zaprzyszłych utworach w czasie, gdy młody człowiek chłonie jak gąbka wszelkie podsuwane mu wzorce osobowe (także te mało przydatne do formowania tożsamości współczesnej). A wzorce te są dla niego podwójnie istotne: potrzebne mu i do skonstruowania swej tożsamości, i do zaliczenia przyszłej matury.

Do wymienionych wcześniej dochodzi problem zubażania nowoczesnych treści kulturowych w źle realizowanych programach, pospiesznie dostosowanych do realiów skróconego (do niepełnych trzech lat) liceum. W efekcie uczniom nie oferuje się kontekstów do myślenia, a raczej zachęca ich do okazjonalnego reprodukcji wiedzy, według wzorca telewizyjnego quizu, wypierającego ze szkoły humanistyczną refleksję.

Nowe społeczeństwo potrzebuje nowej szkoły

Mirosława Marody i Anna Giza-Poleszczuk, autorki nagrodzonej w konkursie im. J. Długosza książki pt. *Przemiany więzi społecznych*, wskazują na radykalną indywidualizację społeczeństwa europejskiego, w którym więzi społecznych i rodzinnych nie kreuje już system wartości (religijnych, moralnych) a raczej przestrzeń możliwości i wyboru. Wyboru ryzykownego, na który każdy jest skazany, czy tego chce czy nie. Kryzys zatem w nauczaniu, odczuwany najsilniej

przez praktykujących nauczycieli, to obok skutków reformy, także wynik bardzo szybko zmieniających się warunków społecznych i otoczenia medialnego, w którym dojrzewają młodzi Polacy. Przytoczmy mało optymistyczną, ale wywiedzioną z trzeźwej obserwacji, uwagę Marii Jędrychowskiej, która podsumowując swoje refleksje o etycznym i formacyjnym aspekcie edukacji gimnazjalnej w naszej współczesności pisze: „W tej sytuacji, być może, przypisywanie podręcznikom gimnazjalnym funkcji formacyjnych – intelektualnych, moralnych, estetycznych – jest naiwnością, doprawdy nie mającej sobie równej”⁹⁹.

Spójeczno-kulturowe otoczenie, w jakim pracuje obecnie polonista, wyjątkowo nie sprzyja próbom formacyjno-kulturowego oddziaływania na młodego człowieka. Stoi też w sprzeczności z nastawieniami i celami naszych programów nauczania, które na przekór promowanym w mediach konsumpcyjnym postawom usiłują wykształcić świadomych, zdolnych do wykroczenia poza najbardziej trywialne wartości (np. utylitarne i witalne) uczestników kultury. Obecny cywilizacyjny przełom w ponowoczesności nasila poczucie kryzysu, szczególnie na polu wartości humanistycznych. Zerwanie z jednoznacznym obrazem człowieka i stabilną konstrukcją tożsamości, brak zaufania społecznego, narastająca demoralizacja i przejawy korupcji stają się powszechnie doświadczanymi i komentowanymi zjawiskami.

Mimo to w liceach poloniści nadal pracują głównie z tekstami *stricte* historycznymi, z których łatwo wypreparować stabilny i łatwy do czarno-białych różnic obraz świata i społecznych realiów. Daje to asumpt do upraszczającego potępiania współczesnych realiów otaczających ucznia i wytwarzania iluzji „jedynie poprawnej”, stabilnej i niezależnej od kontekstów społecznych humanistycznej wiedzy. Uproszczony zestaw informacji sytuuje się na antypodach (po)nowoczesnego humanistycznego dyskursu i okazuje się w szkole zestawem zbanalizowanych, gotowych haseł. A one, szybko przetworzone w kapitał dość wątpliwej wiedzy, są sprawnie „wymieniane” na kompetencyjne czy też maturalne punkty.

Trudno dziś żywić nadzieję, że instytucje szkolne uzbrojone w formacyjne i kanoniczne podręczniki, zmienią lub ominą tę „przeszkadzającą” polonistom w pracy „złą”, bo ponowoczesną, rzeczywistość. Nie można dłużej zachowywać się tak, jakby to świat miał się dostosować do lekturowych doświadczeń rodem z „Rolandowego” średniowiecza i „czaroleskiego” renesansu. Warto w tym miejscu przytoczyć opinię Michała P. Markowskiego o katastrofalnym wpływie polskiej szkoły na wrażliwość, gusta literackie i sposób myślenia młodzieży. W jednej z wypowiedzi w „Tygodniku Powszechnym” M.P. Markowski bez ogródek pisze o polskim nauczycielu – czyli inteligencji *par excelance* – który „najlepiej czuje się w szlachetnym banale, nie zmuszającym ani do myślenia, ani do zmiany punktu widzenia”¹⁰⁰. W szkole pełnej „szkodliwego banału” nie będzie miejsca na otwarte

⁹⁹ M. Jędrychowska, *Zapis projektu zadań formacyjnych edukacji polonistycznej w strukturze podręcznika gimnazjalnego*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego gimnazjum*, red. H. Kosętko, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 85.

¹⁰⁰ M.P. Markowski, *Bezplodne przepędzanie czasu*, „Tygodnik Powszechny” 2005, nr 47.

myślenie o performatywności obecnej kultury, solidarności ponad podziałami wyznaniowymi i ekonomicznymi, epifaniach sensu, sytuacjonizmie i negocjowaniu warunków w codziennych sytuacjach społecznych. Czyli nie będzie w niej miejsca na centralne stwierdzenie autorów światowego bestselleru pt. *Rewolucja w uczeniu*¹⁰¹, że „szkołą może być cały świat”!

Niestety nauczanie języka polskiego wciąż polega na reprodukowaniu niefunkcjonalnych i nieobjaśniających świata informacji. Problem ten ujawnia się na każdym kroku podczas wizytacji w szkołach. Większość lekcji polskiego pokazuje, jak rażąca jest przepaść między potrzebami i oczekiwaniami uczniów a tendencjami nauczycieli, którzy najciekawszy materiał literacki są w stanie zepsuć upartym encyklopedyzmem bądź historyzmem, realizowanym za pomocą mechanicznych odniesień. Zamiast fascynacji – nuda, zamiast podziwu – warunek: ucz się, a myśl później! Dodajmy, że obecnie w liceach Mrożek i Gombrowicz są dostępni tylko najzdolniejszym, i to pod warunkiem, że nauczyciele (uczący w ogromnej przewadze według programów o układzie historycznym) zdążą przed zamknięciem trzeciej klasy dotrzeć choćby do *Medalionów* Nałkowskiej, aby na dyżurach lub konsultacjach omówić jeszcze w pośpiechu kilka wczesnych wierszy Miłosa i Szymborskiej. Gdzie znajdzie się wówczas miejsce na konfrontowanie uczniowskiego doświadczenia współczesności z takim doświadczeniem zapisanym w literaturze? Właśnie, zapisanym w literaturze, tylko czy dysponujemy w szkole adekwatną teorią do objaśnienia tego, czym jest dla nas i uczniów literatura? To kolejny poważny problem.

Czy wiemy, czym jest literatura?

Większość lekcji języka polskiego polega na różnym spożytkowaniu kontaktu ucznia z literaturą. Warto zapytać, czym ona jest dla nauczycieli i jak w szkole rozumiany jest jej ontologiczny status? Czy aby nagminnie już niepowodzenia w kontaktowaniu młodzieży ze światem literatury nie biorą się właśnie z anachronicznego typu lektury, proponowanego uczniom. Jakież horyzonty może bowiem odkrywać przed młodzieżą proponowana im lektura, gdy odnosi się ją przede wszystkim do szkolnego słownika terminów literackich? Zanik dialogu¹⁰² o literaturze w szkole należy zobaczyć także z perspektywy teorii aplikowanych w procesie nauczania.

¹⁰¹ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Poznań 2000, s. 245.

¹⁰² Koncepcja otwarcia dialogicznego w ujęciu J. Tischnera wyraźnie odróżnia otwarcie intencjonalne (na świat przedmiotów) od dialogicznego (otwarcia na drugiego człowieka, na TY). Pracę Tischner również ujmował w kontekście rozmowy i dialogu. Codzienne wysiłki uczniów, jak czytanie i pisanie, powinny być postrzegane jako część wielkiego dialogu, toczącego się na scenie ludzkiego dramatu i czasu. W szkole natomiast, rozmawiając o lekturze z użyciem kilku arbitralnie wybranych haseł (często bez uczniowskiej znajomości lektury), mimowolnie odbieramy literaturze status podmiotowego partnera w dialogu o cudzym doświadczeniu, odsłaniającym się poprzez tekst. Zob. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2001, s. 9–10.

Zadajmy najpierw kluczowe pytanie: jaki procent uczniów czyta dziś lektury? Niewielki. Na konferencjach metodycznych z ostatnich lat badacze czytelnictwa regularnie wskazują na liczbę około 20% uczniów czytających lektury fragmentarycznie, a w pełni przeczytaną lekturą może się pochwalić kilka statystycznych osób w klasie. Reszta, czyli 80% uczniów gimnazjów i liceów, nie czyta lub sięga po bryki tylko w czasie lekcji. Na długo przed obecnym zalewem gotowców i streszczeń Zenon Uryga wykazał, że trudności w odbiorze liryki w klasach maturalnych¹⁰³ wynikają z (bardzo trudnej do przekroczenia), szkolnej bezradności w odkrywaniu ważnego źródła tożsamości, jaką dla młodego człowieka może być poezja. Za owe trudności odpowiedzialne są, zdaniem autora, bariery językowe, kulturowe i sprawności recepcyjnej, które przed uczniem wznosi każdy poetycki tekst. A przecież dziś świadomość konwencji kulturowych jest znacznie niższa niż w czasach wykonywania owych badań.

Warto ponadto zaznaczyć, że dziś to, co kryje się za hasłem „literatura” wydaje się problematyczne zarówno dla teoretyków literatury jak i przeciętnych czytelników. Bariery recepcyjne, które przed laty zarysowywano w postawach czytelniczych uczniów, również powinny ulec przesunięciu i przeformułowaniu. Spróbujmy poświęcić nieco uwagi temu ważnemu, a stosunkowo rzadko poruszanemu problemowi, czyli modelowi literatury, milcząco patronującemu realizacji szkolnych programów.

Zauważmy, iż Jan Polakowski już w latach 70. ubiegłego wieku zachęcał do korzystania ze zdobyczy psychologii i socjologii w motywowaniu młodzieży do czytania, uzależniając efekty poznawczo-kształcące od naszej współpracy z oczekiwaniami ucznia wobec lektury. Zenon Uryga również proponował stawianie uczniowi pytań z perspektywy nie tylko tekstologicznej, ale także antropocentrycznej: „Czym jest dla mnie literatura? Po co czytam, gdy sięgam po książkę we własnym imieniu? Co ludzie robią z literaturą?”¹⁰⁴

Dydaktyczne szlaki dla antropologicznego spojrzenia na kwestię czytania wytyczano od dawna, ale są to pytania wymagające obecnie znacznie mocniejszego ukierunkowania na odkrywczą aktywność ucznia. Pytanie bowiem „Czym jest dla ciebie literatura?”, zadane uczniowi w szkole nadal uczącej literatury w sposób encyklopedyczny może znaleźć tylko jedną odpowiedź: literatura jest tekstem, który znam ze streszczenia lub słownikowych haseł.

Natomiast inaczej, w sposób bliższy dzisiejszemu sposobowi czytania, na literaturę pozwala spojrzeć kognitywistyczna koncepcja interpretacyjna, która – jak wskazała w swoim odczycie podczas krakowskiego Zjazdu Polonistów Elżbieta Tabakowska¹⁰⁵ – wyraźnie zasypuje przepaść między „wiedzą o literaturze” a „wiedzą o języku”, a wręcz ten sztuczny podział unieważnia. Ostrzegawcze wnioski E. Tabakowskiej o dominujących w ostatnim półwieczu tendencjach oddale-

¹⁰³ Zob. Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982.

¹⁰⁴ Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, s. 107.

¹⁰⁵ E. Tabakowska, *Komunikowanie i poznawanie w językoznawstwie*, „Teksty Drugie” 2005, nr 1–2, s. 50–52.

nia treści literatury od świata rzeczywistego, o analizach wyabstrahowanego świata przedstawionego, o poznawaniu świata w literaturze a nie poprzez literaturę, pozwalają zobaczyć dydaktyczną i formacyjną ułomność spojrzenia na literaturę tylko przez jej strukturalną immanencję. Sugestie E. Tabakowskiej zachęcają też do ujęcia literatury w aspektach komunikacyjnych, personalistycznych, ujawniających podmiotową wizję opisywanej rzeczywistości.

Wnioski nasuwają się same: praca z lekturą w szkole nie może być tylko analizą i interpretacją tekstu samego utworu, ale raczej powinna być precyzyjnym (i czułym na wszelkie niuanse i niedoczytania) „czytaniem” uczniowskiego czytania. Proponuję potraktować ucznia dosłownie jako lekturę, jako na rozmaite sposoby manifestujący się rozproszony dyskurs, oczekujący na scalającą interpretację.

Pracę nad danym tekstem warto zacząć od odczytania nastawień ucznia, od jego swoistej przed-lektury utworu, przed-lektury wynikającej z uprzedzeń, nawyków szkolnych, niechęci do określonego typu książek, braku motywacji napędzanego np. przez jakiś kontekst popkultury. Owo sukcesywne odczytywanie ucznia jako podmiotowego, często boleśnie niezbornego dyskursu, oczekującego pomocy w postaci nauczycielskiej interpretacji, powinno powstawać w toku dialogu ucznia z lekturą. Czyli nasze rozumienie czytania ucznia, czytania istniejącego jak „nienapisany tekst”, legitymującego się indywidualnym i ukontekstwowionym użyciem języka, powinno być równoległe z analizą i interpretacją utworu.

W ten sposób, poprzez lekturę sposobu czytania ucznia, uda się częściej niż w tradycyjnym dyskursie edukacyjnym na pierwszym planie stawiać osobę naszego wychowanka. Głównym bohaterem w szkole niech wreszcie stanie się uczeń i jego, oczekująca na usensowniające przekształcenia, świadomość, ujawniająca się w dialogu z lekturą. Czyli w centrum systemu kształcenia być może uda się postawić proces, który za Ronaldem W. Langackerem kognitywiści nazywają procesem językowego ujawniania indywidualności podmiotu, mówiącego o sobie poprzez konwencje, w które wszyscy jesteśmy rozmaicie uwikłani. Podkreślimy, że jeśli nie rozpoczniemy pracy na poziomie świadomości uczniów, zaświadczonej przez ich pragmatykę czytania i sposób wypowiedzania się, próżny będzie nasz czas spędzony na sprawdzaniu (niefunkcjonalnej, bo nieupodmiotowionej) wiedzy o impresjonizmie, metaforze, przydawce lub zdaniach podrzędnych.

W proponowanym stylu czytania ważna jest uwaga poświęcana otaczającej nas rzeczywistości. Jest ona obecnie zdominowana przez dynamikę ponowoczesnej kultury, otwierającej nasze działania i doświadczenie na wielość uzasadnień, systemów, kodów, celów. Jest to świat znaczeń, skutków i przedstawień semantycznie przedeterminowanych¹⁰⁶. Szkoła – demonstrując dawne, idealistyczne, historyczne i niesproblematyzowane (przez brak czasu) wzorce postaw – zbyt łatwo może wpaść w ton oskarżania współczesności – wskazując głównie na jego ciemne strony: polityczne gry, bezlitosną ekonomię, dwuznaczny język me-

¹⁰⁶ Zob. R. Nycz, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Kraków 2000, s. 181.

diów i aksjologiczny chaos. Warto przy tym zauważyć, że polonistyka gimnazjalna i ponadgimnazjalna z trudem zdobywa się na pozytywny obraz otaczającego nas świata i jego twórczą akceptację, i niestety zasywa się w niszach dawnej lub (w miarę stabilnej) modernistyczno-romantycznej kultury. Uczniowie często usiłują zasygnalizować pedagogom, że nie jest najważniejsze to, jak sklasyfikować dany tekst, ale to, jak jest on w stanie oddziaływać na nich, osoby wciąż jeszcze otwarte na lekturę. Dla nauczyciela musi być także istotny sposób, w jaki każdy z uczniów jest „odczytywany” np. przez dany fragment *Nad Niemnem* (oczywiście że tendencyjny, ale wciąż ważny) i czy przywiązanie do ziemi rodzinnej, widoczne w postawach Bohatyrowiczów, wywołuje w nim jakieś reakcje, czy też natrafia na przerażającą dziurę, nicość, brak, pustkę po części tego humanizmu, który sto pięćdziesiąt lat temu generował poczucie polskiej tożsamości.

Jeśli, jak pokazały to badania Z. Urygi, uczniom najczęściej brakuje kompetencji potrzebnych do rozpoznawania sensów literatury, to na pewno przy udziale nowoczesnej i ponowoczesnej literatury nie zabraknie nam środków do rozpoznania tożsamościowych potrzeb ucznia. Uczeń wciąż czeka na taki kontakt z literaturą, który pomoże mu skonstruować jego tożsamość, jego język, „twarz”. Czeką na takie interpretacje lektur, które dadzą pewność, że czytanie to trwanie w sensownym dialogu ze światem i sobą samym; w dialogu usensowniającym doświadczenie, a nie tylko rekonstruującym je. Pod okiem odpowiednio przygotowanego nauczyciela umiejącego celowo wykorzystać dobraną literaturę, nie zabraknie środków dla porządkowania chaosu wartości, przepełniającego ponowoczesne uczniowskie osobowości. Nie zabraknie nam sposobów na „odczytanie”, czyli zdiagnozowanie uczniów, jeśli oczywiście całkiem nie zablokujemy przed sobą prawdy o uczniowskim sposobie czytania lektur. Nieczytanie, niedoczytanie, odrzucenie, niezrozumienie też przecież jest jakąś lekturą. A od takiego wniosku już tylko krok do podjęcia metodycznych działań, nastawionych na pojmowanie tego niedoczytania jako uzasadnionego odrzucenia, jako niezgody ucznia na proponowany mu rodzaj i styl lektury. A jakże to inne działanie niż ciche przyzwolenie na korzystanie przez ucznia z bryku czy też z ledwie wydukanego, mikrofragmentu z podręcznika.

Głęboko dialogiczny i relacyjny kontakt z tekstem umożliwił zmianę obowiązującego w szkole statusu literatury na taki, w którym aktywność lekturowa uczniów znajdzie atrakcyjne poznawczo miejsce. Gdyż status literackości jest przecież jakością konstruowaną historycznie, jest konglomeratem społeczno-kulturowych przekonań przekładanych na akceptowane wyznaczniki literackości. Myśl o konieczności przebudowy „polonistycznego gmachu”¹⁰⁷ bardzo powoli przenika na poziom szkolnej dydaktyki. A przecież powinna dotyczyć zwłaszcza szkoły, gdzie z dnia na dzień mogłaby odświeżać humanistyczne horyzonty nie tylko garstki studentów, ale kilku milionów uczniów.

¹⁰⁷ Zob. *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, zesp. red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz, t. 1 i 2, Kraków 2005.

Do przebudowy polonistycznego warsztatu warto zachęcać nauczycieli przede wszystkim zwracając uwagę na nowe perspektywy w postrzeganiu statusu literatury. W aspekcie dydaktycznym szczególnie istotna wydaje się antropologia literatury, która „wykracza poza strukturę przekazu językowego”, ponieważ nie traktuje literatury wyłącznie „jako kod językowy, ustalony repertuar środków formalnych czy domniemaną strukturę głęboką wypowiedzi, ale jako obszar społecznych oczekiwań, stereotypów poznawczych i mniej lub bardziej zestandaryzowanych scenariuszy zachowań komunikacyjnych”¹⁰⁸.

Dzisiejsi licealiści i gimnazjaliści nie mieszczą się w stylach czytania proponowanych im przez strukturalne modele XX-wiecznego literaturoznawstwa. Żyją przecież wśród doświadczeń inaczej determinujących kontakt z lekturą. Jako poloniści nie możemy tych zjawisk lekceważyć¹⁰⁹. Toteż (choć założenia tzw. maturalnego klucza zdają się temu przeczyć), polonista powinien wiedzieć, że dziś trudno uzasadnić lekturę tekstu artystycznego, zmierzającą do stworzenia jedynie prawdziwej interpretacji bądź też jedynej i obowiązującej wersji rzeczywistości. Bezcelowe też jest zatem interpretowanie zmierzające do wykazania, że dana lektura to zestaw chwytów artystycznych, które składają się na jej strukturę i ostatecznie stabilizują jej sens. Stojąc po stronie takiej lektury traktowalibyśmy ucznia jako wykonawcę projektu naszych ideowych założeń. A właśnie takie ideologiczne, przeddyskursywne *faktum* (w postaci np. gotowego sposobu odczytania dzieła) antropologizacji kultury, jak np. Wojciech Burszta, odsyłają do już minionej epoki. Proponują natomiast potraktowanie literatury jako „jednej z instytucji życia społecznego, wtórnej wobec bardziej podstawowych zagadnień polityki, pracy i innych problemów społecznych”¹¹⁰. Antropologia literatury zachęca do porzucenia myślenia o literaturze i jej teorii jako sferze autonomicznej i tylko estetycznej.

W perspektywie badań antropologicznych podstawowa staje się triada: kultura – język – tożsamość. I wydaje się, że powinna być też podstawowa dla szkolnej humanistyki, gdyż wypracowanie narzędzi wspomagających dookreślenie tożsamości ucznia osadzonego w jego kulturowej rzeczywistości to sprawa prymarna. Szkoła i jej relacje z uczniem powinny być rozległą sferą do sfunkcjonalizowanego praktykowania antropologii literatury w odniesieniu do doświadczeń dzieci i młodzieży. Czytanie winno tu służyć kształtowaniu osobowości ucznia podczas jego dialogu z literaturą, czyli światem kultury. Polonista nie może odwracać się od rozpoznawania relacji lektura – uczeń – kultura, nie powinien interpretować, nie tłumaczyć doświadczeń młodego człowieka w kontakcie z świadectwem cudzego doświadczenia, czyli z książką. Tłumaczenie naszego kulturowego uwikłania w konwencje, zasady, etykę jest najlepszym ze sposobów kształtowania samo-

¹⁰⁸ G. Grochowski, *Blaski i cienie badań kulturowych*, „Teksty Drugie” 2005, nr 1/2, s. 9.

¹⁰⁹ Szkoły, z obawy przed krytyką, niechętnie dzielą się swoimi uwagami o trudnościach kształcenia – wskazuje A. Książek-Szczepanikowa [w:] *Szkolne kształcenie literackie wobec przekazów i przekazyńców. Wczoraj – dziś – jutro*, Siedlce 2005, s. 35.

¹¹⁰ W. Burszta, *Nauki o kulturze wobec literatury*, „Teksty Drugie” 2005, nr 4, s. 42.

świadomości ucznia i jego stosunku do świata. Wchodząc w świat tekstu uczmy sposobu doświadczania życia.

Szkolny sposób lektury jednak wciąż odsyła do haseł wypreparowanych z historycznego kanonu (na polskim mało się czyta – a tylko próbuje opowiadać sens lektur¹¹¹). Z kolei uczniowskie bycie poza szkołą to stawianie czoła płynnej i nieuporządkowanej rzeczywistości społeczeństwa postmodernistycznego. W walce o spójną świadomość siebie w tej płynnej, medialno-ekonomicznej rzeczywistości¹¹² szkoła uczniowi niewiele może pomóc. Najczęściej proponuje mu lekturę sprzed kilkuset lub kilkudziesięciu lat. Odbiór zaś lektur poloniści niechętnie poddają uczniowskiej, indywidualnej weryfikacji i próbie dialogu.

Skoro kanon to nie tyle skarbnica wartości „a nade wszystko zbiór pytań” – jak wskazuje A. Skrendo¹¹³, to dlaczego nie udaje się uruchomić tego dialogu między uczniem a literackimi arcydziełami? Powodem jest tęsknota za dostępnym centrum znaczeń i jedynie słuszną wykładnią świata, która wciąż modeluje postawy polonistów. W życiu pozaszkolnym idealizujące, uniwersalizujące, modernistyczne modele odbioru literatury (wraz z totalizującymi ujęciami rzeczywistości) odeszły już do przeszłości. Jednak w szkole głęboko zaprzeszłe dzieła, i także ich odczytania, usiłują wywołać przed oczyma młodzieży jedyny prawdziwy obraz rzeczywistości, uczeń ma zaś tylko się uczyć rozpoznawać sztywno określone sensory i cechy dzieła, jako odzwierciedlenie prawdy o jego świecie. Warto zatem przypomnieć wnioski Teresy Kostkiewiczowej, płynące z uwzględnienia ponowoczesnych rozpoznań kulturowych: „po przemyśleniu wywodów Barthes’a, Derridy (i ich kontynuatorów) historyk literatury nie może pretendować do roli odkrywcy «znaczenia jedynego i niejako kanonicznego» interpretowanego tekstu”¹¹⁴.

Jeśli zależy nam na aktywnym uczniowskim odbiorze literatury, powinniśmy czytać ją w perspektywie kognitywnej, użytkowej, powinniśmy interpretować lektury w celu odkrywania zdeponowanych w tekstach doświadczeń. Argumentów dostarczają także zwolennicy pragmatyzmu i historyzmu, którzy w badaniach humanistycznych akcentują powrót do kategorii doświadczenia, uznając ją za „najbardziej odpowiednią wobec nowych filozoficznych wyzwań”¹¹⁵. Powinniśmy, jak np. sugeruje Frank Ankersmit, w naszym myśleniu i czytaniu literatury przejść od modernistycznej *prawdy*, poprzez postmodernistyczne *przedstawienie* do (znacznie bardziej interesującego i dającego perspektywy) po-postmodernistycz-

¹¹¹ Alarmujące raporty o miernym stanie czytelnictwa wśród uczniów (zwłaszcza, gdy chodzi o literaturę współczesną) są powodem wielu akcji Instytutu Książki, np. inicjującego współpracę bibliotek ze szkołami w ramach programu *Tu czytamy*. Podobnie Instytut Teatralny w Warszawie (wzorem teatrów z Berlina) prowadzi akcję współdziałania teatrów z uczniami, pozwalającą na głębsze i refleksyjne ich uczestnictwo w kreowaniu wydarzeń artystycznych.

¹¹² Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność...*

¹¹³ A. Skrendo, *Kanon i lektura*, [w:] *Kanon i obrzeża*, red. I. Iwasiów, T. Czerska, Kraków 2005, s. 73.

¹¹⁴ T. Kostkiewiczowa, *Historia literatury w przebudowie*, „Teksty Drugie” 2005, nr 1/2, s. 28–29.

¹¹⁵ F. Ankersmit, *Narracja, reprezentacja, doświadczenie...*, s. 219–220.

nego *doświadczenia*, oferującego czytelnikom interakcję z przestrzenią dzieła, postrzeganego jako płaszczyzna do wymiany doświadczeń. Dzieło może osiągnąć status przestrzeni dydaktycznej. Do takiego doświadczenia literatury i jej dydaktyki warto dziś zmierzać, z uwagi na wzrastający procent uczniów nieczytających w ogóle.

Niestety, w obecnej sytuacji szkolnej pytanie: „Czym jest dla Ciebie literatura” zamiast zachęcić do szczerości odpowiedzi może ucznia tylko uprzedmiotwić i merytorycznie przestraszyć. Bo kwestia ta będzie dla niego przede wszystkim pytaniem o wagę pierwszych polskich średniowiecznych wierszy religijnych, o renesansowy obraz świata w pieśniach Jana Kochanowskiego, o rodzaje narracji w *Chłopach*, o rolę wieszczki w literaturze romantycznej, o „sokoła noweli”... Jakże w takim kształceniu literackim daleko do filologii rozumiejącej, w myśl której autor pisze po to, aby być zrozumianym, a nie interpretowanym (co podkreśla za Meyerem Abramsem Teresa Kostkiewiczowa).

Oczywiście, w tle tych rozważań pojawia się pytanie o szkolną historię literatury. Tę kwestię (zwłaszcza na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej) w ramach swojej koncepcji omówiła Agnieszka Klakówna w książce *Przymus i wolność*¹¹⁶. Trzeba zaznaczyć, że nauczyciele bardzo powoli godzą się ze wskazaniem autorki na sprzeczność między podmiotowymi założeniami edukacji a, nadal praktykowanym, historycznoliterackim reprodukowaniem zminiaturyzowanej wiedzy uniwersyteckiej w szkole. Podmiotowość kształcenia musi uwzględniać doświadczenia, możliwości psycholingwistyczne i wewnętrzną strukturę podmiotu, z którym ma nawiązywać dialog. W związku z tym akcent w poznawaniu lektur, języka i sztuki winien być przesunięty na obserwację relacji między dziełem a uczniem. W klasie istotnym elementem procesu edukacyjnego powinno stać się konkretne „ja” ucznia z jego tendencją do utożsamienia się z fragmentem kultury (regionalnej, narodowej i światowej), ujawnianej mu na lekcji.

W takim ujęciu praca nad tekstem powinna zaczynać się od nawet szczątkowo artykułowanego dyskursu, powstającego podczas kontaktu ucznia z utworem literackim. Zaczynamy analizy od uczniowskiego rozpoznania, od wpatrzenia się w kształt lektury ucznia, przeglądającego się w tekście jak w kulturowym lustrze. Gdy uczeń zamiast siebie zobaczy w owym literackim lustrze pustkę, nie obwiniamy go. Sprawdźmy raczej, czy przed oczami nie ustawialiśmy mu lustra rozbitego, czy nie rozbiliśmy aktu lektury dziesiątkami analitycznych wymagań, czy nie spowodowaliśmy, że z powodu nałożonych literaturoznawczych filtrów, literatura „nie reaguje” ze spojrzeniem patrzącego.

Podczas Zjazdu Polonistów w 2004 r. Jadwiga Puzynina z naciskiem mówiła o przemodelowaniu praktyki szkolnej tak, aby pozwalała ona na uwewnętrznianie wartości etycznych w atmosferze wolności i dobrowolności. To poważny problem dla dydaktyków, gdyż szkoła nie radzi sobie z ponowoczesnymi wymiarami młodzieńczej adolescencji, z coraz bardziej niezbornym i ekscentrycznym młodzie-

¹¹⁶ Z.A. Klakówna, *Przymus i wolność...*, s. 110.

zowym eksperymentowaniem z własną tożsamością. Każdy nauczyciel zetknął się z wieloma sytuacjami w szkole (lub na klasowej wycieczce), gdy narkotyki, używki, drogie samochody w rękach licealistów, ekskluzywne wyjazdy, grupowe, skandaliczne zabawy o charakterze erotycznym okazywały się niemal uczniowską codziennością. Szkoła, zdecydowanie przeciwdziałając takim zachowaniom, nie może jednak popadać w drugą skrajność i nauczać tylko ustabilizowanych modeli świata. Zmiana w zakresie postaw metodycznych powinna wypływać z umiejętności dostrzeżenia specyfiki ponowoczesnych fascynacji ucznia.

Realizację tego postulatu utrudnia pokoleniowe pęknięcie, które powoduje silniejsze niż w poprzednich dekadach rozchodzenie się potrzeb uczniów z założeniami polonistyczno-wychowawczymi. Wynika ono przede wszystkim z niemożliwości pogodzenia dwóch światów, czyli socjologiczno-światopoglądowej różnicy między modernistyczną wiarą w stabilność społecznych struktur a postmodernistyczną płynnością hierarchii i zasad. Niemożliwość ugody ufundowana jest na owym ostrym rozgraniczeniu, przecinającym szkolny świat na dwie bardzo różniące się od siebie części: na model tożsamości modernistycznej/institutionalnej/nauczycielskiej i ponowoczesnej/uczeniowskiej. Na to rozbitcie nakłada się również rewolucja w technologii informacyjnej, która popiera zdobywanie wiedzy tylko wtedy, gdy może być stosowana i użyteczna. Modernistyczna stabilność i wzniosłość pojęcia osoby, z jej centrum i hierarchią wartości, budowaną według „wielkich narracji”, niestety, jest nie do pogodzenia z wieloperspektywicznym doświadczeniem, które od kilkunastu lat buduje osobowość naszych uczniów¹¹⁷. Autorzy *Rewolucji w uczeniu* piszą, iż świat stoi u progu przemian, jakich nie było od czasu, gdy Gutenberg wydrukował Biblię¹¹⁸. Obecne zmiany w kulturze doprowadziły do konieczności przestawienia roli nauczyciela z informacyjnej na transformacyjną: „Prawdopodobnie tylko zapal oddanych nauczycieli, dyrektorów i kierownictwa sprawił, że ten system funkcjonował tak długo – wbrew sobie” – konstatują Dryden i Vos.

Spór romantyków z klasykami to fakt historyczny, który tylko w anegdotycznym uproszczeniu może wskazać na problem. A polega on na nieoswojonym przez szkołę nowym sposobie przeżywania świata. Sposobie momentalnego, konsumpcyjnego, pozaetycznego, zekonomizowanego i medialnego doświadczenia rzeczywistości. Można przy tym zauważyć, iż ważnym powodem szkolnych problemów wychowawczych może być także wciąż podtrzymywana w programach nauczania stabilna wizja modernistycznej podmiotowości ucznia.

Kolejna z przyczyn kryzysu w praktyce nauczania języka polskiego wynika z faktu, że to, jak ujmowaliśmy literaturę jeszcze dwadzieścia lat temu, nie daje się podtrzymać w dzisiejszym doświadczeniu lekturowym i poznawczym. Najkrócej mówiąc, w latach PRL strukturalne spojrzenie na literaturę pozwalało w niej widzieć świat jakości i wartości zamknięty na totalizujące wpływy ideologii komu-

¹¹⁷ Z. Bauman wskazuje na konieczność „odważnego przyjęcia konsekwencji” przygodności istnienia w naszej współczesności. Zob. Z. Bauman, *Posłowie*, [w:] idem, *Płynna nowoczesność...*

¹¹⁸ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu...*, s. 463.

nistycznej. Wypierana ideologia pozostawała na zewnątrz tak chronionej przed jej wpływem literatury. Dawało to polonistom, i siłą rozpędu nadal daje, komfort zamykania się w wąskiej, genologicznej wiedzy o literaturze, umożliwiającej eksploatację utartych sądów o tym, czym jest ballada, jak należy czytać nowelę, gdzie kończy się reportaż a zaczyna felieton. Tak budowana wiedza niewiele ma wspólnego z dzisiejszym odbiorem literatury. Zamknięcie znaczenia tekstu w ramach klasycznych gatunków lub widzenie literatury w sztywnym podziale na wyznaczniki liryki, epiki i dramatu odchodzi do przeszłości¹¹⁹. Nazbyt doktrynerska postawa nijak też się ma do odczytywania utworów współczesnych w perspektywie antropologicznego doświadczenia dzisiejszej rzeczywistości i budowania tożsamości. A przecież owo często lekceważone i krytykowane społeczne otoczenie ucznia, w którym szuka on miejsca dla siebie, ma generalny wpływ na styl jego lektury. Nie zapominajmy, że kilkunastoletni uczeń jest dzieckiem nowego czasu. Nawiąże kontakt z lekturą, jeśli nauczyciel zaproponuje atrakcyjny dla niego sposób czytania, czyli lekcję nie tyle dążącą do oglądu struktury i jakości estetycznych dzieła, ale zmierzającą do obserwacji lekturowego świata poprzez własne doświadczenia.

Personalizowane i naznaczone konkretem „czytanie rzeczywistości” proponują nam współcześni poeci, dostarczając „aktów lektury teraźniejszości” poprzez werystyczne, fragmentaryczne, nijako na naszych oczach werbalizowane doświadczenie¹²⁰. Literatura – taka, jak obecnie nagradzana w konkursach Nike czy Kościelskich – niemal taka sama, choć niespisana, „istnieje” w doświadczeniu naszych uczniów. Ale aby to dostrzec, musimy spróbować „odczytać uczniów” poprzez ich akty lektury świata i tekstów. Wówczas szybko się przekonamy, że młodzież (mająca wiele wspólnego np. z bohaterami utworów Doroty Masłowskiej) „czytająca siebie w literaturze” pod opieką nauczyciela, dokona bardziej owocnych osobistych rewizji niż po formalnych analizach jakości języka artystycznego.

Kształcenie uniwersyteckie przyszłych nauczycieli powinno także zaznajamiać z zadaniami, które wiążą się z traktowaniem ucznia jako swoistej lektury do zinterpretowania. Trzeba polonistom dać pewność, że to podstawowy poziom pracy. Brak dialogu między nauczycielem i uczniem wynika głównie z tego, że nauczyciel obawia się podjąć wyzwania nowej rzeczywistości i pójść za głosem współczesnej literatury, która przemawia bardzo podobnie do głosu jego ucznia. Zmiana systemowa musi także łączyć się ze zmianą w pojmowaniu relacji literatura–rzeczywistość–uczeń. O doznania i spostrzeżenia ucznia po lekturze nie można już pytać za pomocą zestawu haseł ze słowników strukturalnych, bo ukierunkują proces lektury na ściśle wewnątrztekstowe, oderwane od „kontekstu

¹¹⁹ Zob. np. R. Sendyka, *W stronę kulturowej teorii gatunku*, [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2005, s. 277–278.

¹²⁰ Zob. np. *Antologia nowej poezji polskiej. 1990–1999*, opr. R. Honet, M. Czyżowski, Kraków 2001. Por. B. Bodzioch-Bryła, *Ku ciału post-ludzkiemu... Poezja polska po 1989 roku. Wobec nowych mediów i nowej rzeczywistości*, Kraków 2006.

użycia”, semiotyczne analizy oraz na osiągnięcie „gotowych”, bo zbyt trudnych do wypracowania dla ucznia, wniosków¹²¹.

Lekcja – kulturowy performans

Jako przeciwwagę dla nazbyt abstrakcyjnych celów filologicznych warto wykorzystać elementy dramy¹²² (znanej do dawna metody, mogącej stanowić wstęp do zastosowania opisywanej tu metodyki), ułatwiające zaznaczenie współobecności młodzieży w eksponowanych wartościach. Odkrywanie przesłania utworu poprzez komentowanie uczniowskiego oddźwięku¹²³ spowodowanego lekturą, czyli wskazywanie na źródła fascynacji jakimś fragmentem, będzie wtedy mogło mieć miejsce, gdy zadbamy o gwałtowne, zbiorowe odkrycia sensu tekstu. Jednym ze sposobów na ich wywołanie może być próba refleksyjnego, lekcyjnego „powtórzenia” aktu twórczego, rozpoznania postawy autora i jego patrzenia na rzeczywistość. Taka empatyczna postawa czytelnicza będzie o wiele atrakcyjniejsza dla ucznia niż formalizujący odbiór powieści czy wiersza według weryfikacji kilku terminów teoretycznoliterackich (narracja, podmiot liryczny, epitety etc.)¹²⁴. Ważnymi kompetencjami polonisty nie są bowiem gotowe wnioski interpretacyjne, ale umiejętność zapytania o doświadczenie komunikowane i doświadczane poprzez tekst.

Potrzebny szkole model uczestnictwa w kulturze podpowiada współczesna relacja widz-scena¹²⁵. Jednak nie o klasyczną, bierną i anonimową postawę widza tu chodzi. W teatrze tzw. postdramatycznym widz wytrącany jest z komfortowej roli obserwatora. Na scenie już nie dochodzi do produkowania (typowej dla teatru modernistycznego) fikcji. W teatrze postdramatycznym widz jest „centrum wła-

¹²¹ Np. *Słownik szkolny. Terminy literackie*, red. S. Jaworski (Warszawa 1990), gdy mówi o analizie dzieła literackiego, nakazuje opis wszystkich jego składników i uchwycenie „zasady organizującej całość”. Na poziom interpretacji nakazuje wspinać się uczniom – poprzez konteksty – ku całościowemu sensowi dzieła. Przy takim projekcie szkolnej interpretacji nie będzie mowy o indywidualnym odczycaniu, ponieważ tylko tzw. pozorna heureka pozwoli przy silnej nadaktywności nauczyciela na „osiągnięcie” owych ambitnych interpretacyjnych założeń. Poza tym dziś teoria literatury pod znakiem zapytania stawia wszelkie tzw. obiektywne odczytania dzieła.

¹²² Zob. B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990. Zob. też numer „Ojczyzny-Polszczyzny” (1996, nr 1) poświęcony dramie.

¹²³ Stephen Greenblatt proponuje przeniesienie akcentu w odbiorze dzieła literackiego z „przeżycia estetycznego” na „oddźwięk”, czyli reakcję odbiorcy dostrzegającego w dziele sztuki „złożone, dynamiczne siły kulturowe, z których się wyłonił”. Zob. idem, *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, tłum. W. Ostrowski, M. Lorek i in., Kraków 2006, s. 173.

¹²⁴ Nie proponuję tutaj bynajmniej rezygnacji z kształcenia pojęć i odejścia od teoretycznych rozstrzygnięć. Sugeruję natomiast postawienie akcentu na zbliżanie się wraz z uczniami do doświadczeń „tekstowo” zdeponowanych w lekturze.

¹²⁵ O teatralności lekcji szkolnych obszernie pisał Andrzej Janowski. Jednak posługując się klasyczną teorią teatru nie mógł otworzyć perspektywy na lekcję widzianą jako świadomy performans, czyli miejsce celowego wytwarzania przez zbiorowość klasy sytuacyjnej rzeczywistości. Zob. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1989, s. 44–46.

snych działań kognitywnych jako ich podmiot i zarazem przedmiot¹²⁶; teatr ten otwiera przed nim przestrzeń indywidualnej refleksji nad nową rzeczywistością, której może być uczestniczącą częścią.

Współczesny widz po doświadczeniach z teatrem postdramatycznym niełatwo akceptuje prostą fikcję w tzw. teatrze pudełkowym. Na podobnej zasadzie uczeń – wdrożony w kreatywny i interaktywny sposób uczestnictwa w świecie – nie zaakceptuje czysto podawczych modeli edukacyjnych. Współczesna lekcja może – w części metodycznej – zbliżyć się do mechanizmu spektaklu postdramatycznego. Czynności nauczyciela (oczywiście nie wszystkie, lekcje zazwyczaj mają charakter polimetydyczny) skorzystają na skuteczności i uczniowskim oddźwięku, gdy odwołają się do działania zbliżonego do performansu, w którym nauczyciel wraz z klasą wykreuje naturalne warunki do wzajemnego odbioru swych działań kulturowych. Taką właśnie rolę wyznaczał nauczycielowi języka polskiego Jan Nowakowski, gdy nazywał go „reżyserem sprawy, która [...] dzieje się na scenie klasy szkolnej” i gdy ucznia określał jako „współaktora i współautora tego dydaktycznego ‘widowiska’”¹²⁷.

Rzeczywistość lekcyjną i warunki do zaistnienia wartości należy stwarzać każdorazowo troszcząc się o urealnienie ich własnym aktem decyzyjnym. Wówczas realność problemu lekcyjnego i wskazywane wartości staną się faktycznie uchwytnie. W cytowanym wyżej artykule pod znaczącym tytułem *Moment sztuki* Jan Nowakowski takie wydarzenie lekcyjne określał jako wytworzenie „równoważnika dzieła w przeżyciu zbiorowym”¹²⁸. Z lekcji wypełnionej takimi „momentami sztuki” będzie płynąć zachęta do czynnego uczestnictwa w kulturze, której polem eksperymentalnym jest przestrzeń klasy. Uczeń na lekcji będzie miał wówczas szansę na osvajanie się ze swoim żywym (także „on-line”) uczestnictwem w kulturze, czyli ze swoim „ciałem kulturowym”, swoją osobowością i rolami społecznymi ujawnianymi jako dynamiczne, dyskursywne dzianie się w otaczającym go porządku symbolicznym¹²⁹.

Nauczyciel winien mieć świadomość, że podczas wystąpienia ucznia na retorycznej „scenie” to, co najważniejsze artykułuje się i konstytuuje poprzez samodzielne uczniowskie słowo i gest. A jeśli uświadomi sobie, jak dydaktycznie skuteczne może być chwilowe „przejmowanie” (przez odgrywanie, utożsamianie

¹²⁶ M. Sugiera, *Realne światy/możliwe światy. Niemiecki dramat ostatniej dekady (1995–2004)*, Kraków 2005, s. 35.

¹²⁷ J. Nowakowski, *Moment sztuki w nauczaniu literatury*, „Dydaktyka Literatury” 1982, t. 5, s. 19–20.

¹²⁸ Opisująca tu postawa dydaktyczna bynajmniej nie zachęca do nieodpowiedzialnych, spontanicznych improwizacji dydaktycznych, nie rezygnuje z precyzji budowy lekcji i wyrazistego określenia celów edukacyjnych. Mimo otwarcia zajęć na tematykę egzystencjalną i uczniowskie działania ich konstrukcja powinna być precyzyjna, dookreślona pod względem dochodzenia do określonych wniosków, wiedzy i rozpoznania. Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, s. 86.

¹²⁹ Zob. F. Znaniecki, *Pojęcie roli społecznej*, przeł. J. Szacki, [w:] *Antropologia widowisk*, oprac. A. Chałupnik, W. Dudzik, M. Kanabrodzki, L. Kolankiewicz, wstęp i red. L. Kolankiewicz, Warszawa 2005, s. 737.

się) cech wyobrażonej postaci literackiej i wyświechtanie jej na forum klasy jako specyficznej kreacji społecznej – częściej będzie stosował kulturową perspektywę poznawania literatury. Postać teatralna lub literacka ma moc skupienia zbiorowego doświadczenia społecznego, potęgowania uwarunkowań zawartych w swoim doświadczeniu. Postać zatem to „matryca doświadczenia całościowego”¹³⁰. To wytęskniona „matrix”, której uczeń wciąż szuka w sobie i w kulturze, aby móc dysponować potencjalną pełnią swej istoty.

Przed każdym polonistą stoi zadanie praktykowania takiej metodyki, która bliska będzie ponowoczesnym modelom wytwarzania i odbioru sztuki, modelom, w którym dialogiczna więź nauczyciela – twórcy „dydaktycznej rzeczywistości” – obejmie swym oddziaływaniem współuczestniczącą odbiorcę. Nie tyle sztuka, kultura, literatura jako świat fikcji, ale sztuka jako odzwierciedlenie śladów obecności autora/bohatera w rzeczywistości społecznej, historycznej, kulturowej powinny stać się przedmiotem naszego zainteresowania w szkole¹³¹. Każda lekcja, jeżeli będzie zawierać element rozpoznania świata autora będzie też dialogiem z dziełem uobecniającym preferowane przez dany czas i kulturę wartości. Lekcja jako świadomy performans¹³², jako miejsce konstytuowania się prawdy w aktywnym dialogu z tekstem lub partnerem rozmowy może być, wyrastającą z dzieła literackiego i angażującą całą klasę, przestrzenią edukacyjną¹³³.

Lekcja w dzisiejszej szkole powinna umieć celowo operować emocją, zabawą, aktualizacją mitów i toposów literackich w sytuacjach naruszających tabu nietykliwości biernego obserwatora spektaklu społecznego (często także ucznia, zaledwie obserwującego lekcję jak kolejne 45 minut kulturalnej i niezobowiązującej fikcji). Lekcja polskiego może się upodabniać do rzeczywistości teatru postdramatycznego, który wyraża silne emocje po to, aby były zdolne przełamać nawyki dzisiejszego odbiorcy kultury, przyzwyczajonego do mało wymagającego, „biernego” telewizyjnego odbioru. Uczniowie, dostrzegając kryzys świata zbudowanego na pozornym ładzie konserwatywnych wartości, intuicyjnie domagają się odważnego otwarcia perspektywy na realia dziś funkcjonującego społeczeństwa i kultury: na społeczeństwo spektaklu, gry, wyborów, nieustającego ryzyka i szansy, niezależnej od pochodzenia. Wiedzą, że potrzebują narzędzi do myślenia o życiu indywidualnym jako ciągu wyborów determinowanych sytuacyjnie, zewnątrznie, gdyż „zanikają tradycyjne wskazówki i ograniczenia, pomocne przy konstruowaniu

¹³⁰ Zob. J. Duvignaud, *Postaciowanie*, przeł. M. Rodak, [w:] ibidem, s. 753.

¹³¹ Zob. R. Nycz, *O przedmiocie studiów literackich – dziś*, „Teksty Drugie” 2005, nr 1–2.

¹³² Zob. np. D. Kosiński, *Teatr w XXI wieku – ku nowym definicjom*, „Przestrzenie Teorii” 2004, nr 3/4, s. 224–225.

¹³³ Bożena Chrzastowska wskazuje na dydaktykę polonistyczną jako nauką subdyscyplinę, inspirującą nauczyciela do łączenia całego zakres współczesnej wiedzy humanistycznej: od psychologii, przez filozofię, socjologię, aksjologię, literaturoznawstwo, językoznawstwo, medioznawstwo po wiedzę o najnowszych sposobach wykorzystywania multimediów. B. Chrzastowska, *Tożsamość metodyki polonistycznej...*, s. 20.

jednostkowej biografii. Jednostka nie tyle może, co musi wybierać spośród rozlicznych wariantów działania, stojących przed nią w każdym momencie życia”¹³⁴.

Lekcje polskiego powinny oferować młodzieży jak najczęstsze okazje do uzewnętrznienia i performatywnego praktykowania tożsamości. Bez tej możliwości młodzież będzie eksperymentować ze sobą gdzie indziej, mniej kulturalnie i do tego niebezpiecznie. Szkoła, ucząc kodów kultury prowadzących do samorozumienia, powinna przede wszystkim kontrolować pole komunikacji ucznia z tekstem kultury. Ale nie może wymagać od ucznia rozpoznawania siebie za pomocą z góry założonych zestawów narracji.

Interpretacja egzystencjalnej problematyki utworów zwrócona ku światu ucznia powinna być podstawowym poziomem pracy. Najpierw należy uczniowi pozwolić wypowiedzieć dowód jego kulturowego istnienia (lub prawie nieistnienia), pomóc mu się uzewnętrznić, aby następnie ów dowód dyskutować i potwierdzać. Mikroakty powtórnie odgrywanej lektury (mające także charakter zindywidualizowanych performansów/perfumansów w ujęciu Jona McKenziego¹³⁵), składające się na sto kilkadziesiąt lekcji polskiego w ciągu roku, mogą stać się swoistą księgą tożsamości ucznia. Współczesny świat, młodzieżowa świadomość i dydaktyka muszą zatem się stać przepływającymi w siebie sferami, w których nauczyciel byłby pomocnym sternikiem, a nie cerberem, wyznaczającym granice poznawcze. Uczeń przecież najbardziej interesuje się sobą i swoim miejscem w świecie. Szuka swego obrazu, jest dla siebie tajemnicą do odczytania i zapisania. Jest dla siebie zadaniem. Toteż tożsamościowe „pisanie siebie” na lekcji polskiego jest bezwzględnie konieczne.

¹³⁴ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2004, s. 21.

¹³⁵ J. McKenzie, *Performuj albo... Od dyscypliny do performansu*, przeł. T. Kubikowski, Kraków 2011, s. 260. Por. M. Sugiera, *Performatywy, performanse i teksty dla teatru*, [w:] *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Kraków 2012, s. 397.

Rozdział II

Antropologia literacka jako podstawa dydaktyki polonistycznej

1. Zwrot antropologiczny

Mimo że o zwrocie antropologicznym w humanistyce czytamy już od kilkunastu lat¹, trudności w jego edukacyjnym praktykowaniu można w szkołach obserwować nieustannie². Jest to wystarczająco ważny powód, by zwrócić uwagę nauczycieli na obecność antropologiczno-kulturowych wątków w badaniach literackich³. Zarysowująca się odmiana paradygmatu swe szczególne walory wydaje się odsłaniać w perspektywie dydaktycznej. Dowodzi tego kilkaset zaprojektowanych przez moich studentów lekcji, podczas których momenty antropologicznie zorientowanej lektury, funkcjonalizując indywidualne potrzeby poznawcze, emocjonalne i socjokulturowe ucznia, w znaczący sposób – i silniej niż powszechnie

¹ Obszerną bibliografię antropologiczno-literacką przywołuje A. Łebkowska w szkicu *Między antropologią literatury i antropologią literacką*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6, s. 13.

² Analizy ponad stu lekcji hospitowanych w Krakowie w roku szk. 2007/08 pozwalają stwierdzić, iż lekcje literackie ukierunkowane przez metodykę historyczno-strukturalną radykalnie dystansują uczniów od wszelkich działań interpretacyjno-refleksyjnych, czyniąc z nich biernych odbiorców nazbyt wyabstrahowanych operacji nauczyciela. Natomiast metodyka zorientowana antropologicznie, umożliwiająca zachowanie w szkolnej lekturze – jak powiedziałby Richard Shusterman – pragmatyzmu odczytań, albo – jak powiedziałby Wolfgang Iser – penetrowania wymiarów własnych, wyobrażeń fikcji, po wielokroć skutkowałą ożywionym dialogiem z tekstem, z omawianym doświadczeniem kulturowym, nauczycielem, kolegą. Obserwacje te wyraźnie uwidaczniają potrzebę uprawiania metodyki pozwalającej na studiowanie tekstu niezaprzecające wrażeniom płynącym z przygody czytania, umożliwiającej czytanie także niehermeneutyczne, nieinterpretacyjne, ale ujawniające świat takim, jaki jawi się sobie w pierwszym doświadczeniu lekturowo/kulturowym. Wagę takiego nastawienia może ocenić w dydaktyce tylko praktyk, i to praktyk o szczególnej postawie – taki, który bierze etyczną odpowiedzialność za rozwój ucznia. Krótko mówiąc ktoś, kto wobec literatury przyjmuje – jak wskazuje Michał P. Markowski – postawę antropologa, czyli badacza esencji, uznającego, „że dzięki literaturze człowiek jest człowiekiem” (zob. idem, *Antropologia i literatura*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6, s. 27), czyli w nierozłącznym procesie czytania i pisania dojrzewa do bycia sobą. Dostrzeżenie w komunikowanym akcie czytania/pisania najpełniejszego uobecnienia się człowieczeństwa, wobec którego strukturalne metody interpretacyjne okazują się roszczeniową kolonizacją bezbronnej, co nie znaczy bezforemnej, świadomości i jej indywidualnych doświadczeń, daje polonistyce szkolnej ożywcze i atrakcyjne perspektywy rozwojowe.

³ Zob. np. *Antropologia kultury – antropologia literatury. Na tropach koligacji*, red. nauk. E. Kosowska, A. Gomóla i E. Jaworski, Katowice 2007. Tutaj historyczną perspektywę na rozwój antropologii literackiej prezentują m.in. E. Kasperski i J.S. Ossowski.

dostępne nauczycielom tendencje metodyczne⁴ – aktywizowały proces edukacyjny. Udane lekcje polskiego wyraźnie też pokazują, jak bardzo polonistyka szkolna bliska jest praktykowaniu antropologii literackiej. Korzyści z wprowadzenia do szkół antropologicznego sposobu interpretowania literatury wydają się już przy pierwszych próbach niezaprzeczalne.

Jak wiadomo, coraz częściej antropologia interpretatywna przychyliła się do łączności i wspólnoty z dyskursem literaturoznawczym⁵. Nie wdając się w szczegółowe rozróżnienia dyskursu antropologicznego i literacko-antropologicznego, ale także nie lekceważąc wątpliwości, co do dostatecznie uformowanych naukowych podstaw takiego dyskursu⁶, łatwo zauważyć, że także ze względów metodologicznych jest to sytuacja szczególnie korzystna dla dydaktyki literatury i języka polskiego. Może ona bowiem w centrum swych badań umieścić ucznia i literaturę, wiążąc ich ze sobą poprzez kategorię szeroko rozumianego doświadczenia, także doświadczenia kulturowego. Dodajmy, że w tym oficjalnie przez uniwersyteckie literaturoznawstwo zaakceptowanym zwrocie, niemal po czterdziestu latach oczekiwania mieliśmy do czynienia ze spełnieniem projektów Jana Polakowskiego⁷, który podwaliny tych zmian w zakresie dydaktyki literatury wypracowywał już w końcu lat 70. Badania te, poszerzone w zakresie metodyki przez Zenona Urygę⁸ i Annę Dyduchową⁹, pozwoliły uwzględnić w szkolnym odbiorze lektury nie tylko estetyczne i historyczne, ale także doświadczeniowe i performatywne aspekty tekstu artystycznego. Można więc stwierdzić, że antropologia literacka, dla wszystkich zgłaszających akces, już kilkanaście lat temu oferowała szansę na wyswobodzenie się z bezwzględnej dominacji strukturalnych podstaw humanistyki szkolnej.

Opór niefunkcjonalnego systemu i perspektywy zmian

Nauczyciel języka polskiego, odważnie wybierając antropologię literacką jako ramę metodologiczną dla metodyki literatury i języka napotka na swojej zawodowej drodze wiele barier utrudniających antropologizowanie metodyki. Przede wszystkim z uwagi na słabą obecność antropologiczno-literackich akcentów w ministerialnych projektach edukacji polonistycznej. Należy podkreślić, że postulo-

⁴ Współczesny polonista operuje najczęściej w ramach metodyki podbudowanej formalno-strukturalnym, historycznoliterackim, bądź rzadziej, aksjologiczno-fenomenologicznym warsztatem interpretacyjnym.

⁵ Zob. A. Łebkowska, *Między antropologią...*, s. 10.

⁶ Zob. R. Nycz, *Antropologia literatury – kulturowa teoria literatury – poetyka doświadczenia*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6, s. 34–35.

⁷ Zob. J. Polakowski, *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próba diagnozy*, Kraków 1980.

⁸ Zob. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996.

⁹ Zob. A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

wane przeorientowanie paradygmatu polonistyki szkolnej¹⁰ wymaga sprawnego przeniesienia na poziom kształcenia szkolnego opisywanych tu etycznych, kulturowych, ponowoczesnych, performatywnych i antropologicznych tendencji humanistycznych, z wolna zdobywających pozycję dominującą we współczesnych dyskursach badawczych. Dalsze modyfikacje znowelizowanej w 2008 r. podstawy programowej wydają się zatem nieodległą koniecznością, zwłaszcza dlatego, że model tzw. nowej matury, po wielu protestach ze strony środowisk polonistycznych, jest z wolna korygowany i w roku 2015 będzie miał o wiele bardziej otwartą formę niż w latach poprzednich¹¹. Planowane modyfikacje dotyczą także egzaminu ustnego. Zauważmy, iż rezygnacja z gotowych prezentacji i akcent położony na warstwę merytoryczną samodzielnie tworzonej wypowiedzi spowoduje korzystne przeakcentowanie dotychczasowego sposobu uczenia wypowiedzi ustnych. Zmiany te (już widoczne na poziomie humanistycznego egzaminu gimnazjalnego, od 2012 zobowiązującego ucznia do np. wykorzystywania w samodzielnie tworzonego tekście wiedzy o całej lekturze) w nieodległej przyszłości uruchomią i zaczną silnie legitymizować dalsze działania związane z reformowaniem warsztatu szkolnego polonisty, zarówno na poziomie kształcenia nauczycieli¹², jak i codziennej praktyki polonistów szkolnych¹³.

¹⁰ Pojęciem paradygmatu (w sensie: ogólny wzorzec, dominujący styl myślenia) dla rozróżnienia rozmaitych wizji edukacji funkcjonalne posłużył się Czesław Kupisiewicz (*Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985). Wyróżnił paradygmaty: „przeciwko obecnej szkole”, „alternatywne”, „ustawicznie doskonalące szkołę” (s. 26). Idąc śladami tego badacza, warto wprowadzić podział polonistycznej metodyki na osadzoną w paradygmacie strukturalnym oraz paradygmacie antropologicznym. Ułatwi to badanie omawianego problemu. Tym bardziej, że obecnie w zakresie nauk humanistycznych przekraczanie paradygmatu scentystycznego (m.in. strukturalnego) ku etycznemu i performatywnemu jest jaskrawo widoczne, na co wskazuje m.in. Andrzej Szahaj. Zob. idem, *Zwrot antypozytywistyczny dopełniony*, [w:] *Filozofia i etyka interpretacji*, red. A.F. Kola, A. Szahaj, Kraków 2007, s. 11–14.

¹¹ Zob. *Założenia zmian w maturze – od 2015 r. Koniec z prezentacją maturalną i „kluczem”, obowiązkowy egzamin z przedmiotu do wyboru*, Ministerstwo Edukacji Narodowej – komunikat prasowy, http://www.men.gov.pl/images/stories/PDF/Komunikat_prasowy_-_zaoenia_zmian_w_egzaminie_maturalnym_2015.pdf [data dostępu: 5.08.2012].

¹² Zauważmy, iż postulaty Krzysztofa Obremskiego zawierają sprzeciw wobec anachronicznego literaturoznawstwa tekstocentrycznego i kierują uwagę polonistyki uniwersyteckiej ku antropologii literackiej. Zob. idem, *Polonistyczna dydaktyka uniwersytecka (Tezy do dyskusji)*, „Teksty Drugie” 2009, nr 1/2, s. 273–275.

¹³ Warto przytoczyć w tym miejscu kilka uwag z wypowiedzi R. Nycza opublikowanej w ramach dyskusji o kształcie współczesnej polonistyki, prowadzonej na łamach „Tygodnika Powszechnego” latem 2009 r. R. Nycz: „Uważam, że wąska definicja polonisty nie jest nam potrzebna. Więcej nawet – by zrealizować cel, który zarysowałem wcześniej (rozwój interdyscyplinarnych kompetencji tekstowych), powinniśmy takich wąskich definicji unikać. Polonista siedzi na wielu stołkach. Jest specjalistą od polskiego języka i literatury, ale także od kultury narodowej, oraz literaturoznawcą, który z łatwością porusza się w sferze teorii. Posiada kompetencje językoznawcze i kulturoznawcze. Musi być obeznany ze sferą współczesnych mediów, instytucji kulturalnych, kultury audiowizualnej, cyberkultury etc. To cała wiązka rozmaitych sprawności, które wchodzi z sobą w ścisłe związki, ale nie pozwalają na zdefiniowanie naszej profesji w sposób jednokierunkowy i ekskluzywny. Na tym polega jej siła, a także widoki na przyszłość”. *Polonista siedzi na wielu stołkach. Z Ryszardem Nyczem rozmawiał Grzegorz Jankowicz*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 30 (21 lipca).

Konieczność tych przeobrażeń, jak wskazuje refleksja nad niezadowolającą efektywnością współczesnego kształcenia¹⁴, wynika przede wszystkim z powodu depersonalizujących czytanie i mówienie formuł egzaminów maturalnych oraz podbudowania dotychczas obowiązujących podstaw programowych myślą strukturalną (sfunkcjonalizowaną na poziomie analizy tekstu, teorii języka, kultury, ufności w obiektywizm pomiaru dydaktycznego). Konsekwencją jej silnego oddziaływania jest podtrzymywanie schematycznego wyprofilowania ministerialnych założeń kształcenia, które hamuje proces wprowadzania w szkolną dydaktykę etycznych i antropologicznych perspektyw czytania¹⁵.

Wydawać się może truizmem stwierdzenie, iż w obecnych uwarunkowaniach kulturowych, w których rozumienie świata nie odbywa się z pomocą stabilnych systematyk i *wielkich narracji*, należy stworzyć dla strukturalnej metodyki równie głęboką i pełną, a zarazem bardziej funkcjonalną następczynię¹⁶. Wiele wskazuje na to, że dla osiągnięcia współczesnej, dydaktycznej funkcjonalności, powinna to być metodyka antropologiczna. Jednak taka metodyka, umożliwiająca porzucenie starego, tracącego funkcjonalność modelu, na korzyść nowego, rodzącego się dopiero „szkolnego” paradygmatu, wciąż w szerszej niż lokalna skali nie jest praktykowana i nie istnieje. Dlatego nauczyciel nadal nie może sobie pozwolić na łączenie interpretacji z rzeczywistością przez rozmaite kategorie kulturowe i antropologiczne, sprzyjające kształtowaniu się tożsamości i świadomości ucznia w sfragmentaryzowanym, multimedialnym i globalnym otoczeniu cywilizacyjnym.

Warunkiem dla praktykowania projektowanego modelu czytania jest świadome wykorzystanie antropologicznej wiedzy o literaturze. W owym modelu interpretacyjnym literatura na lekcji będzie miała szansę na mentalne odgrywa-

¹⁴ Np. propozycja MEN (listopad 2008), dotycząca okrojenia obowiązkowej listy lektur, wzbudziła szereg obaw, zastrzeżeń i kontrpropozycji polskich humanistów, zwróconych ku wzmocnieniu transmisji narodowej kultury. Zob. seria artykułów pt. *Budujemy nasz kanon lektur*, „Dziennik” 8.12.2008–5.01.2009.

¹⁵ Negatywne efekty tego procesu na przykładzie szkoły francuskiej przenikliwie opisał T. Todorov, zob. Z. Mitosek, *T. Todorov – transfiguracja strukturalisty*, „Teksty Drugie” 2007, nr 4. Por. A. Burzyńska, M. P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, rozdz. *Post-strukturalizm i ponowoczesność*, s. 339–340. Dodajmy, że we wzmiankowanej wyżej dyskusji z „Tygodnika Powszechnego”, M.P. Markowski jako jeden z warunków wyprowadzenia polonistyki z obecnego kryzysu wskazał m.in. na konieczność uznania przez dydaktykę, iż „nie ma przepaści między literaturą i doświadczeniem”. Jest to założenie głęboko antropologiczne i zarazem dalece wykraczające poza teorię strukturalną dzieła. Zob. idem, *Raport z obłożonego miasta*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 32, (9 sierpnia), s. 34.

¹⁶ W ten sposób łatwiej unikniemy tzw. błędu mistrza, skutkującego – jak wskazuje Józef Tischner – zafalszowaniem, zakłóceniem i ostatecznie zerwaniem dialogu między uczącym i nauczanym. Tischner, pisząc o etyce nauki, błędem mistrza nazwał działanie polegające na niewprowadzeniu „we właściwy nurt będącej w rozwoju nauki”, na zadawaniu pytań nie na czasie i nie na miejscu oraz na stosowaniu metod nieprzystających do zaistniałych problemów. Ponadto ostrzegał tzw. organizatora życia naukowego przed popieraniem „jedynie takich teorii, które usprawiedliwiają jego interesy”. Bronił tym samym naukę przed uzurpacjami nadrzędnego w państwie „właściciela” prawdy naukowej. Zob. J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 1981, s. 37–39.

nie i inscenizowanie¹⁷, aby konstytuując przestrzenie gry z realnością, pozwalać uczniom odkrywać nowe dla nich horyzonty. Tego rodzaju działania nie mogą być realizowane z wykorzystaniem obecnie dostępnego nauczycielom warsztatu metodycznego, gdyż podporządkowane ogólnopolskiej „testomanii”¹⁸ postępowanie dydaktyczne w większości polskich szkół projektuje uschematyzowane postawy odbiorcze, wysoce nieadekwatne do współczesnych stylów uczestnictwa w kulturze. W związku z tym warto zauważyć, że szkolnej polonistyce bardzo potrzebna jest metodyka proponująca antropologiczną i po części hermeneutyczną¹⁹ postawę w czytaniu literatury, teatru i innych tekstów kultury. Jej cel – to wspieranie rozwoju polskiej młodzieży, która pozbawiona wiedzy o ponowoczesnych formach podmiotowości²⁰, już od kilkunastu lat rozwija się w płynnonowoczesnej kulturze bez pomocy szkolnej humanistyki²¹.

Metodologia i administracja

Funkcjonalizowanie antropologicznego zwrotu na poziomie szkolnej praktyki wymaga konsekwentnej akcji edukacyjnej, prowadzonej od najwyższych szczebli systemu edukacji po ogniwa końcowe, czyli praktykujących polonistów. Powinno być też podtrzymywane przez odpowiednio zmodyfikowaną podstawę programową (przypomnijmy, że standardy wymagań wkrótce nie będą już podstawą dla egzaminu maturalnego)²². Należy zaznaczyć, że zanim czytanie i pisanie w szkole będzie mogło być postrzegane jako akt egzystencjalny o charakterze doświadczeniowym, akt głęboko przebudowujący uczniowską postawę wobec

¹⁷ Zob. A. Krajewska, *Dramat współczesny. Teoria i interpretacja*, Poznań 2005.

¹⁸ Przeświadczenie o obiektywizmie testowego pomiaru dydaktycznego i wiara w jego dydaktyczną funkcjonalność niestety wciąż w środowisku polonistycznym jest podtrzymywana, gdyż legitymizuje model obecnego egzaminu kompetencyjnego i maturalnego. Za metodologicznie nieuzasadnione zdominowanie współczesnej polonistyki szkolnej założeniami strukturalnymi, z których wynika m.in. masowe przeniesienie akcentu dydaktycznego na ćwiczenie testów i arkuszy egzaminów próbnych, wciąż odpowiada (co prawda z wolną reformowany) kształt tzw. nowej matury pisemnej.

¹⁹ Por. E. Rewers, *Więcej niż koiné: Gianni Vattimo czyta Heideggera i co z tego dla filozofii oraz poezji wynika*, [w:] *Hermeneutyka i literatura ku nowej koiné*, red. nauk. K. Kuczyńska-Koschany, M. Januszkiewicz, Poznań 2006, s. 111–123.

²⁰ Zob. L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, Warszawa 2007.

²¹ Nagła potrzeba wprowadzenia do praktyki szkolnej elementów kulturowej i antropologicznej wiedzy o literaturze wynika z nasilającej się niefunkcjonalności podbudowanego strukturalnie polonistycznego warsztatu metodycznego. Nieodzowność jego reformy wskazywali liczni referenci i uczestnicy ogólnopolskiej XIII Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka (UP, Kraków 2007). Warto przypomnieć, iż m.in. Jadwiga Kowalikowa, nawiązując do referatu Reginy Pawłowskiej, wyraźnie zaakcentowała konieczność odejścia od modelu nauczania opartego na strukturalnej relacji dzieło – uczeń/badacz na rzecz modelu kulturowego i ukonstytuowania dyskursu polonistycznego na akcie językowej komunikacji, nie zaś na przekazywaniu gotowej wiedzy.

²² W ramach zapowiadanych przez MEN reform „egzamin maturalny będzie przeprowadzony na podstawie wymagań ustalonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego a nie – jak obecnie – na podstawie standardów wymagań, określonych w odrębnych przepisach. Od r. 2015 ten sam dokument będzie określał zarówno proces kształcenia, jak i efekty tego procesu”. Zob. *Założenia zmian w maturze – od 2015 r. Koniec z prezentacją maturalną i „kluczem”...*

rozpoznawanej w tekście kondycji ludzkiej²³, zanim tekst artystyczny w szerokiej szkolnej praktyce będzie mógł być uznany za wyraz kulturowego, podzielanego z czytelnikiem doświadczenia, muszą być spełnione określone warunki natury administracyjnej. Warunki, których realizacja leży po stronie systemu oświaty, nie zaś ogromnej populacji uczniów, którzy czytania antropologicznego, jak wskazują liczne polonistyczne diagnozy, wciąż oczekują²⁴.

Najważniejszym ogniwem zakładanego tu procesu antropologizowania edukacji polonistycznej jest nauczyciel. To on przede wszystkim powinien zrozumieć, na czym polega różnica w traktowaniu literatury przez strukturalistę oraz literackiego antropologa²⁵. Takie rozróżnienie wymaga oczywiście świadomie konsekwentnej postawy dydaktycznej także w ramach kształcenia kompetencji językowych. Wszak przyjęta teoria języka pośrednio determinuje status literatury, pod warunkiem, że nauczyciel, czy też autor używanego w danej klasie podręcznika, taką zależność w ogóle dostrzega. A trzeba zauważyć, że antropologia literacka wymaga od polonisty przyjęcia odmiennych założeń metodologicznych, od tych, jakie demonstrują od lat kolejne wersje podstawy programowej, łącznie z jej wersją najnowszą. Nadmienmy tylko, iż nauczyciel organizujący proces dydaktyczny na podstawie koncepcji antropologicznych (oczywiście koncepcji wykraczających poza model antropologii strukturalnej Lévi-Straussa²⁶), powinien umieć przekroczyć z gruntu modernistyczny dualizm de Saussurrowskiej koncepcji języka na korzyść przyjęcia konsekwencji koncepcji pragmatycznych (np. Charlesa S. Peirce'a lub też późniejszych teorii Josefa Mitterera), które pozwalają uspołnić naukę o języku i literaturze w perspektywie językowego i komunikacyjnego pragmatyzmu²⁷. Z kolei potrzebne tutaj idee, w aspekcie antropologiczno-filozoficznym,

²³ Por. M.P. Markowski, *Antropologia i literatura*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6, s. 25–33.

²⁴ Warto przywołać tutaj relacje o czasach licealnych studentów kolejnych roczników polonistyki. Studenci bardzo krytycznie (ok. 90%) wspominają sposób ograniczania ich wyobraźni, umiejętności pisania i mówienia oraz twórczego myślenia przez system kształcenia do tzw. nowej matury, w całości zdominowany przez wąskie, kryterialne eksplikowanie treści lekturowych.

²⁵ Badania diagnostyczne, które przeprowadziłem wśród polonistów pracujących w Katowicach, Krakowie, Olkuszu, okolicach Lublina, Tarnowa i Brzeska, pokazały, że niemal 100% pytanym nauczycieli antropologię literacką zna tylko z nazwy i z nazwy domyśla się jej zakresu badań. Natomiast semiotyka, strukturalizm i hermeneutyka są wciąż podstawowymi teoriami fundującymi sposób myślenia polonistów o formie utworu, szukaniu „głębokiego” sensu lektur, konieczności kształtowania fachowych pojęć. Ankiety pokazały jednak, że opisywana przez polonistów własna praktyka nauczania, w przypadku 75% badanych pozbawiona wyraźnej obecności konkretnych metod (np. wciąż błędnie jako metodę wskazuje się „pracę z tekstem”), stanowi swoisty mikrokosmos antropologicznych postaw i odbiorczych wrażliwości. Wynika z tego, że antropologia literacka już jest obecna w szkole i jest w ogólnym sensie przez polonistów praktykowana, tyle, że nieświadomie.

²⁶ Zob. C. Lévi-Strauss, *Antropologia strukturalna*, przeł. K. Pomian, Warszawa 2000. Krytyka poststrukturalna, autorstwa np. M. Foucault'a i J. Derridy, wymierzona w antropologię strukturalną polegała m.in. na zakwestionowaniu kategorii uniwersaliów, oryginałów i „tożsamy form”, nakładanych na treść przez „wszystkie umysły” oraz na porzuceniu idei pierwotnego, ukrytego w pozornie ciągłym dyskursie, prapoczątkowego porządku.

²⁷ Warto przypomnieć, iż Ch.S. Peirce pisał o częściowo zamkniętym procesie semiozy poprzez tzw. interpretant ostateczny, którym jest „działanie lub nawykowy sposób postępowania wywołany przez znak”. A zatem byłoby to znakomite połączenie tego, jak tekst mówi, z tym, o czym mówi –

za Richardem Rortym, znakomicie promuje Richard Shusterman²⁸, zachęcając do ustawicznego dynamizmu w procesie językowo-cielesnej kreacji tożsamości. Proces ów warto zaadaptować dla potrzeb dydaktyki literackiej, która owe mechanizmy powinna traktować jako ukierunkowanie swych wysiłków formacyjnych, wpisanych w cele polonistycznej, już ponowoczesnej, edukacji. Przy tym nacisk kładziony na sferę refleksji ucznia nad lekturowymi odczytaniem powinien wspomagać jego projektowanie indywidualnego bycia w świecie – nie tylko w płaszczyźnie językowej, ale szeroko pragmatyczno-kulturowej.

Aby antropologiczne zasady postępowania z tekstem literackim mogły przyjąć się w szkole, wyliczmy kilka niezbędnych ku temu warunków:

1. Świadomość humanistyczna nauczyciela musi być na tyle szeroka, aby dostrzec wyczerpywanie się skuteczności dydaktyki opartej na historycznoliterackim modelu polonistyki i strukturalnym modelu komunikacji literackiej²⁹.

2. Konieczne jest opracowanie i opisanie metod nauczania wykraczających poza ujęcia tekstu artystycznego jako niemimetycznej struktury i zamkniętego obiektu estetycznego.

3. Niezbędne będzie wpisanie w warsztat nauczyciela umiejętności posługiwania się tymi metodami.

4. W dyskurs podstawy programowej należy włączyć antropologiczne (z elementami performatyki kulturowej) ujęcia wiedzy o literaturze i kulturze.

Kreowanie sytuacji dydaktycznych dowartościowujących indywidualny sposób lektury jest dziś szczególnie cenne. Dlatego polonista powinien umieć prowadzić uczniów ku odczytaniom jednostkowym, etycznym, by w toku doskonalenia własnego warsztatu metodycznego móc projektować lekcje zdolne wytwarzać w klasie scenę dla performatywnie konstytuowanych momentów prawdy, dialogu i autentyczności.

Nauczyciel budujący swój antropologiczny warsztat metodyczny może zacząć od prób konstruowania na lekcji sytuacji dydaktycznych, umożliwiających uczniowi doświadczenie świata lekturowego jako podzielanej z autorem przygody we wspólnej rzeczywistości kulturowej³⁰ (bądź na jej antycypowanym pograniczu, w myśl kategorii *nowości* D. Attridge'a). Uczestnictwo w nich powinno ułatwić uczniom rozpoznawanie naszej współczesności, w wielu wymiarach różniącej się

w perspektywie pragmatycznej, tak potrzebnej dydaktyce literackiej zwłaszcza na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum. Por. A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury...*, s. 237.

²⁸ Por. R. Shusterman, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, przeł. A. Chmielewski, E. Ignaczak i in., red. A. Chmielewski, Wrocław 1998, s. 318, 342, 347, 351.

²⁹ Zob. B. Chrzastowska, *Poetyka stosowana*, Warszawa 2000, s. 11–37 i por. M. Rembowska-Pluciennik, *Poetyka i antropologia (na przykładzie reprezentacji percepcji w prozie psychologicznej dwudziestolecia międzywojennego)*, [w:] *Literatura i wiedza*, red. W. Bolecki i E. Dąbrowska, Warszawa 2006, s. 328–345.

³⁰ Zob. C. Geertz, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, przeł. D. Wolska, Kraków 2005, s. 123–124. Por. J. Kordys, *Kategorie antropologiczne i tożsamość narracyjna*, Kraków 2006, s. 15.

od świata tzw. nowoczesności „doktrynalnej”³¹. Współczesny uczeń, czyli podmiot ponowoczesny *par excellence*, będący w stanie stałej transformacji, wymaga bowiem otwartej, dynamicznej metodyki, interpretującej jego doświadczenia lekturowe i pozalekturowe w perspektywie pragmatycznej i performatywnej, pozwalającej na lekcji łączyć lub konfrontować to, co jednostkowe, z tym, co społeczne³². Jednak nie znaczy to, że w owej perspektywie nauczyciel będzie zmuszony do używania literatury w celu prezentystycznego opisywania rzeczywistości. Antropologia literacka pozwoli nakierowywać ucznia na rozumienie człowieka poprzez uniwersalne kategorie podmiotowości i doświadczenia. Umożliwi interpretację świata i podmiotu poprzez konfrontację z cudzym doświadczeniem, nie zaś z zestawem gotowych haseł historycznoliterackich i wyabstrahowanych analiz struktur tekstów. Uruchomi też bardzo ważną funkcję dla młodego człowieka – możliwość rozpoznawania granic poznawczych swojej kultury³³.

Silnym wsparciem dla projektowanych sytuacji dydaktycznych może być szeroko pojęta dramatyczność i teatralność lekcji, rozumiana także jako „inscenizacja tekstualna” bądź „odgrywanie” i „zdarzeniowość czytania”³⁴. W proponowanym modelu lekcji języka polskiego cenne będzie także zastosowanie elementów performatyki oraz właściwości „polskiego teatru przemiany”³⁵, które w czynnościach i kompetencjach nauczyciela powinny stać się stałym komponentem postawy dydaktycznej. Proponowany model dydaktyczny ułatwi wydobycie problemów lekcyjnych na poziom kulturowej praktyki, spowoduje, że wskazywane wartości staną się pragmatycznie przetestowane i łatwiej uchwytnie³⁶.

Performatywnie definiowana przestrzeń klasy, stając się polem eksperymentalnym dla ucznia, będzie też inspiracją do czynnego uczestnictwa w kulturze, ponieważ antropologiczne ścieżki poznania, autentycznie „wydeptywane” od najmłodszych szkolnych lat, nie zostaną zapomniane. W rytmie dojrzewania uczniów będą się rozrastać w coraz szerszą sieć powiązań, by bezpiecznie wyprowadzić ich z kontrolowanego eksperymentu zwanego lekcją w permanentny i wszechobecny eksperyment, zwany ponowoczesnością.

³¹ Zob. A. Zeidler-Janiszewska, *Progi i granice doświadczenia (w) nowoczesności*, [w:] *Nowoczesność jako doświadczenie*, red. R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska, Kraków 2006, s. 37–38.

³² E. Fischer-Lichte wskazuje na estetykę performatywności, która pozwala adekwatnie nazywać i rozumieć współczesne zjawiska kulturowe nie mieszczące się w tradycyjnym ujęciu, postrzegającym dzieło sztuki poprzez strukturę znakową: w modelu performatywnym „dychotomiczna relacja podmiot/przedmiot zamienia się w dynamiczną współzależność”. Zob. idem, *Estetyka performatywności*, przeł. M. Sugiera, M. Borowski, Kraków 2008, s. 21.

³³ Zob. A. Łebkowska, *Między antropologią...*, s. 23.

³⁴ Zob. A. Krajewska, *Dramat współczesny...*

³⁵ Por. D. Kosiński, *Polski teatr przemiany*, Wrocław 2007.

³⁶ Zob. M. Pieniążek, *Szkolny teatr przemiany. Dramatyzacja działań twórczych w procesie wychowawczym*, Kraków 2009.

2. Antropologia literacka w metodyce

Mimo że dla polonisty antropologia literacka wydaje się być obecnie najlepszym narzędziem poznawczym i interpretacyjnym, antropocentrycznie zorientowana dydaktyka literatury i języka nie jest powszechnym stylem pracy w polskiej szkole³⁷. W ostatnich latach do osłabienia antropologicznych tendencji przyczyniło się m.in. sformalizowanie tzw. nowej matury, które wbrew ogólnym tendencjom reformy spowodowało, że nacisk na cele poznawcze zepchnął na margines kształcenie „z uczniem pośrodku”³⁸. Warto przypomnieć, że źródeł antropocentrycznego myślenia o szkolnej polonistyce można szukać w pracach większości wybitnych dydaktyków XX wieku, zwłaszcza wśród badaczy usytuowanych przez Annę Pilch w linii historycznej (K. Wóycicki) i praktycznej (S. Bortnowski)³⁹. Publikacje Władysława Szyszkowskiego, Jana Polakowskiego, Henryka Kurczaba, Zenona Urygi stanowią ważne ogniwo łączące współczesną antropologiczną dydaktykę z dwudziestowieciem międzywojennym, to swoisty pomost prowadzący ponad modernistycznym estetyzmem i formalizmem w metodyce ku naszym czasom, tak silnie akcentującym w społecznym dyskursie kwestie kulturowego doświadczenia.

Niebagatelny wpływ na kształtowanie się antropocentrycznie i antropologicznie zorientowanej metodyki szkolnej miały prowadzone w latach 60. i 70. ubiegłego wieku rozbudowane badania eksperymentalne, pozwalające metodykom na długotrwałe, wieloletnie i precyzyjne obserwacje działań nauczycieli i studentów w naturalnym środowisku lekcyjnym⁴⁰. Rangę tych badań docenić należy zwłaszcza dziś, gdy na uczelniach wyższych redukuje się do minimum ilość godzin praktyk pedagogicznych, a także (co jest w skali ogólnopolskiej bardzo niekorzystnym zjawiskiem) niemal rezygnuje się z obserwacji i oceniania lekcji prowadzonych przez studentów podczas praktyk w szkołach.

Jan Polakowski, inicjując antropologiczny nurt w metodyce polonistycznej (m.in. pracą *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym...*⁴¹) wskazywał, iż wszelkie decyzje w nauczaniu literatury oparte są na trzech czynnikach: „1) na wiedzy o dziele literackim, 2) na wiedzy o ogólnych prawidłowościach uczenia się i nauczania, 3) na wiedzy o uczniu jako odbiorcy literatury”⁴².

³⁷ Por. A.Z. Klakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 188–189.

³⁸ Zob. M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek: szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów: refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.

³⁹ A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003, s. 296.

⁴⁰ Zob. P. Kołodziej, *Dzieje dydaktyki języka polskiego*, [w:] *Dzieje dydaktyk przedmiotowych w 65-letniej tradycji Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie*, red. J.R. Paško, K. Potyrała, J. Zielińska, Kraków 2011, s. 176.

⁴¹ J. Polakowski, *Badanie odbioru prozy...*

⁴² Ibidem, s. 8–9.

Podstawę dla dzisiejszej polonistyki szkolnej w znacznej mierze buduje pierwsza część diagnozy. Podtrzymywany przez kilkadziesiąt lat silny nacisk na wiedzę o dziełach literackich doprowadził do zepchnięcia z pierwszoplanowego miejsca w szkolnym kształceniu zarówno odbioru literatury, jak i wiedzy o uczniu, na korzyść dowartościowania wiedzy o przedmiocie. Podlegając oświatowym regulacjom prawnym, silnie formalizującym model egzaminowania w ramach nowej matury, szkolni poloniści szybko zapomnieli, że prywatne konkretyzacje mogą, co podkreślał Polakowski, odgrywać istotną rolę w odbiorze lektury. W ostatnich latach w codzienności szkolnej wyraźnie powiększył się dystans między punktem wyjścia działań dydaktycznych a „poziomem świadomości ucznia”⁴³, przez co informacje nie przełożone na język młodzieży często okazują się na lekcjach bezużyteczne.

Dziś powszechny jest pogląd, że dydaktyka humanistyczna wymaga autoryzacji treści nauczanych, zarówno przez ucznia jak i pedagoga. Odwołując się do badań Jana Polakowskiego, główny akcent w polonistycznej dydaktyce Bożena Chrzastowska proponuje stawiać na wiedzę o potrzebach dzieci i młodzieży: „zawsze na pierwszym miejscu należy sytuować ucznia i na fundamencie rozpoznania jego potrzeb oraz możliwości budować lekcję, artykuł czy rozprawę naukową”⁴⁴.

Sposób kształcenia powinien przede wszystkim uwzględniać dynamikę świadomości i kulturowych praktyk ucznia. Obecnie kwestia ta nabiera szczególnej wagi także dlatego, że uczniowie, ulegając coraz silniejszemu wpływowi kultury masowej, medialnej i globalnej, tracą umiejętność narratywizowania i uspojniania swoich doświadczeń, co zarazem utrudnia im lokalizowanie i formułowanie w języku polskim podstawowych elementów ich indywidualnej tożsamości.

Jan Polakowski już w latach 70. podkreślał, że uwagę młodych ludzi zdominowała tzw. percepcja rozproszona. Metodyk wskazywał na nasilanie się wizualności kultury, utrwalającej nawyki percepcyjne, uruchamiające także wieloaspektowy ogląd rzeczywistości. Często film narzuca interpretację lektury, uczeń szuka istotnych informacji nie w książce, ale telewizji, kinie, radiu, plakacie i wystawie sklepowej. Eksplozja informacyjna osmotycznie przenika do intymnego świata człowieka, komunikacja masowa działa bez usystematyzowania, ale według porządku aktualności – pisał Polakowski. O ileż te zjawiska są dziś, po trzydziestu latach od publikacji jego książki, silniejsze.

Warto też przypomnieć, że badacz przestrzegał przed opieraniem motywacji do czytania na czynnikach zewnętrznych wobec ucznia. Doskonalony system kontroli i oceniania, zgodnie z jego przewidywaniami, nie przyniósł w ostatniej dekadzie reformy oświaty zadowalających efektów. Polakowski nie był zwolennikiem systemu⁴⁵, w którym uczeń, nie wierząc w wartość swego odczytania, w odbiorze

⁴³ Ibidem, s. 17.

⁴⁴ B. Chrzastowska, *Tożsamość metodyki polonistycznej*, [w:] *Innowacje i metody. T. 1, W kręgu teorii i praktyki: podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 18–19.

⁴⁵ J. Polakowski, *Badanie odbioru prozy artystycznej...*, s. 162.

lektury uruchamia tylko wzorce szkolne. Za swoiste potwierdzenie wartości jego poglądów można uznać fakt, że nowy egzamin maturalny, po wielu modyfikacjach (trwających od jego wprowadzenia w 2005 roku), powoli wraca do otwartych kryteriów oceniania⁴⁶.

Polakowski wiele uwagi poświęcił uczniowskiemu sposobowi odbioru literatury. Pierwszy z nich nazwał postawą poznawczą, która przejawia się chęcią lepszego rozumienia świata, poznania psychiki ludzkiej, idei, filozofii. Jak pisał: młodzi ludzie szukają wzorców osobowych i wskazówek moralnych dwa razy częściej niż starsi. Akcentując rolę lektury prywatnej metodyk wskazywał także na liczne braki w odbiorze zindywidualizowanym, np. brak zainteresowania problemami społecznymi. Adaptacje filmowe są postrzegane przez uczniów jako równorzędne dzieła wobec literatury, powieści są przyswajane jak literatura popularnonaukowa. Nieuwzględnianie kontekstu dzieł kontrastuje tutaj z zainteresowaniem ich treścią wewnętrzną i problematyzowaniem utworu poprzez bohatera, peryferyjna jest także świadomość kreacyjnej czynności autora. Na lekcjach z kolei – zauważał badacz – dominuje sprowadzanie lektur do jednopłaszczyznowego wykładu (w kodzie formalno-historycznym dziś, a moralistyczno-wychowawczym lub społeczno-ideologicznym w latach 70.). Codzienna obserwacja lekcji polskiego potwierdza te spostrzeżenia.

W zakresie postaw kompensacyjnych lektura jest według Polakowskiego⁴⁷ pożywką dla doznań emocjonalnych, przywraca zachwianą równowagę w sferze emocjonalnej, oferuje przeżycia wyrównujące braki w życiu realnym. Pomaga także uczniom potwierdzić własne potencje emocjonalne oraz uporządkować się wewnątrznie. Książka traktowana jak przyjaciel daje szansę na ucieczkę w świat marzeń, osvajanie powszechnej samotności. Otwiera drogi do wędrówki ku osobistym emocjom, pobudzeniom emocjonalnym (bez świadomości ich kompensacyjności), następuje identyfikacja z bohaterem. W czytaniu kompensacyjnym badacz zauważa nadbudowywanie sensu dzieła wokół np. wybranych wartości aprobowanych.

Postawy ludyczne są w świetle autora *Badań odbioru prozy* wyrazem bezpiecznego i pozbawionego zobowiązań przyglądania się sprawom ludzkim. Wypełniają czas wolny bez wysiłku i bez koncentracji. Często młodzież przechodzi od postaw kontemplatywnych do dystrykcyjnych⁴⁸ (np. charakterystycznych dla swobodnego odbioru kultury popularnej, na znaczeniu traci wówczas tzw. aura dzieła sztuki). Polakowski ostrzegał jednak przed skutkami nazbyt częstego przyjmowania postawy ludycznej, tak bowiem zorganizowana percepcja nie zaspokoi potrzeb, jakie stawia człowiekowi współczesna kultura, która rozwija się w kierunku aktywnego współuczestnictwa.

Postawy estetyczne, jak pisze Polakowski, bywają w młodzieżowym odbiorze tekstów przyjmowane rzadko. Uczniowie niechętnie o nich mówią, a postawy

⁴⁶ Zob. *Założenia zmian w maturze – od 2015 r. Koniec z prezentacją maturalną i „kluczem”...*

⁴⁷ J. Polakowski, *Badanie odbioru prozy artystycznej...*, s. 209.

⁴⁸ *Ibidem*, s. 226.

estetyczne w postaci czystej występują incydentalnie. Satysfakcja z odkrycia jakości przedmiotu nie jest łatwo osiągalna. Wymaga umiejętności analizy języka, odrębności ukształtowania utworu. Można raczej tutaj mówić o oczarowaniu, fascynacji. Postawy estetyczne pojawiają się tylko sytuacyjnie – jako wyraz silnego przeżycia dotąd nieznanymi i nieoczekiwanych jakości estetycznych. Samodzielne czytanie estetyczne zdarza się tylko w przypadku uczniowskiej elity.

Powyższa typologia uczniowskich postaw pozwala szybko zauważyć zmiany w zakresie postaw odbiorczych, jakie zaszły w Polsce w ostatnich trzech dekadach. Dziś postawy kompensacyjne możemy nazwać potrzebami tożsamościowymi, a postawy poznawcze w dużej części wkomponowują się w estetyczne, wartości estetyczne bowiem są obecnie jednymi z podstawowych, ontologizujących rzeczywistość wszechogarniającego społecznego spektaklu. Z kolei piękno, harmonia i *sacrum* nabierają coraz częściej wymiaru pragmatycznego, nie odsyłają do transcendentnych uprawomocnień, warunkowane są przez przejściowe mody, światopoglądy i tendencje. Prywatne postawy uczniowskie wobec lektur są zaś przede wszystkim wypadkową wpływów silnie zmediatyzowanej kultury popularnej i masowej⁴⁹. Zglobalizowana, płynnowoczesna kultura stymuluje na swój sposób postawy czytelnicze. Natomiast czytanie szkolne zanika na rzecz przyswajania gotowych haseł i króciutkich streszczeń. Splot wielu kontekstów kulturowych dalece osłabia wpływ polonistycznej edukacji na tożsamość uczniów. Dlatego warto zapamiętać puentę książki Polakowskiego, wskazującą na wagę dialogu z uczniem, który powinien się toczyć ponad „przymusem lekturowym”.

Kontynuacją prac Jana Polakowskiego są wdrożone w ogólnopolską praktykę nauczania koncepcje Zenona Urygi, Ryszarda Jedlińskiego, Marii Jędrychowskiej, Anny Dyduchowej, Zofii Agnieszki Kłakówny, Barbary Dyduch i Elżbiety Mikoś. Elementy antropologii literackiej były w nich od wielu lat udanie wprowadzane w obręb dyskursu pedagogicznego. Szczególnie istotnym efektem antropocentrycznie ukierunkowanej polonistycznej refleksji dydaktycznej jest twórcze wykorzystywanie w metodyce zwrotu etycznego. Program nauczania języka polskiego *To lubię!*⁵⁰, wraz z zestawem podręczników dla szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum, może stanowić najlepszą recenzję stworzonej przez zespół metodyków Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie antropocentrycznej dydaktyki czytania tekstów kultury.

Kluczowa dla współczesnych tendencji w metodyce jest wciąż rozbudowywana seria *Edukacja nauczycielska polonisty* pod redakcją Anny Janus-Sitarz, ukazująca najnowsze koncepcje metodyków Uniwersytetu Jagiellońskiego, przez lata prowadzonych przez Jadwigę Kowalikową i Stanisława Bortnowskiego. Podkreślić należy doniosłą rolę dla kształtowania metodyki polonistycznej poznańskiej

⁴⁹ Zob. M. Bernasiewicz, *Młodzież i popkultura. Dyskursy światopoglądowe, recepcja i opór*, Katowice 2009.

⁵⁰ Program i podręczniki *To lubię!* (wraz z obszerną obudową metodyczną dla trzech etapów edukacyjnych) zostały stworzone przez zespół pracowników Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

katedry w Uniwersytecie Adama Mickiewicza, do niedawna kierowanej przez Bożenę Chrzastowską, a obecnie przez Marię Kwiatkowską-Ratajczak. Podobnie silny wpływ na wzmacnianie potrzebnych szkole tendencji ma ośrodek kierowany przez Barbarę Myrdzik w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz zespół pracujący pod kierunkiem Heleny Synowiec w Uniwersytecie Śląskim. Wskazując na studia dające inspirację do ponowoczesnych i antropologicznych koncepcji nauczania trzeba też przypomnieć o ośrodku zielonogórskim i pracach Wojciecha Pasterniaka oraz o zespole stworzonym w Uniwersytecie Rzeszowskim przez Henryka Kurczaba.

Wspólną cechą dla wymienionych tu szkół metodycznych jest akcentowanie pozycji ucznia w procesie dydaktycznym oraz potrzeby uwzględnienia psychologicznych i kulturowych kontekstów w projektowaniu lekcji polskiego. Jak wskazuje Maria Kwiatkowska-Ratajczak – „wiedza przedmiotowa nie jest jednak wskazówką wystarczającą”⁵¹ dla odpowiedniego wykorzystania lektury w uczniowskim procesie poznawania świata. Poszukiwany jest impuls umożliwiający wykorzystanie indywidualnych przeżyć, by przez ekspresję i przekroczenie postaw nawykowych osiągać odczytania rozumiejące lub częściowo profesjonalne. Akcentowane jest formacyjne i aksjologiczne oddziaływanie polonisty na ucznia. Celowe, długofalowe sterowanie odbiorem dzieła ma (jak np. w spiralnej strukturze nauczania w koncepcji Z.A. Kłakówny) pozwalać na poznawanie świata od najbliższego po najodleglejszy lub motywować do lektury poprzez wskazywanie na cele dalekie⁵².

Antropocentryczna metodyka śmiało wykorzystuje lektury w poznawaniu człowieka i kreuje sytuacje dydaktyczne bliskie doświadczeniom zachodzącym w kulturowym otoczeniu ucznia. Akceptuje chwilowe zniesienie dystansu między literaturą i życiem, dydaktyką i życiem społecznym. Nastawienia te są szczególnie ważne, apelują bowiem do praktycznych umiejętności ucznia i jego projektu biograficznego⁵³, nie są zaś wskazaniem tylko na cele poznawcze z zakresu wiedzy o kulturze i literaturze. Uwzględnienie tej znaczącej różnicy decydująco wpływa na rodzaj szkolnej metodyki i postaw interpretacyjnych, a co za tym idzie na aktywność uczniów i ich zainteresowanie przedmiotem, w którym mówienie i pisanie po polsku powinno obecnie być wzmacniane wszelkimi dostępnymi sposobami.

Warunki wprowadzenia antropologicznej metodyki literatury i języka polskiego

W sytuacji, gdy polonistyczny rynek edukacyjny opanowały podręczniki, których formuła i układ treści uniemożliwiają stosowanie metodyki przedmio-

⁵¹ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Projektowanie lekcji*, [w:] *Innowacje i metody...*, s. 405. Zob. też eadem, *Psychologiczne źródła wiedzy o uczniu*, [w:] *ibidem*, s. 86–91.

⁵² W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977, s. 38.

⁵³ Owocne spojrzenie na uczniowski odbiór sytuacji lekcyjnej otwiera metoda kognitywna, którą stosuje Wojciech Baluch w opisie odbioru spektaklu teatralnego. Zob. W. Baluch, *Scena teatru, scena mentalna. Proces interpretacji w ujęciu kognitywnym*, Kraków 2005.

towej⁵⁴, gdy silnie ingerujący w praktykę szkolną model egzaminu kompetencyjnego i maturalnego odesłał do lamusa potrzebę otwierania przed uczniem podmiotowych perspektyw czytania, akcentowanie potrzeby unowocześnienia metodyki nie trafia na podatny grunt, a w szkołach nie od razu jest przyjmowane ze zrozumieniem. Tę smutną diagnozę potwierdza większość hospitacji lekcji języka polskiego⁵⁵, które pokazują, jak obecny system egzaminowania coraz głębiej modeluje i schematyzuje sposoby nauczania języka i literatury. Dominującą metodą nauczania stał dla współczesnego polonisty test, a podstawowym środkiem pracy arkusz egzaminacyjny wraz ze sterowaną wyćwiczonymi zasadami, wysoce uschematyzowaną, krótką wypowiedzią pisemną. Nauczyciele, wprowadzani przez dyrektorów szkół, a także przez zestaw szkoleń Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych w system pracy premiujący osiągnięcia punktowane w egzaminach końcowych, nie często są motywowani do pracy metodami innymi niż test. Niestety, także wizytacje szkół dokonywane przez wojewódzkich kuratorów nie inspirują do wzbogacania warsztatu metodycznego, są pozbawione omówień lekcji, natomiast zachęcają do operowania punktowymi informacjami o uczniu, płynącymi z porównania zdawalności egzaminów na poprzednim etapie edukacyjnym z obecnym (analiza tzw. edukacyjnej wartości dodanej).

Co z tego wynika? Obserwowany w szkołach i wciąż nasilający się zanik chęci do żywego i autentycznego wypowiedzania się, zarówno w piśmie, jak w słowie żywym. Zjawisko to jest spowodowane silnym uschematyzowaniem odbioru lektury. Uczeń wie, że nie oczekuje się od niego ani samodzielności interpretacyjnej ani autentyzmu w rozpoznawaniu swej tożsamości kulturowej, ale reprodukcji gotowych treści⁵⁶. I tak też uczeń traktuje język polski, jako naukę sprowadzającą się do kilkunastu tabel i terminów. Jest też i druga skrajność, czyli nadmierna swoboda, niesamodzielność lub nieautentyczność prezentacji na maturze ustnej, traktowanej jak nikomu nie potrzebna gra z komisją o zachowanie pozorów egzaminu⁵⁷.

⁵⁴ Szczególnie niekorzystne są tendencje do przekształcania podręczników licealnych w małe ilustrowane encyklopedie uniwersyteckiej wiedzy o literaturze i kulturze. Gotowe tezy w podręczniku, zamknięte wzorce interpretacyjne w przewodniku metodycznym dla nauczyciela, liczne informacje umieszczone obok tekstów literackich (pozwalające na proste reprodukcje wiedzy) już w zarodku tłumią jakiegokolwiek przejawy metodycznej pomysłowości. Por. *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007.

⁵⁵ Powołuję się tutaj na setki konsultacji i rozmów z nauczycielami oraz obserwacje i analizy lekcji obserwowanych podczas hospitacji studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie podczas praktyk zawodowych w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach w latach 2006–2012.

⁵⁶ Potwierdzeniem tego faktu była wypowiedź prasowa dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej K. Konarzewskiego, który w wywiadzie z K. Klinger w „Dzienniku” z dn. 1 maja 2009 r., na trzy dni przed maturą z języka polskiego, w następujący, mało inspirujący sposób, przygotowywał pół miliona młodych Polaków do egzaminu dojrzałości: „jedyne, co mogę zrobić, to poradzić uczniom, by swoje najbardziej twórcze pomysły odłożyli na inną okazję. Matura to tylko egzamin i nie wymaga wielkiej erudycji. Raczej sprawdza, na ile młody człowiek potrafi operować tą dość ograniczoną wiedzą, jaką zdobył w szkole”.

⁵⁷ Społeczna dotkliwość podobnych zachowań spowodowała, że sztuka o egzaminie traktowanym jak popis trafiła nawet na Broadway. W dramacie Alana Bennetta *Męska historia uczniowski*

Nie trzeba zatem wielkich rozpraw naukowych, by stwierdzić, że polonista zmaga się obecnie z dwoma fundamentalnymi problemami: skrajnym uschematyzowaniem matury pisemnej i ocierającą się o absurd (przyzwalający m.in. na reprodukowanie i kupowanie prac) formą matury ustnej⁵⁸.

Wydobycie szkoły z formacyjno-estetycznej niefunkcjonalności wymaga głębokiego metodologicznego namysłu, połączonego z współczesnymi diagnozami kulturowymi. Te zaś wyraźnie pokazują, iż jedną z przyczyn opisywanego stanu rzeczy jest odizolowanie polonistyki szkolnej od interakcji z przeobrażeniami kultury współczesnej. Wciąż za mały wpływ na edukację ma fundamentalna przemiana dyskursów organizujących życie publiczne w Europie, która wynika z przełamania się kultury modernistycznej w kulturę postmodernistyczną, ponowoczesną, a w terminologii innych badaczy w drugą nowoczesność, nowoczesność płynną lub późną⁵⁹.

Obecna polonistyka szkolna wciąż jest zakładnikiem paradygmatu nowoczesnego, ze wszelkimi tego konsekwencjami, zwłaszcza w zakresie stabilizacji treści i procesu kształcenia. Natomiast badacze współczesności od lat przypominają, że nie jest możliwe instytucjonalne określenie uniwersalnego, stabilnie ustrukturuwanego, kulturowego *habitusu*, w który szkoła poprzez staranne powielanie mogłaby wyposażać ucznia⁶⁰. Przywołanie rozpoznań socjologicznych i kulturowych akcentujących funkcjonalność interpretacji relacyjnych, gdzie kontekst lub

egzamin wstępny na renomowaną angielską uczelnię traktowany jest „jako zadanie aktorskie, które nie wymaga wiedzy”. To cytat z kwestii ucznia, który się już przekonał, uświadomiony przez młodego nauczyciela (nowoczesnego anty-Pimkę), że liczą się chwytły i sztuczki intelektualne, nie rzetelność i wiedza. W toku osobliwych, przebiegających pod nadzorem dyrekcji, korepetycji, uczniowie uczą się, że na egzaminie nie należy referować utrwalonych poglądów specjalistycznych, ale raczej przedstawić myśl, świadcząca o inteligencji i samodzielności sądów. Np. odpowiadając na pytanie o Stalina warto podważyć powszechną opinię, że był okrutnym dyktatorem, poddać ją w wątpliwość, sofistycznie rozważyć rozmaite punkty widzenia i opcje. Zob. A. Bennett, *Męska historia (The History Boys)*, ekranizacja sztuki: Wielka Brytania 2006, reż. N. Hytner.

⁵⁸ Specjalistyczna literatura krytycznie oceniająca kształt obecnej matury jest obszerna (Zob. np. „Polonistyka” 2006, nr 7). Warto przywołać także socjologiczny punkt widzenia, który pośrednio pokazuje, jak brak innych horyzontów edukacyjnych niż ściśle strukturalne, zamknięte, generujące polonistykę odtwórczą, powoduje w całych pokoleniach nauczycielskich przyzwolenie na obecny stan rzeczy. Zob. P. Wilczyński, *Skopiuj, wklej, zaprezentuj*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 16, 19 kwietnia, s. 12–13. Na temat środowiskowego pogodzenia się z obecnym, umacniającym się modelem kształcenia, pisze B. Chrzęstowska w „Polonistyce” (2009, nr 4) w artykule *W trosce o szkołę i język polski* (s. 19–21). Warto zauważyć, iż w tym numerze znajduje się też artykuł J. Grońskiej-Turunen wykazujący, iż otwarty model egzaminu wpłynął na podniesienie efektywności kształcenia w Finlandii i Korei (s. 10).

⁵⁹ Powołuję się na kulturowo-socjologiczne, literaturoznawcze i filozoficzne analizy oraz rozpoznania współczesności w pracach Z. Baumana, R. Nycza, W. Welscha, A. Giddensa, A. Szahaja, M.P. Markowskiego, E. Rewers, A. Zeidler-Janiszewskiej.

⁶⁰ Np. A. Giddens wskazuje na dynamiczny projekt tożsamości, przebiegający w zindywidualizowanej strefie obecności „ja”. Zob. *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2001, s. 297.

mikronarracja wytwarza znaczenie⁶¹, zachęca do zmiany poglądów na obszar polonistycznego oddziaływania.

Współczesnym gwarantem sensowności i spójności indywidualnego projektu tożsamości nie może już być zestaw gotowych formuł, ale projekt refleksyjnej tożsamości. Interpretowanie literatury, jako nośnika istotnych projektów kulturowych, może zmierzać do odsłaniania faktu, że w społeczeństwie posttradycyjnym „jednostka potrafi rozwinąć wewnętrzną autentyczność, czyli strukturę podstawowego zaufania, dzięki której obszar życia staje się całością na tle zmieniających wydarzeń społecznych”⁶². Z tego samego powodu edukacja nie powinna już generować sztucznych problemów edukacyjnych na styku socjokulturowych zjawisk współczesnych i *habitusu* arbitralnie aplikowanego przez system nauczania. A system ten funkcjonuje w Polsce w ramach dyskursu edukacyjnego wypracowanego m.in. przez Pierre’a Bourdieu, wywiedzionego z doświadczeń szkoły francuskiej z lat 60. ubiegłego wieku⁶³.

Drugim ważnym czynnikiem, który wymusza zmianę postaw polonisty wobec kultury i tekstu literackiego, jest właściwość współczesnego dyskursu literaturoznawczego, w obrębie którego coraz większego znaczenia nabiera perspektywa kulturowa. Standardowe metody literaturoznawcze, na których oparta jest cała obecnie dostępna nauczycielom metodyka polonistyczna (przypomnijmy, że w tym obszarze dominuje poetyka strukturalna), nie dają – jak wskazuje R. Nycz – dostępu do tego, co jest na rozmaite sposoby kulturowo uwarunkowane⁶⁴. Polonistyka szkolna, jako odpowiedzialna za wyposażenie humanistyczne całych pokoleń, aby nie utraciła pragmatycznej mocy i społecznego znaczenia, wymaga więc podbudowania współczesnymi osiągnięciami socjologii, kulturoznawstwa, a także ekonomii, politologii i etyki.

⁶¹ Por. K. Wilkoszewska, *Sztuka jako rytm życia. Rekonstrukcja filozofii sztuki Johna Deweya*, Kraków 2003, s. 174–176.

⁶² Wydaje się, że współczesny polonista, pragnący odpowiedzialnie kształtować refleksyjne postawy uczniów wobec otaczającego ich świata powinien bezwzględnie posiadać świadomość wyczerpywania się formuł tożsamościowych charakterystycznych dla tzw. nowoczesności. W rozpoznawaniu tego zjawiska – już typowego dla naszej późnej nowoczesności (lub ponowoczesności) – szczególnie pomocne są formuły A. Giddensa, który podkreśla „kruchość formuł tożsamościowych”, ich zmienność pod wpływem zmiennego doświadczenia codziennego, fragmentację tożsamości, globalność medialnie zapośredniczonego doświadczenia, wywłaszczenie z autonomii przez systemy abstrakcyjne i eksperckie, chwiejność ontologicznego bezpieczeństwa pod wpływem częstych kryzysów, przepłatanie się poczucia życiowej bezsilności i kontroli. Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 248–265, 293.

⁶³ Por. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2006, s. 154.

⁶⁴ R. Nycz, *Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego*, [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2006, s. 31–35.

Szkoła jako producent kulturowego doświadczenia

We współczesnej humanistyce nie znajdziemy uzasadnienia dla doktrynalnego zaszczepiania w kształtujących się umysłach gotowych kategoryzacji⁶⁵. Dlatego edukacja polonistyczna swego uprawomocnienia dla wypracowanych pojęć, przedstawień i lokalnych schematyzacji powinna raczej szukać w czynnościach performatywnych. Powinna czynić to pochylając się nad uczniem w postawie badania, refleksji, doświadczania, eksperymentowania, przyjmowania i zapamiętywania po wielokroć wynegocjowanego sensu. Projektowane działania otworzą wówczas ucznia na polisensoryczność doświadczania świata, czyli na przeżywanie kultury zmysłowo, językowo, obrazowo, cieleśnie, ruchowo, dynamicznie i refleksyjnie – w otwartej przed nim perspektywie indywidualnego doświadczenia⁶⁶.

Dziś naturalną przestrzenią kulturową młodych ludzi są ekranowe i uliczne mozaiki reklam, światel, rytmiczna muzyka ze słuchawek wymieszana z szumem ruchu i miejskiego nadmiaru wrażeń. O procesie nabywania tożsamości w takim otoczeniu pisze Marshall Berman, gdy do granic możliwości rozświetlony i rozwibrowany wrażeniami rodzinny, nowojorski Times Square opisuje niemal tak, jak Stanisław Wyspiański wnętrza katedry wawelskiej. Wyspiański uruchamiał pamięć i życie kultury polskiej umieszczając akcję *Akropolis* wśród grobów, pomników i ołtarzy, Berman swoją tożsamość i przestrzeń kulturowej wyobraźni osadza na nowojorskiej ulicy, podobnej do hipernowoczesnej katedry światel, muzyki, rzeźb, fotografii i obrazów⁶⁷. Amerykański filozof tym samym pokazuje, że coraz bliższa spełnienia jest Agambenowska wizja nowej, posthumanistycznej wspólnoty, niezwiązanej zideologizowaną i gotową tożsamością, a tylko – jak pisze A. Giddens – tożsamością wytworzoną indywidualnie lub przynależnością przygodną⁶⁸.

Obserwując społeczne otoczenie wciąż wyraźniej widzimy, jak przejawy kultury wernakuralnej⁶⁹ (której odnowienia upatruje się w dwudziestoleciu międzywojennym, z jej sensacyjnością, zmysłowością kultury wielkowiejskiej przesyconej pędem, ruchomym spojrzeniem *flaunera*, z „radykałnym wzrostem bodźców

⁶⁵ Zob. R. Nycz, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Kraków 2000, s. 186.

⁶⁶ Istotne aspekty tego zjawiska ukazuje tekst W. Benjamina o teatrze B. Brechta pt. „*Autor jako producent*”. Benjamin zauważa, iż w epoce współczesnej mamy do czynienia z człowiekiem nie funkcjonującym w szerokich ramach ideologii, ale raczej w dramacie „tu i teraz”; mając do czynienia tylko z takim człowiekiem powinniśmy chcieć go poznać – podkreśla niemiecki eseista. Zob. idem, *Autor jako producent*, przeł. K. Krzemień-Ojak, [w:] *W kręgu socjologii literatury*, wyb. i oprac. A. Mencwel, Warszawa 1977, t. 1, s. 318. Por. M. Jay, *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat*, przeł. A. Rejniak-Majewska, Kraków 2008, s. 460–472.

⁶⁷ Zob. M. Berman, *Plomienie domowego ogniska. Znaki na Times Square*, [w:] *Rekonfiguracje modernizmu*, red. nauk. T. Majewski, Warszawa 2009, s. 394–396.

⁶⁸ G. Agamben, *Wspólnota, która nadchodzi*, przeł. S. Królak, Warszawa 2008, s. 17.

⁶⁹ Według słownika języka polskiego PWN łacińskie *vernaculus* oznacza: ojczysty, rodzimy, domowy.

nerwowych, stresu i cielesnych zagrożeń⁷⁰) – nabierają wciąż większego znaczenia i dokonują rekonfiguracji kultury późnego modernizmu. Z biernych widzów stajemy się kreatorami znaczeń, aktorami w przejściowo zajmowanej przestrzeni kulturowej. Nawet wtedy, gdy po prostu znajdujemy się na ulicy. Gdyż także i wówczas tzw. doświadczenie immersyjne zaciera granice między patrzeniem, a doznaniem zmysłowym, niweluje świadomość tego, na co patrzymy, bądź tego, co organizuje nasze spojrzenie. W ten sposób doświadczając świata zaprzeczamy postawie zdystansowanej intelektualnej przyjemności, obecnej w noeokantystycznych ujęciach estetycznych⁷¹. Współczesny podmiot staje się kolejnym obrazem pośród innych, ciało i znak zlewają się w obszarze uzmysłowionej świadomości, działanie staje się czynieniem z wnętrza integralnie złączonego z zewnątrz. Człowiek jest performerem, podmiotem i swym skutkiem jednocześnie. Istnienie czynione, „pisane” ciałem, czytane pięcioma zmysłami, deskrybuowane nie w metafizyce sensu, ale w działaniu, jak kolejna rola – oto kulturowe przygody naszych uczniów. Dochodzi w nich do uwolnienia od esencjonalnie postrzeganego sensu, tekstu, słowa i przejściu na stronę kultury, którą, po zwrocie performatywnym w humanistycę, opisuje się w słowniku kładącym nacisk na sprawczość, działanie i interakcję⁷².

Potrzebne jest zatem dydaktyczne sfunkcjonalizowanie aktywnego i autentycznego uczestnictwa dzieci i młodzieży w nowej kulturze. Wymaga to stworzenia w szkole warunków do produkcji autentycznego doświadczenia kulturowego. Doświadczenia, które będzie w stanie kreować przestrzenie edukacyjne oddziałujące równie silnie jak przestrzenie pozaszkolne (m.in. film, reklama, fotografia, *design*, moda⁷³). Administracja państwowa i podległe jej instytucje są do tego zadania najlepiej przygotowane, powinny więc poza podziałami politycznymi i ponad mechanizmami rynkowymi wytwarzać warunki do powstawania w szkołach przestrzeni edukacyjnych, oferujących młodym pokoleniom potrzebne im wzorce funkcjonalnego życia w kulturze współczesnej. Wynika z tego projekt edukacji zdolnej celowo organizować bezpieczne gry wolności z rzeczywistością⁷⁴.

⁷⁰ Zob. B. Singer, „Sensacyjność” a świat wielkowiejskiej nowoczesności, [w:] *Rekonfiguracje modernizmu...*, s. 148–149.

⁷¹ A. Nacher, *Mobilne, wirtualne, realne. Rekonfiguracja doświadczenia między nowoczesnością a postnowoczesnością*, [w:] *ibidem*, s. 116.

⁷² Wkroczenie performatyki na teren współczesnej humanistyki wyraźnie odsłania wyczerpanie się metafory „świata jako tekstu” oraz wskazuje na osłabianie funkcji refleksji nad światem na rzecz działania i sprawczości. Zob. E. Domańska, „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistycę, „Teksty Drugie” 2007, nr 5, s. 52–53.

⁷³ T. Majewski, *Modernizmy i ich losy*, [w:] *Rekonfiguracje modernizmu...*, s. 34–35.

⁷⁴ Nie należy lekceważyć religijnego aspektu tego otwarcia wolności. Edukacja w tym ujęciu może, aczkolwiek nie musi, wskazywać na głębokie konteksty dla pojęcia wolności w kulturze chrześcijańskiej, teologii dialogu i filozofii dramatu Józefa Tischnera.

3. Polonistyka w obszarze humanizmu performatywnego

Aranżerem potrzebnych dziś szkole procesów dydaktycznych wydaje się być szeroko rozumiana praktyka performatywna. Może ona realizować się w formie gry teatralnej, dramy, głosowej interpretacji tekstów, ale i uczniowskiego narratywizowania doświadczeń kulturowych lub lekturowych. Formy pracy ustnej i pisemnej, aktywizujące jednostkową postawę wobec świata i tekstów, będą na każdej lekcji odsłaniały nowe aspekty rzeczywistości do przyswojenia, zrozumienia i ogarnięcia.

Taką postawę pisarsko-egzystencjalną dobrze ujmuje wspomniana już wyżej formuła humanizmu performatywnego. Alfred Gall omawia jego rozmaite aspekty w odniesieniu do praktyki literackiej Witolda Gombrowicza. Mimo że koncepcja komentuje dzieło dojrzałego pisarza, warto perspektywę humanizmu performatywnego przenieść na uczniowskie formy wypowiedzania siebie w rozmaitych formach pisarskich. W koncepcji Galla szczególnie cenne jest wskazanie na indywidualność, jako wynik praktyki pisania. Koresponduje ono z psychologicznym ujęciem problematyki dojrzewania Erika Eriksona, podkreślającego konieczność dostrzeżenia przez nastolatków splotu wielu ról społecznych dla zaprojektowania wśród nich miejsca dla siebie. Humanizm performatywny, realizowany w rozmaitych formach prac pisemnych, pozwoli uczniom zobaczyć siebie w wielu kulturowych aktywnościach, pozwoli im nadać kształt „ja” w wyniku własnej podmiotowej aktywności. Dziennik, zapisana autorefleksja stają się w optyce performatywnej „narracyjnym operowaniem samym sobą”⁷⁵. „Integracja życia i praktyki tekstualnej”, nie tylko na przykładzie dziennika Gombrowicza, może być zatem opisywana jako gra o sobie, jako „performatywne bycie sobą”⁷⁶.

Zachęca to do spojrzenia na uczniowską działalność językową jako na czynność porządkowania doświadczeń i formowanie projektu egzystencjalnego. Pisanie inspirowane zarówno zwykłym zdarzeniem, jak i szkolną lekturą, może zmierzać do nadawania konturów własnej indywidualności w otaczającej ucznia rzeczywistości. Trudno uchwytnie, niekodowane obszary doświadczenia, przeżucia, intuicje, stany emocjonalne, dla których młody człowiek łatwo nie znajduje terminów, formuł, gotowych teorii i komentarzy powinny być wyzwaniem i inspiracją do próby „zapisania siebie”. Dawanie wyrazu własnym przygodom kulturowym będzie miało wówczas wymiar prakseologiczny, będzie także egzystencjalno-językowym performatywem. Po uzyskaniu takich tekstów, na lekcji może się rozpocząć dalszy etap pracy, polegający na upojęciowaniu i zrationalizowaniu tego, co zostało spontanicznie zapisane, doświadczone, uwidocznione w uczniowskiej pracy.

⁷⁵ A. Gall, *Humanizm performatywny. Polemika z filozofią w praktyce literackiej Witolda Gombrowicza*, przeł. G. Sowiński, Kraków 2011, s. 363.

⁷⁶ *Ibidem*, s. 362.

Aktywizowaniu performatywnych działań językowych będą sprzyjać celowo i metodycznie wytwarzane sytuacje dydaktyczne, apelujące do etycznej odpowiedzialności ucznia. Bardzo pomocny w tym zakresie jest teatr, od najdawniejszych czasów traktowany jako organizator zbiorowej wyobraźni – lub jak pisał Norwid – wyobraźni narodowej. Zwłaszcza teatr współczesny może być dla dydaktyki ważnym modelem przestrzennym, który warto wykorzystać jako wehikuł (w znaczeniu nadanym przez Jerzego Grotowskiego⁷⁷) do osiągnięcia znacznie ważniejszych celów niż estetyczne czy artystyczne. Teatralizacja kultury i życia społecznego, postrzeganego jako spektakl, jako ciągi przenikających się performansów, opisywanie ludzkich zachowań w kategoriach ról i scenariuszy społecznych – to gotowe metodologiczne wskazówki do projektowania ram dla zdarzenia kulturowej, interakcyjnej wymiany, jaką z całą pewnością jest lekcja języka polskiego.

Jedną z ciekawszych teorii społeczno-kulturowych, istotnych, a nie branych dotąd pod uwagę w projektowaniu modelu edukacji, jest teoria *aktora-sieci* Bruno Latoura. Pokazuje ona, jak we współczesnym społeczeństwie powstają wciąż nowe formy dyskursywne, które w toku rozwoju cywilizacyjnego i potrzeb uzyskują funkcję aktorów. Tak zdefiniowani aktorzy-hybrydy wpływają na kształt globalnych relacji. Jak podkreśla Latour, nie należy ograniczać opisu aktorów do jednej cechy, według danej teorii społecznej, gdyż w ten sposób pominiemy wiele innych relacji aktora z jego otoczeniem⁷⁸. Aktor to ktoś, kto działa, nie tyle realizując potencję, nie tyle jako ktoś, kto zajmuje określone miejsce w strukturze społecznej, nie jako ktoś, kto może być w swoim miejscu zastąpiony przez kogoś innego, ale ktoś, kto wciąż w swoim otoczeniu kulturowo-cywilizacyjnym coś zmienia. A taki model – jak z przekąsem wskazuje Latour w parenetycznym dialogu ze studentem – nie ma nic wspólnego z ustabilizowanym modelem strukturalnym⁷⁹.

Dostrzeżenie we współczesnym społeczeństwie mechanizmów opisywanych przez teorię aktora-sieci Latoura z pewnością pozwoli zauważyć, że zasady kształtujące nowoczesną kulturę, czyli tzw. Nowoczesna Konstytucja, załamują się na naszych oczach⁸⁰. Zatem także i w edukacji warto dostrzec walory kulturowej interpretacji sieciowej, gdzie główni aktorzy to – jak pisze Latour – określone sfery i środki rozwoju, biotechnologiczne hybrydy, stwarzane i modyfikowane w toku cywilizacyjnego rozwoju. Życie w takim świecie to życie w układach dynamicz-

⁷⁷ Od 1986 r. J. Grotowski prowadził poszukiwania określane mianem *Sztuka jako wehikuł*. Skupiały się one na działaniach powiązanych z bardzo starymi pieśniami, które „umożliwić mogą przejście od energii witalnej do energii bardziej subtelnej”. O ostatnim okresie swej pracy mówił: „W spektaklu siedlisko montażu jest w widzu; w Sztuce jako wehikule siedlisko montażu jest w osobach działających, w samych artystach”. Zob. idem, *Od zespołu teatralnego do Sztuki jako wehikułu*, „Notatnik Teatralny” 1992, nr 4, zima.

⁷⁸ Zob. K. Abriszewski, *Teoria Aktora-Sieci Bruno Latoura*, „Teksty Drugie” 2007, nr 1–2, s. 121. Zob. B. Latour, *Prolog w formie dialogu pomiędzy studentem i (cokolwiek) sokratycznym Profesorem*, przekł. zbiorowy pod kier. K. Abriszewskiego, „Teksty Drugie” 2007, nr 1/2, s. 127–142.

⁷⁹ B. Latour, *Prolog w formie...*, s. 138–139.

⁸⁰ Załamują się „pod wpływem hybryd” – jak wskazuje Latour. Cyt. za: K. Abriszewski, *Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora-sieci Bruno Latoura*, Kraków 2008, s. 316.

nych, gdzie stałe porządki i wielkie narracje nie mają istotnej mocy porządkowania i oddziaływania.

Dynamizm współczesnego środowiska kulturowego nakazuje, aby także i uczeń znalazł się w roli pytającego poszukiwacza, aby na lekcji stał się kulturowym aktorem, szukającym sceny dla zainicjowania i ożywienia istotnego dla siebie dialogu. Takie działania wymagają oczywiście odpowiednio przygotowanej metodyki, prowadzącej do – jak wskazywał Piotr Andruszewicz – umiejętnej zmiany stylu nauczania, w którym nie będą dominować pytania zamknięte, ale zachęta do współuczestnictwa, wyrażenia oceny, poglądu lub opinii⁸¹. Tego rodzaju działania z kolei wymagają świadomego inscenizowania w klasie interakcji dydaktycznych, które – jak podkreślali wielokrotnie Z. Uryga i J. Polakowski – są indywidualnie profilowane przez określone cele edukacyjne, świadomość dydaktyczną nauczyciela oraz potrzeby i postawy ucznia (od postawy zabawowej po podejmowanie trudu poznawczego)⁸².

Niestety w polonistyce zdominowanej przez ogólnopolską „testomanię”⁸³ uczniowski akt mówienia i pisanie nie zmierza do rozpoznawania jednostkowych aspektów doświadczenia⁸⁴. A przecież świadome inscenizowanie tego, co „moje” w przestrzeni kulturowej, jest wstępem do stosowania w szkole metody pozwalającej uczniowi na osiągnięcie i przekraczanie granic własnej podmiotowości. Działania te powinny odsłaniać zalety dydaktyki inspirującej do przekraczania melancholijnych punktów martwych w aktywizowanej dynamice podmiotu, który potrafi, jak wskazuje Rosi Braidotti, reteryterioryzować się w obszarze kolejnego słownika i kultury⁸⁵.

⁸¹ Zob. P. Andruszewicz, *Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym. Dydaktyka literatury wobec zagadnień psychologii społecznej*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”, Kraków 23–24 października 1995*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.

⁸² Zob. Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, s. 32–33.

⁸³ Można przywołać setki krytycznych cytatów z artykułów metodycznych i popularnonaukowych o degradującym wpływie współczesnych egzaminów testowych na dydaktykę. Zob. np. artykuł W. Tymowskiego (*Czy matura zda egzamin*, „Gazeta Wyborcza” 2005, 7 marca), w którym już cztery lata temu pojawiły się przewidywania obecnego kryzysu metodycznego: „Ale nowa matura może też edukacji zaszkodzić, jak to wieszcy Ługowska. W liceach już rozwija się testomania. Nauczyciele organizują kolejne próbne matury kosztem zwykłych lekcji czy dodatkowych zajęć, na których uczniowie rozwijali kiedyś swoje pasje. Tego żądają rodzice”; zob. P. Pacewicz, *Rankingi kłamią i szkodzą*, „Gazeta Wyborcza” 2009, 8 maja. Tutaj z kolei pojawia się wskazanie na wzmacnianie pozycji testów przez rankingi szkolne: „Druga szkoda: rankingomania wzmacnia testomanię. Znam wielu mądrych nauczycieli, którzy boleją nad tym, że kilka miesięcy przed egzaminem poświęca się na trenowanie do testu”. Najnowszą naukową rozprawą, opisującą m.in. sposoby wykroczenia poza metodykę zdominowaną przez testy, jest książka A. Janus-Sitarz *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.

⁸⁴ Zob. J. Momro, *Ciało świata*, „Didaskalia” 2008, nr 88, s. 121.

⁸⁵ Zob. R. Braidotti, *Poprzez nomadyzm*, przeł. A. Derra, „Teksty Drugie” 2007, nr 6. Rosi Braidotti poprzez pojęcie „podmiotu nomadycznego” neguje dążenie stabilnie ustrukturuwanego nowoczesnego podmiotu do stałości i wskazuje na ponowoczesną postawę egzystencjalną, odmienną od typowo modernistycznej nostalgii za trwałością.

Gdy zatem spróbujemy funkcjonalizować w rozmaitych wymiarach autentycznych reakcji ucznia (w sferze językowej, emocjonalnej, poznawczej), to performatywnie konstruowany teatr okaże się modelem niemal gotowym do przyjęcia działań edukacyjnych. Nadmienimy też, że w polskiej humanistyce pojawiają się postawy badawcze wskazujące na moc ontologizowania rzeczywistości poprzez działania teatralizujące. Wchodząc w miejsce dotąd zajmowane przez mit oraz unieważniając pozytywistyczną opozycję między tym, co obiektywne a tym, co wykreowane pokazują one, że właśnie w przestrzeni performansów zaczyna się otwierać przestrzeń do budowania nowej formuły autentyzmu⁸⁶. Wynika to również z nowej formuły demokracji, którą zaczynamy badać i opisywać także w kategoriach performatywnych⁸⁷.

Rola ucznia a rola współczesnego aktora

Postrzeganie ucznia jako aktora musi być tutaj opatrzone komentarzem. Gdyż w proponowanej perspektywie aktorstwo jest bardziej performatywnie⁸⁸ niż stwarzające gotową, fikcyjną postać. Uczeń-aktor nie stwarza – jak w klasycznym teatrze – w pełni kontrolowanej, wystudiowanej i wewnętrznie rozpoznanej postaci. To nie kreacja fikcyjna, odrębna w swej fenomenologicznej podstawie od osobowości ucznia. To postać na trwałe stopiona ze swoim wykonawcą. Istotnym punktem odniesienia dla metodycznej praktyki byłoby tutaj tzw. działanie organiczne oraz tworzenie postaci w poetyce *teatru ubogiego* Jerzego Grotowskiego, gdzie budowanie roli jest łączone z „przymierzaniem” danego sposobu myślenia czy mitu (np. postaci, postawy, ideału) i wobec niego się ustosunkowaniem⁸⁹. Gra, wiązana z aktywnością aktorską, odbywałaby się tutaj zarówno w przestrzeni klasy (przestrzeń kulturowa, językowa, międzyosobowa) jak i w cielesno-emocjonalnej i refleksyjnej przestrzeni antropologicznego samopoznania. Uczeń aktywizując język i performatywnie ukonstruowane relacje z klasą sfunkcjonalizowałby swoją podmiotową aktywność jako próbę istnienia na wybranej kulturowej scenie w danej historyczno-społecznej dekoracji⁹⁰.

⁸⁶ Zob. A. Kuczyńska, *Kategoria teatralizacji jako wartość „ontologizująca”*, [w:] *Nowoczesność jako doświadczenie: dyscypliny – paradygmaty – dyskursy*, red. A. Zeidler-Janiszewska, R. Nycz, Warszawa 2008, s. 205. Zob. A. Duda, *Performans na żywo jako medium i obiekt mediatyzacji*, Toruń 2011.

⁸⁷ Zob. E. Matynia, *Demokracja performatywna*, Wrocław 2008.

⁸⁸ Aktorstwo w performansie różni się – jak wskazuje H.-T. Lehmann – od aktorstwa w teatrze tradycyjnym tym, że nie jest obliczone na zmianę fikcyjnej sytuacji scenicznej, nie odracza *katharsis* widza do przyszłości (np. końca spektaklu), ale jego proces i moment jest realny, emocjonalnie angażujący i odbywa się „tu i teraz”. Zob. idem, *Teatr postdramatyczny*, przeł. D. Sajewska, M. Sugiera, Kraków 2004, s. 225.

⁸⁹ Zob. J. Grotowski, *Ku teatrowi ubogiemu*, [w:] *Przeciw konwencjiom*, red. M. Fik, Warszawa 1994, s. 272.

⁹⁰ Warto koncepcję aktora w teatrze klasycznym porównać z analizami T. Platy, który poddał reinterpretacji dziedzictwo J. Grotowskiego i teatru kontrkultury oraz bliżej opisał obecność aktora w tzw. teatrze postmodernistycznym. Krytyk wskazuje, że każdy teatr lokuje się między dwoma bie-

Funkcja języka w procesie performatywnej kreacji kulturowej roli wydaje się szczególnie ważna. Ponieważ głos i język ucznia powinny być dla nauczyciela swoistym przedłużeniem działającego, czującego i rozumiejącego ciała zanurzonego w lekcyjnym wydarzeniu, w którym uczeń na próbę podejmuje rozmaite role proponowane mu przez teksty kultury. Owe lekcyjne wydarzenia konstytuują „scenę do oparcia nóg” – i w znaczeniu Tischnerowskiej filozofii dramatu budują podstawę rzeczywistości. Zatem szkicowana tutaj metoda dalece bardziej niż drama akcentuje kształcenie autentycznych postaw wobec świata. Gdyż, jak wskazuje Barbara Dyduch, drama (czy to w ujęciu angielskim, francuskim czy kanadyjskim) kładzie nacisk na bezpośrednią percepcję i emocje, nie zaś rozumienie i poznawanie w działaniu, co w omawianej postawie dydaktycznej jest celem podstawowym⁹¹.

Zamiast dramy uczniowski performans

Czytelną ilustracją współczesnego działania performatywnego jest eksperymentalny spektakl Wojtka Ziemilskiego pt. *Prolog* (2011)⁹². Jego szczególna właściwość polega na tym, że nie lekceważy napięcia między lokalnym/realnym a mediatyzowanym. Spektakl zaczyna się w sposób szczególny, czyli od włożenia przez widzów w szatni specjalnych bezprzewodowych słuchawek. Każdy z kilkunastoosobowej grupy widzów/aktorów staje się w ten sposób wykonawcą poleceń narratora i kreatora wydarzenia, który przedstawia się jako Głos. W słuchawkach słyszymy: „jestem twoim Głosem, ciągle cię obserwuję, ale nie jestem nagraniem, przygotuję cię do początku. Spektakl nie jest fikcją...” Zgodnie ze wskazówkami Głosu wchodzimy do foyer, po drodze słuchając dalszych wskazówek. Przyglądamy się sobie, każdy próbuje odnaleźć się w dość niecodziennej sytuacji i mało konwencjonalnym stylu odbioru odgrywanego przez siebie przedstawienia. Słyszemy, że nie powinniśmy nawiązywać kontaktów ze współwidzami/współuczestnikami. W słuchawkach następuje kilka dowcipnych pytań, np. o wygląd współuczestników, o to, kto z nich wydaje się najlepszym aktorem. Wkrótce wchodzimy

gunami: między obecnością a nieobecnością postaci, co jest dowodem na nieskuteczność roszczeń metafizyki obecności, gdyż podważa podział ustanowiony w imię kategorii tożsamości i jednoznaczności. Plata, krążąc wokół pytań: czy aktor jest obecny na scenie czy raczej maskuje swoją obecność? czy tworzona przezeń postać jest obecna, czy też nie? komentuje ważny, współczesny zwrot w pojmowaniu teatru i performansu. Zob. idem, *Być i nie być. Kategoria obecności w teatrze i performansie ostatniego półwiecza*, Warszawa 2009. Dodajmy, że w radiowej wypowiedzi nagranej w kwietniu we Wrocławiu (PR Pr. I, emisja 30.04.2009, g. 23.20), Krystian Lupa podobnie do analiz Platy wskazywał na pulsacyjną obecność aktora w roli, na chwilowe zanikanie jego obecności na korzyść postaci, zapamiętywanie się w roli, na osuwanie się w kicz lub intensyfikację gry w zależności od samokontroli i samorefleksji, podejmowanej przez aktora na scenie. Teatr w tej perspektywie dla Lupy staje się narzędziem samopoznania poprzez wykorzystanie narzędzia, jakim jest gra, rola, aktorstwo, relacja z drugim. (Por. K. Lupa, *Utopia i jej mieszkańcy*, Kraków 1994; idem, *Labirynt*, Warszawa 2001, zob. G. Niziołek, *Sobowtór i utopia. Teatr Krystiana Lupy*, Kraków 1997).

⁹¹ Zob. B. Dyduch, *O dramie bez emocji*, „Ojczyzna-Polszczyzna” 1996, nr 1, s. 24.

⁹² *Prolog*, reż. W. Ziemilski, prem. X 2011, Teatr Ochota, Warszawa/Krakowskie Reminiscencje Teatralne.

na scenę. Jesteśmy sami na wielkim białym mocno oświetlonym kwadracie. Na wprost nas piętrzą się rzędy krzeseł pustej widowni. Zaczynamy się poruszać małymi krokami do przodu lub do tyłu, po jednym kroku w zależności od odpowiedzi na pytania zadawane przez Głos ze słuchawek. Na koniec serii pytań o nasz sposób uczestnictwa w teatrze i kulturze okazuje się, że nasze miejsce na białej macie kwadratu sceny jest określone przez ciąg tych decyzji, które odnoszą się do tego, kim bywamy i jesteśmy na co dzień w naszym życiu. Nasza pozycja na scenie jest wynikiem stylu naszego bycia, jest wynikiem negocjacji z wieloma sytuacjami, w których codziennie uczestniczymy⁹³.

Prolog W. Ziemilskiego to dzieło zbudowane na podstawie estetyki performatywnej. Oferuje widzom teatr otwarty dla działania ich własnego „ja”, na oczach widzów ewokuje tzw. choreografię społeczną, widz w toku narracji *Prologu* ma szansę obserwować siebie jako zestaw wyborów, jako kulturowy, uspołeczniony wynik własnych decyzji. Uczestnik/aktor widzi swoje reakcje i interakcje w mikroprzestrzeni społecznej (jest nią scena teatralna), gdzie on (w swojej perspektywie) gra główną rolę. Podmiot konstruuje się tutaj w wyniku swoich suwerennych decyzji, w toku decyzji „ja” podążającego za splotem pragnień i uwarunkowań. Na tak szczególnej scenie teatru performatywnego podmiot czuje się wolny, gdyż jest na specyficznym wydzielonym dla niego kawałku rzeczywistości, poza wpływem pozateatralnego otoczenia. Tutaj sam według swej samowiedzy wytwarza swój *modus* obecności w czasie i przestrzeni.

Widz jako aktor/bohater istnieje w relacji zaufania społecznego (ze współuczestnikami spektaklu) i wchodzi w dobrowolnie podjętą relację ze społeczną świadomością (jest obserwowany i zachęcany do działania przez Głos). Bycie aktorem i widzem jednocześnie otwiera pole do samodzielnej gry w możliwości – podmiot czuje swe płynne istnienie w czasie i przestrzeni. Ostatecznie to on o sobie decyduje, udzielając i całym ciałem „wykonując” odpowiedzi według własnych reakcji na zewnętrzne możliwości, ograniczenia lub zobowiązania. Uczestnicząca w spektaklu jednostka czuje, iż w trakcie swego działania powstaje w toku negocjacji z miastem, miejscem i dyskursem Głosu. Spektakl *Prolog* wytwarza przestrzeń do interaktywnych (choć ściśle realnych) prób adaptacji siebie, otwiera pole do mówienia, pisanego, wykonywania i internetowego przedstawiania oraz przetwarzania własnych narracji. Uczestnicy spektaklu, w pewnym momencie leżąc na ułożonych na scenie wygodnych pufach, obserwują na suficie wyświetloną z komputera mapę swych usieciowionych połączeń z innymi. Mapa zachęca do spojrzenia na siebie jako na wchodzący w różne interakcje wielokanałowy dyskurs, do którego skryptów ma dostęp tylko pojedyncze ja.

W ten sposób w teatrze powstaje specyficzna przestrzeń edukacyjna, przestrzeń otwartej performatywności dla ja, podmiot obserwuje siebie, jest w ciągłym stanie otwarcia na wewnętrznego/zewnętrznego Głos (swego rodzaju tutora

⁹³ Por. A. R. Burzyńska, *Foyer rzeczywistości*, „Didaskalia” 2012, nr 106, s. 78–79. Zob. K. Leńska, *Teatr rozszerzony Wojtki Ziemilskiego*, „Performer” 2012, nr 5, www.grotowski.net/performer/performer-5 (dostęp: 24.12.2012).

i mentora), wędruje ku nowym horyzontom samowiedzy, nowym relacjom i formom istnienia. A zarazem odkrywa wśród nadmiaru ludzkich narracji graniczność swej jednostkowości.

Klasa – miejsce obróbki kulturowego doświadczenia

Wątpiącym w powodzenie podobnego sposobu inscenizowania uczniowskich postaw na szkolnej „scenie kulturowej” chciałbym przypomnieć niedawny berlińsko/warszawski sukces dramatu Doroty Masłowskiej *Między nami dobrze jest*⁹⁴. Problematyka, język i styl tego dramatu w znacznej mierze odzwierciedlają postawy wobec polskości współczesnych licealistów (podczas pracy nad dramatem młoda autorka obficie wykorzystywała najnowsze polskie internetowe blogi⁹⁵). Droga prowadząca do powstania tego spektaklu (mimo że dotyczy procesu twórczego młodej, ale utytułowanej już i doświadczonej pisarki oraz wybitnego reżysera i znakomitego, profesjonalnego zespołu teatralnego) to rozbudowany przykład zastosowania proponowanej tu metody, mogącej zarówno w szkole, jak i poza szkołą, prowadzić do „napisania siebie” i „odegrania siebie” na scenie polskiej kultury.

Proponowana metoda wymaga stworzenia w szkole specyficznego miejsca, miejsca kulturowej gry, które stanie się jednym z podstawowych narzędzi dydaktycznych. Narzędzie to będzie w stanie „wytwarzać doświadczenie” z równą siłą jak media i film, które dominują w kształtowaniu masowego odbioru świata, sensu i sposobów życia⁹⁶.

Na zjawisko doświadczania miejsc pamięci poprzez teatralizację i happening współczesna humanistyka wskazuje coraz częściej. Andrzej Szpociński opisuje to zjawisko jako reakcję kultury na tracącą funkcjonalność kategorię długiego trwania, która przestaje być odniesieniem dla tworzenia projektów życiowych⁹⁷. Zmysłowe zatem, performatywne doświadczanie dziedzictwa kulturowego i wspólnoty, uwypuklenie „przestrzennego charakteru współczesnej kultury” powinno także znaleźć odzwierciedlenie w metodyce postępowania z tekstami kultury w szkole. Klasa szkolna może stanowić znakomite pole do praktykowania i aktywizacji tego

⁹⁴ Spektakl pod tym samym tytułem w reżyserii G. Jarzyny, grany w berlińskiej Schaubühne i TR Warszawa, premiera: 26.03.2009 r.

⁹⁵ „Zderzyłam pokolenia: języki, sposoby myślenia, funkcjonowania, inne codzienności, żeby wydobyć ten zgrzyt, ten brak czegoś takiego jak «statystyczny Polak», brak platformy, na której to by się wszystko spotykało i moglibyśmy powiedzieć «my». [...] Oczywiście nie formułuję wprost żadnego pozytywnego przesłania, ale to pierwsza rzecz, którą napisałam nie pod hasłem: w jakim okropnym kraju żyjemy, a jak tu szaro! Odwrotnie, jest tu moja afirmacja bycia Polką i polskości, totalnie dzisiaj wyszydzonej, zmieszanej z błotem i traktowanej jako skaza, jako policzek wymierzony przez los, przynajmniej w moim pokoleniu” – mówiła D. Masłowska w wywiadzie dla „Dziennika”. Zob. J. Sobolewska, *Polska to brzydka dziewczyna*, „Dziennik” 2008, 17 października.

⁹⁶ Zob. M.B. Hansen, *Masowe wytwarzanie doświadczenia zmysłowego*, przeł. Ł. Biskupski i in., [w:] *Rekonfiguracje modernizmu...*, s. 235–265.

⁹⁷ Zob. A. Szpociński, *Miejsca pamięci*, „Teksty Drugie” 2008, nr 4, s. 16.

rodzaju procesów⁹⁸. Piotr Błajet podkreśla kluczową dla pedagogiki rolę ciała i emocjonalności, której respektowanie ułatwia budowanie pełnych relacji międzyludzkich. Ludzka percepcja skierowana na drugiego człowieka jest całościowa, wymaga treningu, nie zaś analityki gestów i znaków⁹⁹ – podkreśla badacz. Dlatego scenę lekcji należy otwierać na żywe interakcje uczniów z tekstem, gdzie autor lub bohater również będą partnerami kulturowego dialogu. Do głosu należy dopuścić też mechanizmy przyjemnościowe¹⁰⁰, które pozwalają widzieć spektakl, film, literaturę nie jako *mimesis* stabilnej, jednoznacznej rzeczywistości, ale jako jej wybrany aspekt¹⁰¹.

Dydaktyka humanistyczna zyska wówczas szansę na sproblematyzowanie współczesnego stylu uczestnictwa w kulturze, który bliski jest estetyce odbioru „przedstawienia w kulturze performansów”¹⁰². E. Fischer-Lichte akcentuje w nim zamazywanie się granic postrzegającego i postrzeganego: „doświadczamy siebie samych w akcji percepcji jako aktywnie oglądających i jednocześnie determinowanych przez to, co oglądamy; jako podmioty i przedmioty zarazem”¹⁰³. Dodajmy, że proces ten jest nie tyle niebezpieczny dla młodego człowieka, co podważający modernistyczne sposoby modelowania tożsamości. Odślania potrzebę myślenia o literaturze i kulturze z uwzględnieniem najnowszych rozpoznań humanistycznych¹⁰⁴.

Współcześnie dzieło literackie, teatralne lub filmowe w powszechnym odbiorze funkcjonuje jako zjawisko luźno przylegające do rzeczywistości lub zjawisko suplementarne. Nie jest natomiast – jak dla zwolenników tzw. nowoczesności zachowawczej¹⁰⁵ – zbiorem zobiektywizowanych wzorców lub domkniętym, mimetycznym odbiciem rzeczywistości społecznej. Obecnie percepcja dzieła sztuki

⁹⁸ Przestrzenie galerii handlowych są dla młodzieży bardzo atrakcyjnym środowiskiem, ponieważ doświadczenie własnych pragnień i siebie, jako mobilnego ośrodka wrażeń, jest wśród wystaw, ekranów i eksponowanych towarów szczególnie silne. Także i takie doświadczenia (po)nowoczesnego podmiotu szkoła powinna poddać refleksji metodycznej. Zob. A. Nacher, *Mobilne, wirtualne, realne...*, s. 105–108.

⁹⁹ Zob. P. Błajet, *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*, Toruń 2006, s. 192.

¹⁰⁰ Zob. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność... W zakresie budzenia w uczniach „przyjemności czytania” szczególnie cenne wskazówki przynosi dla nauczyciela rozdział O przyjemności i odpowiedzialności czytania*, gdzie autorka, z licznymi odwołaniami do najnowszych teorii literaturoznawczych i kulturoznawczych (zwrot etyczny, antropologia literatury, performatyka tekstowa) podpowiada, jak wyrwać się wraz klasą z mechanizmów, które powodują, że uczniowie „oczekują jedynie instrukcji, jak zdać test z polskiego” (ibidem, s. 116).

¹⁰¹ J. Storey, *Studia kulturowe i badania kultury popularnej*, przeł. J. Barański, Kraków 2003, s. 26.

¹⁰² E. Fischer-Lichte, *Czym jest przedstawienie w kulturze performansów? Próba definicji*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, „Didaskalia” 2008, nr 88, grudzień, s. 65–70.

¹⁰³ Zob. E. Fischer-Lichte, *Estetyka performatywności*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2008, s. 277.

¹⁰⁴ Zob. *Nowoczesność po ponowoczesności*, red. G. Dziamski, E. Rewers, Poznań 2007.

¹⁰⁵ Zob. M.P. Markowski, *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*, Kraków 2007, s. 39.

to wkraczanie na pole interferencji znaczeń, w przestrzeń idiosynkratycznych wyborów i przejść między stylami odbioru, a tym samym aspektami poznawanego świata. Proces szkolnego czytania, obok realizacji bardziej tradycyjnych celów, powinien zatem otwierać przestrzeń dla aktywności ucznia tak, by mógł on na co dzień oswajać się z rolą kulturowego aktora – adepta płynnej nowoczesności¹⁰⁶. „Grając o siebie” uczeń będzie tą rolą zainteresowany jak żadną inną.

Otwarta postawa wobec tekstu

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 badaczy literatury współczesnej¹⁰⁷, zakończyła się na Uniwersytecie Jagiellońskim debata nad kanonem literatury polskiej XX wieku, zorganizowana podczas Międzynarodowego Festiwalu Literatury im. J. Conrada.

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 od założeń metodologicznych? Czy nauczyciele powinni otworzyć klasowe interakcje na performatywną grę języka, znaczeń, doświadczeń i emocji uczniów¹⁰⁸, czy też nadal pełni obaw przed spontanicznym dialogiem, empatią i wyobraźnią mają strzec pozbawionych szkolnej funkcjonalności formalno-strukturalnych dogmatów (czyli także zależności metodyki od historycznych już ujęć teoretycznoliterackich)?

Postawione pytanie ważne jest zwłaszcza w perspektywie metodycznej, przy projektowaniu bowiem modelowego i utrwalającego się w warsztacie dydaktycz-

¹⁰⁶ Wprowadzone przez Z. Baumana określenie współczesnej kondycji kulturowej jest w tej pracy kluczowe (Zob. idem, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006). W związku z tym warto przypomnieć, że projektowana tutaj metodyka czytania ugruntowana jest na odmiennych od strukturalnych założeniach teoretycznoliterackich. Zatem rozróżnienia B. Chrzastowskiej z *Lektury i poetyki* (Warszawa 1987), m.in. dotyczące fikcji i prawdy w utworze oraz kształtowania pojęć historycznoliterackich nie mogą być podtrzymane. Zauważmy jednak, że przywołany przez B. Chrzastowską cytat z pracy J. Kolbuszewskiego (wskazującego na dydaktykę literatury jako aspekt komunikacji literackiej), paradoksalnie uświadamia, iż dopiero na początku XXI w., lekcja polskiego, posługując się językiem poetyki doświadczenia, poetyki kulturowej i antropologii literackiej ma szansą stać się właściwą przestrzenią transmisji i wymiany doświadczeń kulturowych, budowaną poprzez antropologiczny wymiar dzieła literackiego. Zob. B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka...*, s. 197–199. Por. *Kulturowa teoria literatury...*

¹⁰⁷ 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.

¹⁰⁸ Interesującym polskim opracowaniem performatywnego odbioru tekstu jest *Dramatyczna teoria literatury* Anny Krajewskiej (Poznań 2009). Autorka zauważa, iż obecnie „literatura przejmuje reguły sztuk widowiskowych, a opis literaturoznawczy operuje coraz częściej językiem teatru”, następuje bowiem zmiana z paradygmatu tekstocentrycznego na układ performatywny (s. 24).

nym postępowania zwanego metodą¹⁰⁹, nie można nie brać pod uwagę współczesnych kulturowych kontekstów. Nauczycielom nie trzeba wszakże przypominać, iż lekcja polskiego nie przebiega wyłącznie w przestrzeni intelektualnej i nie zmienia klasy szkolnej, jak czynią to testy egzaminacyjne projektowane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, w aseptyczne środowisko służące do wyabstrahowanych badań tekstów z przeszłości. Klasa szkolna w perspektywie najnowszych uniijnych programów edukacyjnych ma być mikroprzestrzenią gotową do uruchamiania wydarzeń kulturowych przewidujących 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 kilkulatków do życia w społeczeństwie np. 2030 roku jest w świetle dziesiątków uniijnych raportów edukacyjnych najbardziej oczekiwanym projektem (tutaj warto dodać, że uniijni analitycy w kilkudziesięcioletniej perspektywie dostrzegają możliwość zaniku potrzeby organizowania masowej edukacji)¹¹⁰.

Zanim rozpoczniemy lekcję polskiego, obciążoną jakże rozległymi zobowiązaniami edukacyjnymi¹¹¹, 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 ministerialnej 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 potrzebna¹¹².

Współczesna humanistyka, w przeciwieństwie do polskiego systemu szkolnej 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 katego-

¹⁰⁹ Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, rozdz. *Dyskurs o metodzie*, s. 111–118.

¹¹⁰ Parafrazuję tutaj wnioski z wykładu 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 [data dostępu: 7.11.2009].

¹¹¹ Z. Uryga wymienia cztery wymiary języka polskiego, jako przedmiotu szkolnego: instrumentalny, historyczny, filozoficzno-społeczny i estetyczny. Zob. idem, *Godziny polskiego...*, s. 11–30.

¹¹² 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.

riach płynności. Posługując się tą metaforą socjolog obnaża mechanizmy rządzące dzisiejszym światem, który dążąc do przedłużenia życia ludzkiego jednocześnie sprzyja rozwojowi form krótkotrwałych¹¹³. Niestety w szkole brakuje okazji do studiowania kondycji współczesnego człowieka poruszającego się w płynnej, nieschierarchizowanej przestrzeni, w stanie ciągłego zagrożenia, w otoczeniu informacji bez wyraźnych desygnatów, człowieka nie przywiązanego 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 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”¹¹⁴, aby rozumiał, dlaczego dziś nie można liczyć na autorytet wyposażony w całościową wiedzę obiektywną.

Dlatego ze stwierdzenia, iż „w świecie złożonym z jednostek istnieją tylko inne jednostki, od których możesz się uczyć, jak dbać o własne sprawy” warto uczynić ważny punkt odniesienia dla 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 zaprzeczyć, że równie silnie jak przymusowi egzaminacyjnemu (który w polskim wydaniu jest od kilku lat wyjątkowo zwulgaryzowaną formą przemocy symbolicznej¹¹⁵), powinniśmy jako nauczyciele podlegać także obowiązkowi wprowadzania uczniów w kulturę współczesną. Wiedza o 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

¹¹³ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność...*

¹¹⁴ Z. Bauman, *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Kraków 2007, s. 6; Z. Bauman, *Płynna nowoczesność...*, s. 48.

¹¹⁵ Przemoc symboliczna jest jedną z kluczowych kategorii w teorii francuskiego socjologa Pierre’a Bourdieu. Przemoc symboliczna jest to miękka forma przemocy, która nie daje po sobie poznać, że jest przemocą. Polega na uzyskiwaniu różnymi drogami takiego oddziaływania klas dominujących czy uprzywilejowanych na całość społeczeństwa i na klasy podporządkowane, by podporządkowani postrzegali rzeczywistość, w tym samą relację dominacji, której są ofiarą, w kategoriach percepcji i oceny, które wyrażają interes klas dominujących. W ten sposób podporządkowani postrzegają swoją sytuację jako naturalną lub nawet korzystną czy pożądaną dla nich samych, bo postrzegają rzeczywistość społeczną w kategoriach stworzonych przez klasy dominujące w celu legitymizacji ich dominującej pozycji. Koncepcja przemocy symbolicznej wiąże się z koncepcją habitusu. Edukacja miała być procesem niwelującym nierówności społeczne. Bourdieu w trakcie badań nad systemem edukacyjnym doszedł do wniosku, że doprowadza on do odtwarzania społecznej struktury, do jej reprodukcji. Instytucja, która miała walczyć z podziałami społecznymi, wzmacnia je. Szanse edukacyjne ucznia w znacznej mierze zależą od dopasowania jego habitusu do habitusu wymaganego przez system edukacyjny, habitusu wyższych klas klasy średniej, klasy dominującej. Zob. idem, *Reprodukcja...*

nauczania na zagadnienia, które Ulrich Beck, pisząc o naszych czasach jako epoce drugiej nowoczesności, nazywa problematyką indywidualizacji i biograficznego rozwiązywania systemowych sprzeczności¹¹⁶.

Polonista jako szkolny antropolog

Potrzebnym reformowanej szkolnej dydaktyce słownikiem dysponuje antropologia literacka oraz performatyka kulturowa. Obie te dyscypliny, otwarte ku paradygmatom ponowoczesnym, ale i udanie nawiązujące twórczy dialog z przeszłością i tradycją, jak się wydaje, najlepiej wyznaczają obecnie przestrzeń, w której lokować można zbiorowe wydarzenie kulturowe, zwane powszechnie lekcją polskiego. Nauczyciel w roli inspirującego do badań antropologa będzie 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 będzie kontrolerem z góry założonego modelu komunikacji literackiej ani stróżem wysokoartystycznych funkcji¹¹⁷, będzie natomiast kimś, kto literackość potraktuje pragmatycznie¹¹⁸, nie wprowadzając ostrego rozdziału między życiem a literaturą, egzystencją a jej dyskursywnym kształtowaniem. Do takich postaw odbiorczych z pomocą bogatego warsztatu interpretacyjnego zachęca M.P. Markowski¹¹⁹:

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. Dlatego literatura podsuwa nam język, za pomocą którego możemy zawiązywać przymierza przeciwko bezsensowi. Literatura w sensie szerokim, ba, najszerszym z możliwych: jako językowy opis naszej egzystencji, jako opowieść nadająca naszej egzystencji sens. Tak rozumiana literatura przypomina nam jednak i o tym, że czasami sens się rozpada i trzeba szukać nowego sposobu na jego odbudowanie. Literatura jednocześnie zaczarowuje nam świat i go odczarowuje, zachęca do życia w nim i odstręcza, mówiąc dokładnie to, co znamy z naszego własnego doświadczenia¹²⁰.

Nauczyciel świadomy założeń antropologii literackiej będzie w stanie samodzielnie konstruować lekcje, w których akt czytania uaktywni w uczniu wielowymiarowe odpowiedzi, a właściwie ciągi podmiotowych reakcji, które mogą być quasi-literackim pisaniem, mentalnym współbrzmieniem, mową, wystąpie-

¹¹⁶ Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność...*, s. 52–55, 59.

¹¹⁷ Por. M. Maryl, *Antropologia odbioru literatury – zagadnienia metodologiczne*, „Teksty Drugie” 2009, nr 1/2, s. 228–251. Autor odróżnia modele odbioru socjologiczne, estetyczne, psychologiczne od antropologicznych, które kładą nacisk na użycie tekstu, jego niekanoniczne i interakcyjne, lokalne, rozgrywające się w przestrzeni codzienności przeżycie – czyli także w szkole i w domu – na styku procesu edukacyjnego oraz dorastania.

¹¹⁸ H. Konicka, *Wyznaczniki literackości w perspektywie pragmatycznej*, „Teksty Drugie” 2009, nr 3, s. 189–198.

¹¹⁹ Zob. M.P. Markowski, *Życie na miarę literatury*, Kraków 2009.

¹²⁰ Ibidem, s. 77.

niem w dyskusji lub nawet odmianą obyczaju i stylu bycia¹²¹. Antropologia literacka w szkole może się przyczynić do szybszego przekształcenia i wzbogacenia uczniowskiego kulturowego *habitusu*. Pomoże przeformułować myślenie o naszych społecznych uwarunkowaniach, aby łatwiej nam było się pogodzić z koniecznością funkcjonowania w „przestrzeni pozbawionej barier”, gdzie tradycję świadomie się wynajduje 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 warunkach¹²².

Warto zauważyć, że w zasygnalizowanych powyżej rozpoznaniach kulturowych wspólny ton wyznacza właśnie umiejętność nawiązywania relacji w wielu środowiskach, umiejętność rozgrywania danych nam okoliczności na własną korzyść¹²³. Uczeń, który poprzez lekturę i akt interpretacyjny będzie umiał otworzyć się na płynność eksperymentu egzystencjalnego, będzie przygotowany do gry o sprawne funkcjonowanie na granicy między tradycją a własnym doświadczeniem, wiedzą ekspercką i upragnionymi lub koniecznymi idiosynkrazjami.

Uświadomienie sobie wagi tych kompetencji i ich wyćwiczenie może w niedalekiej perspektywie okazać się najważniejszym zadaniem szkoły. Dobrym punktem wyjścia może być nacisk kładziony na odróżnianie w lekturze tego, co tradycyjne, modernistyczno/nowoczesne (ale niekoniecznie do odrzucenia, jako coś historycznego i negatywnego) od obecnych wymiarów płynnej nowoczesności¹²⁴. Gra o kształt rzeczywistości powinna bowiem toczyć się na realnej scenie życia, w przestrzeni tego, co dla uczniów jest i wkrótce będzie najbliższą realnością.

¹²¹ D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007, s. 133. Istotne są konsekwencje stwierdzenia autora, iż literatura nie posiada jakiejś osobnej treści, „którą można ostatecznie wydzielić”.

¹²² Zob. U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, przeł. J. Konieczny, Warszawa 2009, s. 124–144.

¹²³ Takie postępowanie bynajmniej nie neguje potrzeby zachowania względnie stabilnego jądra tożsamości wśród zmiennych fal kulturowo-socjalnych kontekstów, pisze o tym np. A. Giddens [w:] idem, *Nowoczesność i tożsamość...*, rozdz. VI. *Niepokoje tożsamościowe*, s. 248–284.

¹²⁴ Por. Z. Bauman, *Płynne życie...*, s. 6: „Czerpanie wiedzy z doświadczenia i odwoływanie się do strategii i taktyk, 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”.

Rozdział III

Ocenianie – warsztat polonisty wobec zjawisk płynnej nowoczesności

1. Pomiar dydaktyczny w kulturze rozmytych kryteriów

Pytanie o funkcjonalność narzędzi ewaluacyjnych

Współcześnie bardzo trudno jest określić, co znaczy być autentycznym. Nowoczesny rozum instrumentalny wykluczył bowiem takie pole namysłu jak los („zapisany w górze”), a zamiast pozaświatowych zależności i metafizycznych pewników w spadku od filozofów oświecenia otrzymaliśmy wiarę w przypadek, włączony w obszar refleksji nad pojedynczą biografią¹. Z nauki o przypadku i rachunku prawdopodobieństwa już w latach 20. ubiegłego wieku, najpierw we Lwowie a później we Wrocławiu, znakomity matematyk Hugo Steinhaus wyprowadzał narzędzia do analizy zjawisk w otaczającym nas świecie. Obecnie popularna koncepcja autentyczności Charlesa Taylora proponuje „mierzyć stopień ludzkiego *bycia sobą*”² wyłącznie na podstawie subiektywnych odczuć, a ponowoczesne diagnozy społeczne Zygmunta Baumana wydają się zachęcać do przeniesienia myślenia kategoriami przypadku i płynności na kwestie antropologicznej wizji współczesności³.

Życie w tak powszechnej płynności zjawisk, wśród wielokulturowych wpływów, zekonomizowanej epistemologii i sztuki kreującej sprzeczne wizje człowieczeństwa, wzmaga potrzebę stabilności, ale także (o tym zaś pisze się rzadko)

¹ Por. H. Buczyńska-Garewicz, *Człowiek wobec losu*, Kraków 2010, s. 300–317.

² H. Buczyńska-Garewicz podkreśla, iż „podstawowym terminem Taylora, obok autentyczności, jest samorealizacja”, co lokuje problem autentyczności poza sferą powszechności i obiektywności. Ibidem, s. 299–300.

³ Jednak, zanim to uczynimy, warto podać głębszej refleksji owe, rodem z romantyzmu, wizje chwilowej tożsamości osiągananej przez Emersonowski chaos samowoli, ponieważ, jak wskazuje po-powoczesna filozofia i estetyka, nie jest łatwo w antropologicznej wizji człowieka pozbyć się potrzeby stałości i pewnego osadzenia w losie. Ważne wydaje się w tym kontekście Ricoeurowskie przypomnienie, że autentyczne bycie wiąże się z czasowością, po trosze Nietzscheańską *Amor fati* i Schelerowską *ordo amoris*, dostępną każdemu człowiekowi. Są to jakości na wskroś odczuwane i mierzone indywidualnie, co oznacza, że prawdę i autentyczność każdy musi budować z własnych doświadczeń. Niestety, na przekór tym narratywistycznym nadziejom, coraz częściej dowiadujemy się, że nasza autentyczność to przejściowa spójność „horyzontu wyobraźni” (A. Appadurai), zapełnianej licznymi, zapośredniczonymi scenariuszami. Jednostkowym losem rządzą dziś nieprzewidywalne oddziaływania niestabilnego socjokulturowego otoczenia.

nasila potrzebę nazwania tego dziwnego rozplywania się i relatywizacji modernistycznych przeświadczeń. Wyzwała też pokłady wątpliwości w dotychczasowy językowy obraz świata i podsyca poszukiwania nowych epistemologii, z pomocą których łatwiej zlokalizować autentyczną wyspę niezależności, niszę, mikro-narrację i prywatność opływającą przez globalne fluktuacje ideologii i fortuny.

Wydaje się, że szkolne polonistyczne wymagania edukacyjne oraz narzędzia pomiaru wyników nauczania powinny tę sytuację powszechnej płynności uwzględnić⁴. Jak? Przede wszystkim poprzez przesunięcie akcentów z pomiaru tego, co utrwalone przez używanie starych narzędzi, na to, co w doświadczeniu ucznia procesualne i wymagające narzędzi nowych⁵. Elektrycy i fizycy dobrze wiedzą, że użycie woltomierza napięcia stałego do pomiaru napięcia prądu przemiennego skutkuje dalece błędnym odczytem. Nieadekwatne narzędzia interpretacyjne także i w humanistyce skutkować będą błędnymi odczytaniem. Niezbędna jest weryfikacja narzędzi pomiaru (wewnątrzszkolnego i zewnątrzszkolnego⁶), która powinna polegać na sprawdzeniu, czy obecnie stosowane narzędzia są w stanie zmierzyć jakości, które są podstawowe dla funkcjonowania człowieka w obecnej kulturze⁷. Problematyka ta ważna jest zwłaszcza w szkole, gdzie uczeń, podlegając wielostronnej ewaluacji, na co dzień słyszy i czyta wyniki swoich osiągnięć według skal „podłączanych do niego” przestarzałych narzędzi pomiarowych. Niestety są to wskazania wygenerowane przez „czujniki” z minionej epoki kulturowej i daw-

⁴ Aby to było możliwe, „najpierw jednak musimy dać się wyedukować tym, których próbujemy zrozumieć. Musimy traktować współczesną kulturę popularną nie jako reprezentację konserwatyizmu ani jako miejsce nihilizmu, lecz jako pełne sprzeczności wytwarzanie form upodmiotowienia”. Zob. M. Bernasiewicz, *Młodzież i popkultura. Dyskursy światopoglądowe, recepcja i opór*, Katowice 2009, s. 12.

⁵ Pytanie „co to znaczy być człowiekiem” coraz częściej współcześnie jest rozpatrywane w naukach humanistycznych z punktu widzenia nauk ścisłych, a w naukach ścisłych z punktu widzenia humanistyki. Zob. E. Domańska, *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka*, „Teksty Drugie” 2010, nr 1/2, s. 48.

⁶ Stawiając na szczycie celów edukacyjnych wspieranie określonego modelu antropologicznego warto poddać analizie kryteria, które mówią o osiągnięciach edukacyjnych. W tym celu należałoby rozważyć hierarchię funkcji oceny szkolnej (m.in. dydaktycznej, prognostycznej, sterującej, socjologicznej, psychologicznej, selektywnej, społecznej, wychowawczej, klasyfikacyjnej, diagnostycznej). Przy czym podstawowa definicja z Rozporządzenia MEN (z dn. 30 kwietnia 2007): „Ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej, określonej w odrębnych przepisach, i realizowanych w szkole programów nauczania uwzględniających tę podstawę” – wydaje się elastyczna i dalece uniwersalna. Również rozumienie oceniania wewnątrzszkolnego, które (wg powyższego Rozporządzenia), ma na celu: „1) informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i jego zachowaniu oraz o postępach w tym zakresie; 2) udzielanie uczniowi pomocy w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju; 3) motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu; 4) dostarczenie rodzicom (prawnym opiekunom) i nauczycielom informacji o postępach, trudnościach w nauce, zachowaniu oraz specjalnych uzdolnieniach ucznia; 5) umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej” – tworzy szeroką podstawę do budowania rozmaitych systemów ewaluacji.

⁷ Por. A. Janus-Sitarz, *Komu potrzebne jest ocenianie. Wokół ewaluacji osiągnięć ucznia*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 241–275.

no wypartej generacji socjo-technologicznej. Nie mierzą i nie są w stanie zmierzyć tego, co dla funkcjonowania ucznia w kulturze współczesnej jest podstawowe⁸.

Wszakże już kilkanaście lat temu Ryszard Nycz, tłumacząc anglosaskie koncepcje literaturoznawców poststrukturalnych, wskazał na współczesne przeterminowanie doświadczeń, znaczeń, skutków oraz mimetycznych przedstawień⁹, mających wiele punktów odniesienia. Przeterminowanie znaczeń przywodzi na myśl niemożność opisu nazbyt wielu zmiennych, określających naszą tożsamość i miejsce w społeczeństwie. Zauważmy, że współczesny gimnazjalista i licealista w tej poznawczej sytuacji wyrasta od najmłodszych lat. W każdej chwili ma łatwy i natychmiastowy dostęp do wiedzy, a właściwie do nadmiaru wiedzy. Dysponuje wglądem w wielokulturowe ujęcia problematyki dziejów, historii, biologicznych i fizycznych uwarunkowań życia. Z całą pewnością nie ma trudności z dostępem do informacji, organizuje go sobie sam, poprzez łączenie inspiracji szkolnej z możliwościami powszechnie dostępnych mediów, Internetu i czasopism. Jego problemem nie jest brak dostępu do informacji, niemożność opanowania pewnych umiejętności lub ich przyswojenia w przydatnej formie. Jego problem polega na wyborze: co można z nadmiarem wizji siebie i świata zrobić? Jak wejść w ten kosmos i chaos możliwości, by nie wyrządzić krzywdy sobie i własnemu projektowi biograficznemu.

Szkoła w oswojaniu tego nadmiaru i kulturowego chaosu uczniowi niestety nie pomaga. Nie dysponuje bowiem odpowiednio przystosowanym systemem opisu i wartościowania przejawów kultury współczesnej.

Autentyczność wiedzy gwarantowana przez pomiar?

Obecnie działający system oświatowy w Polsce wciąż projektuje rozmaite podsystemy ewaluacji adaptując do codziennych szkolnych zadań skalę taksonomii celów kształcenia ABCD (zapamiętanie, zrozumienie, stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych, stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych)¹⁰, a także warstwowy model treści kształcenia (model KPRDW, gdzie K to treść konieczna, P – podstawowa, R – rozszerzająca, D – dopełniająca, W – wykraczająca)¹¹. W tym obszarze uporządkowania osiągnięć uczeń słaby lub przeciętny w ogóle nie ma dostępu do podmiotowego procesu poznawczego, ponieważ w skali ocen szkolnych do poziomu oceny dopuszczającej i dostatecznej (poziom

⁸ Ten sam problem można opisać także poprzez postulaty pedagogiki humanistycznej, projektującej edukację uwzględniającą doświadczenia uczniów i studentów. Zob. H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*, przeł. J. Marnik, W. Żłobicki, Kraków 2001, s. 183–184. Problem ucisku szkolnego wywieranego poprzez stopnie jest dla niemieckiego pedagoga wynikiem panujących w szkole „stosunków strukturalnej przemocy”, których dobrowolnie nie zaakceptowali ani nauczyciele ani uczniowie.

⁹ Zob. R. Nycz, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Kraków 2000, s. 181.

¹⁰ Zob. W. Kozak, *Jak korzystać z testów*, [w:] *Nowe wyzwania dla polonisty. Metodyka – pomiar – ewaluacja*, red. B. Myrdzik, Lublin 2002, s. 31.

¹¹ Zob. B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.

wymagań koniecznych i podstawowych) najpierw musi się wykazać powtarzalnością i mechanicznością przywołań wiedzy i rozwiązań. Na podstawowym poziomie wymagań i eksplikacji szkolny język polski nie wymaga poszukiwania informacji na potrzeby indywidualne, uczeń nie jest zachęcony do próbnego nazywania własnej tożsamości i podmiotowego lokowania się w swoim miejscu i czasie. Z kolei uczniowie zdolniejsi najpierw muszą przebrnąć przez proces pomiaru podstaw wiedzy i informacji dla nich oczywistych (to tzw. warstwowy system wymagań), by móc wejść w obszar zastosowań wiedzy w sytuacjach nietypowych, czyli zindywidualizowanych.

Młodzież, biernie powielając elementy wiedzy uschematyzowanej, podstawowej i od lat nieweryfikowanej, ćwiczy język opisu siebie i świata w zakresie stabilnych skal i bardzo prostych operacji logicznych¹². Dodajmy do tego, że obecnie polonistyka szkolna od szkoły podstawowej po liceum nie ma obowiązku zajmować się ponowoczesnym wymiarem wiedzy o literaturze i kulturze. Wystandaryzowane narzędzia ewaluacyjne nadal w skali całego kraju mierzą w kompetencjach uczniów tylko to, co wchodzi w zakres modernistycznych wymagań edukacyjnych, według których „wyskalowane” są m.in. maturalne narzędzia ewaluacyjne¹³. Narzędzia te nie uwzględniają także wiedzy i umiejętności, które uczniowie w kulturze i życiu społecznym nabywają poza szkołą.

Systemy oceniania polonistycznych osiągnięć, a w szczególności konstruowane Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, były w ostatnim dziesięcioleciu konstruowane tak, by kontrolowały tylko operacje przewidywalne, ściśle ustruktrowane, policzalne, pewne. Dlatego uczenie się inaczej, czyli poprzez wkroczenie na obszar zastosowań niekonwencjonalnych i twórczych było i jest dla ucznia wciąż niezwykle trudne, ponieważ punktem wyjścia do oceny pozytywnej jest w pierwszej kolejności to, co znane i uporządkowane¹⁴.

Mierzyć efekty starcia dyskursów

Rzeczywistość szkolnej klasy nie jest stabilna ani łatwa do rozpoznania. Jest raczej pełna zachowań stochastycznych, czyli zawierających jakieś ukryte zasa-

¹² Na podobne problemy w formule egzaminu maturalnego wskazuje Jerzy Kaniewski, analizując instrumentarium pomiarowe osiągnięć maturzystów. Zob. idem, *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne. Konstrukcja tematów i kryteria oceniania prac pisemnych na tzw. nowej maturze*, Poznań 2007, s. 195–267.

¹³ Ewaluacja w oświacie oznacza ocenę przydatności i skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w odniesieniu do założonych celów, służącą doskonaleniu tych działań. W perspektywie niniejszej problematyki należy zatroszczyć się także o namysł nad weryfikacją celów kształcenia. Por. *Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej pt. Czytanie, analiza i interpretacja tekstów kultury na maturze z języka polskiego*, red. Z. Lisiecka, [on-line:] www.cke.edu.pl/images/stories/badania/biuletyn_16.pdf [data dostępu: 10.09.2010].

¹⁴ Wiedza konieczna jest podstawą dla pozytywnie ocenianej kompetencji ucznia, gdy tej pewnej i stałej wiedzy zabraknie, nie będzie się liczyła ani Einsteińska odkrywczość, ani język i wyobraźnia na miarę A. Rimbauda. Warto więc dostrzec narastający problem: jak w skali masowej uczyć wiedzy o świecie płynnych hierarchii i wieloperspektywicznych ujęć? Przy czym trudność pomiaru wyników tego nauczania nie powinna przysłańcać konieczności zmian.

dy rozwoju i wyciszeń, które w klasie, w układzie deterministycznym¹⁵, wciąż się zmieniają, są płynne zarówno w zakresie działania pojedynczego ucznia, jednej lekcji jak i całego roku nauczania. To falowanie emocji i postaw uczestników nauczania jest najlepszym dowodem na to, że w szkolnym nauczaniu mamy do czynienia z układem otwartym, szukającym rozwiązań i reagującym według własnych potrzeb i języków.

Jeśli zatem uznamy, że dzisiejszy uczeń w szkole ma do oficjalnej dyspozycji język modernistycznych wymagań, czyli także język nauczyciela, a poza szkołą otacza go świat płynnych doświadczeń, domagających się języka ponowoczesnej humanistyki, zauważymy niemożliwość, aporię pojawiającą się podczas prób omówienia jakiegokolwiek problemu humanistycznego ujawniającego się na lekcji. Dlatego należałoby rozważyć sposób przeniesienia uwagi polonistów z esencjonalnych pytań wewnątrzprzedmiotowych na obszar praktyk kulturowych i performatywnych działań językowych, by uczniowie mogli zobaczyć, jak w polu społecznych oddziaływań są wytwarzane znaczenia i sensy, hierarchie i obyczaje, jak kształtuje się poczucie rzeczywistości i zestaw norm. W warunkach szkolnych wymagałoby to zmiany paradygmatu wymagań edukacyjnych na takie, które umożliwiłyby mierzenie nie poziomu przewidywalnych osiągnięć, ale efektów starcia dyskursów (np. potocznego z edukacyjnym lub naukowym). Studiowanie różnic i starć pozwoliłoby m.in. zauważyć, jak uczeń potrafi wskazać na coś, co jest w jego opinii sprzeczne z prawdą ogólną, nauką lub jednowymiarowym rozpoznaniem, oferowanym mu przez daną metodologię. Proces nauczania zbliżający się do badania laboratoryjnego pozwalałby sprawdzać, czy podmiot dostrzega swoje problemy poznawcze w toku ich powstawania, czy potrafi nadmiar punktów widzenia zagospodarowywać, wejść w żywioł dyskusji, wyłuskiwania argumentów, a następnie w próby dyskursu, porządkowania go na poziomie językowym, terminologicznym, bez przymusu zatrzymywania się w jednym, ideologicznie czy epistemologicznie wyznaczonym miejscu¹⁶.

W edukacji polonistycznej oznaczałoby to wyjście poza kilka prostych pewników modernizmu, podtrzymujących wiarę w mocny podmiot i nakazujących badać odpowiedniość litery i rzeczywistości. Dziś ta relacja nie zajmuje humanistów, wiemy, że mamy do czynienia z niepewną i chwilową równoległością słowa, rzeczy, kultury, użycia i rozumienia. W relacjach społecznych najistotniejsza jest sprawczość i możliwość oddziaływania. Kultura wyzwala się z dominacji logiki binarnej i liniowych zależności i operuje na poziomie losowym, na poziomie prawdopodobieństwa dyktowanego warunkami i uwarunkowaniami wielu wpływów. Jednak czy dla polonisty oznaczałoby to wejście w obszar działań, np. interpretacyjnych, zupełnie chaotycznych, nieprzewidywalnych? Wydaje się, że nie, mają

¹⁵ R. Duda, „Chaos” w języku matematyki nie jest chaosem, [w:] *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*, red. K. Bakula, D. Heck, Wrocław 2006, s. 16.

¹⁶ Por. B. Skowronek, *Kształcenie komunikacyjnej sprawności młodzieży na tle przemian współczesnej kultury i języka*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005, s. 72–75.

one bowiem w klasie swe graniczne wymiary, wyznaczone etycznym potencjałem uczniów, który trzeba „tylko” wyzwolić¹⁷.

Wiedza płynie z pamięci o kulturowych ranach

Polonistyka szkolna powinna podjąć etyczne zobowiązanie wobec uczniów i odważnie przeprogramować język wymagań oraz styl działania. Jak wskazują współcześni badacze kultury, indywidualna obecność rodzi się na skraju gotowych, socjo-kulturowych rozwiązań. Michel de Certeau¹⁸ podkreśla, iż wiedza jest osiągnięta za cenę szczególnego, mentalnego bólu, za cenę pamięci o cierpieniu podmiotów poddanych „nacinaniu” przez dyskurs Innego. Wiedza jest wynikiem bólu, który wywołuje przemoc ze strony kultury i obyczajów praktykowanych przez daną zbiorowość. Prawidłowość tę można opisać także innym językiem, odwołując się do koncepcji Davida Kolba. Proponuje on organizowanie uczniom okazji do bezpośredniego doświadczenia, by wyciągając z niego wnioski, mogli skomentować je w kategoriach teorii, która pomoże im omawiane doświadczenie lepiej zrozumieć. Wiedza teoretyczna nie musi być więc separowana od osobistych doświadczeń¹⁹, gdy zostanie odniesiona bezpośrednio do tego, w co uczący się był osobiście zaangażowany. Wiedza może powstawać w wyniku doświadczenia, w dramatycznym otwarciu, które w opinii nie tylko pragmatystów, ale filozofów i etyków²⁰ jest początkiem prawdziwej wiedzy.

Owo otwarcie, na szkolnym poziomie może oznaczać po prostu nietłumienie codziennego odczucia nierównowagi procesów społecznych i kulturowych²¹. Jednak wielu dydaktyków przed taką postawą ostrzega, gdyż, jak argumentują, w szkole nie można odczucia kulturowego chaosu pogłębiać. Wobec tego zapytajmy: czy nie pogłębiamy poczucia chaosu właśnie przez instaurowanie w szkole sztucznej republiki racjonalności i dyktatury jednego porządku, czyli zdezaktualizowanej modernistycznej antropologii z elementami dalece uproszczonej metafizyki judeochrześcijańskiej? W efekcie dwunastoletniego operowania formułami modernistycznymi, dla ucznia wbitego w formuły Kartezjusza, świat kultury płynnonowoczesnej i globalnej, z jej lokalizmem i transhumanizmem, transpersonalizmem, nomadyzmem i indywidualnym nastawieniem tożsamościowym będzie, bo być musi, dosłownością chaosu i nieznośnego, kulturowego piekła. Ale nie będzie nim, gdy współczesność zostanie uczniowi przedstawiona jako domena

¹⁷ Zob. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.

¹⁸ M. de Certeau, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, przeł. K. Thiel-Jańczuk, Kraków 2008, s. 146.

¹⁹ D.A. Kolb, R. Fry, *Toward an applied theory of experiential learning*, London 1975.

²⁰ Zob. K. Tarnowski, *Usłyszeć niewidzialne. Zarys filozofii wiary*, Kraków 2005, s. 266–275. Por. G. Bataille, *Erotyzm*, przeł. M. Ochab, Gdańsk 2007, s. 244–245.

²¹ Wiedza o płynności zjawisk kulturowych od poziomu gimnazjum powinna być dyskutowana i dostępna każdemu uczniowi.

swobody, wielości oddziaływań, cennego nadmiaru punktów widzenia, gry perspektyw, gry paradygmatów i ujęć²².

Niewątpliwie trudno jest nam, ludziom wykształconym w modernizmie, projektować szkolną humanistykę przeznaczoną dla uczniów z satysfakcją funkcjonujących w świecie płynnych zależności i epistemologicznej względności. Funkcjonowanie młodych ludzi wydaje się dziś życiem poza *logosem* i trwałym porządkiem. Egzystencja współczesnego maturzysty jest zanurzeniem w tym, na co wskazują lapsusy i pragnienia (nieoswojonego jeszcze w świadomości społecznej) podmiotu somaestetycznego²³, który w codziennym życiu (własną praktyką i na swoje sposoby) modyfikuje kulturowe nakazy, prawo i dyskursy władzy²⁴.

W tej niedostatecznie przez edukację rozpoznanej sytuacji, zamiast wymierzać uczniom sprawiedliwość, a właściwie niesprawiedliwość, mierząc ich sposób myślenia według gotowych reguł paradygmatu kartezjańskiego²⁵, warto spróbować praktykowania wiedzy w płynnych kontekstach. Zacznijmy od uruchamiania uczniowskiego języka na polu komentowanego i przewidywanego doświadczenia, czyli poprzez porzucenie arbitralnie założonej, spójnej tożsamości narracyjnej, nowoczesnego problemu systematyzacji języka bądź jego relacji do rzeczywistości. Rozpocznijmy pracę z młodzieżą od rozpoznania i opisywania rzeczywistości w kategoriach dramatu społecznego, inscenizacji i rytualizacji rozmaitych przejawów zmienności rzeczywistości²⁶.

Formułując dynamiczne i otwarte cele kształcenia warto wziąć pod uwagę tzw. dydaktykę punktów oporu²⁷; oporu, który praktyka codzienna stawia albo chaosowi rzeczywistości albo nazbyt opresyjnemu porządkowi społecznemu. Te punkty są także (a może przede wszystkim) wyznaczone przez najwybitniejsze dzieła artystyczne, zwłaszcza gdy spojrzeć na nie jako obiekty będące wynikiem praktyki kulturowej, obiekty wymagające twórczego działania i wykonania, nie zaś jak na dzieła przeznaczone do kontemplacji. Michel de Certeau podkreśla, że uwaga współczesnych badaczy kultury jest skupiona na praktykach, które zalamują dyskursy władzy, religii, etyki i wiedzy²⁸. Tam bowiem, gdzie ujawnia się

²² Proces wprowadzania w wieloprzeźreń doświadczeń i perspektywiczność wiedzy można rozpocząć od najprostszych ujęć, czyli np. od omówienia przenikalności przestrzeni domowej z innymi kulturowymi światami.

²³ R. Shusterman, *Somaestetyka i Druga pleć. Pragmatystyczne odczytanie arcydzieła feminizmu*, przeł. W. Małecki, „Teksty Drugie” 2008, nr 1/2, s. 173–205.

²⁴ M. de Certeau, *Wynaleźć codzienność...*, s. 163.

²⁵ Na razie innym paradygmatem polonista szkolny posłużyć się nie może lub nie umie, choć ów inny paradygmat można wyczytać z wielu XX-wiecznych dzieł literackich (np. T.S. Eliota, J. Joyce’a). Zob. M. Bartosiak, *Zastosowanie teorii chaosu w badaniach literackich*, [w:] *Literatura. Teoria. Metodologia*, red. D. Ulicka, Warszawa 2001, s. 450–455.

²⁶ Por. *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, red. M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrkowski, Kraków 1997, s. 102–108.

²⁷ Por. M. Bernasiewicz, *Młodzież i popkultura...*, s. 79–80. Badacz zwraca uwagę na potrzebę uczenia dystansu wobec medialnych przekazów i krytycznego ich dekodowania – czyli stawiania oporu próbom narzucania obcego świata wartości.

²⁸ M. de Certeau, *Wynaleźć codzienność...*, s. XLI.

współczesny podmiot, najczęściej istnieje występki, odstępstwo, lokalna zgoda na wyjście poza prawo, poza obowiązek, nakaz, przykazanie czy uzus.

Nauczmy się zatem uczyć dostrzegania tego, co pojawia się na pograniczu dyskursów, ucmy granic, ale i tego, co de Certeau nazywa „taktymi użytkowników”. Są one niesystemowe, lokalne, idiosynkratyczne, są mieszkanką dyskursów, intuicji, traum i marzeń, są wyrazem człowieka w jego pełni. Dodajmy, że procesy owe lokują się obecnie w kontinuum natury i technologii, zwłaszcza na styku BIOS i języka medialnego. Taktyki użytkowników mogą być swoistym metodycznym napędem dla uczniowskich pragnień, rozwoju świadomości i poruszania się w kulturze²⁹. Lokowanie rozwoju ucznia poza nim, podobne jest do celowego opóźniania nauki chodzenia dziecka.

W klasie, czyli w przestrzeni piątego żywiołu

W statystycznej klasie licealnej prawie dziewięćdziesiąt procent aktów językowych uczniów jest aktami przedmiotowymi³⁰. Uczeń, aby uzyskać promocję do kolejnej klasy świadomie rezygnuje z podmiotowej aktywności i wpisuje się w wymagania instytucji, której jest mimowolnym zakładnikiem. Nie mówi, komentując podmiotowe doświadczenia, a używa zapożyczonych formuł w celu wyrażenia ocenianych, wewnątrztekstowych problemów interpretacyjnych. Kształtowanie pojęć – charakterystyczne dla polonistycznej dydaktyki strukturalnej, na wstępie aplikującej aparaturę poznawczą – w szkole nie sprawdza się od lat; jak dotąd nie udało się na zadowalającym poziomie wdobyć uczniów do użytkowania takiej systematyki³¹. Oceniamy mechanicznie przyswajane formuły, udając przy tym, że kształcimy sprawności językowe. A przecież właśnie w szkole mogłoby dochodzić do czytania, które uczy się podążać za celowymi i wzbudzonymi etycznie potrzebami edukacyjnymi, współgrającymi z nastawieniami i oczekiwaniami klasy³².

Etyczna postawa wobec zmiennych nastrojów i postaw w klasie pozwala na szkolną lekcję spojrzeć jak na spersonalizowany żywioł, falujący pod wpływem lektur, obrazów, problemów, stawianych tez. W czasie jednostki lekcyjnej emocjonalny klimat, aktywność, zaangażowanie uczniów mogą się odmienić kilkakrotnie pod wpływem zachęty, gróźb, radości, strachu, pragnienia zdobycia dobrej

²⁹ G. Small, G. Vorgan, *Brain*, New York 2008. Por. S. Dylak, S. Ubermanowicz, P. Chmiel, *Działanie zmienia mózg, poszukiwania w Internecie także...*, www.up.krakow.pl/ktime/ref2009/dylak.pdf [data dostępu: 15.10.2010].

³⁰ Por. B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków 1999, s. 177.

³¹ Dobrze obrazują ten problem analizy Bożeny Chrzastowskiej, ukazującej nagminne przykłady błędnego rozumienia takich terminów jak: podmiot liryczny czy przenośnia. Zob. eadem, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław-Warszawa 1979, s. 135–138.

³² Zasada kontyngencji Odo Marquarada byłaby tutaj pomocną propozycją interpretacyjną, gdyż otwierając możliwość poszukiwania pasującego elementu do tego, co jeszcze nie jest zrozumiałe i zespolone większą całością znaczącą, dawałaby uczniowi szansę na czytanie w rytmie własnych intuicji. Zob. R. Koschany, *Przypadek w interpretacji*, [w:] *Efekt motyla...*, Wrocław 2006, s. 195. Por. K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.

oceny, czy np. wygrania pojedynku intelektualnego z nauczycielem. Uczniowie i nauczyciel to zbiór wzajemnie na siebie oddziałujących podmiotów, które reagują w szkole w określonym przedziale zachowań. Przebieg nauczania potraktowany holistycznie sam w sobie jest środowiskiem naturalnym, a jako taki jest zmienny i niełatwo poddaje się próbom sterowania. Można metaforycznie zobrazować go jako proces pogodowy, jako obserwowany w mikroskali zmienny klimat emocji i postaw przyjmowanych wobec lektur i postaci literackich. Lekcja widziana w tej optyce nadal będzie sekwencją interakcyjną, otwartą na twórczy wysiłek nauczyciela – jak wskazywał Z. Uryga³³ – ale odsłoni przed nami swój ukrywany w idealizujących modelach aspekt nieprzewidywalności i pulsacyjności postaw. Jest to bardziej użyteczne ujęcie problemu niż w ujęciach systemowych, pozwala bowiem na chwilowe uwolnienie odbioru lektury od wpływu komentarzy zawodowców i zezwala nauczycielowi na dopuszczenie do prakseologicznego wykorzystania takiej jakości, jak uczniowskie przeżycie (dotąd słabo sfunkcjonalizowanej w metodyce)³⁴. W tej perspektywie dynamizm sytuacji dydaktycznej zdaje się ujawniać nowe aspekty, po części podobne do ponowoczesnych procesów społecznych opisywanych przez Bruno Latoura w *Polityce natury*³⁵. Emocje, słowna aktywność klasy, żal do nauczyciela, uśmiech, optymizm i zainteresowanie – każdy z tych stanów łatwo przyporządkować określonej aurze, poczuciu współbycia w naturalnym otoczeniu, wymagającym odpowiednich zachowań, zabezpieczenia, współdziałania, refleksji, pomysłu na nudę.

Gdy nauczanie będzie otwarte na naturalny rytm rozumienia i gdy zechce współbrzmieć z intelektualną pogodą uczniowskiego świata, będzie przebiegało w takich warunkach, w jakich przebiega codzienne użytkowanie wszelkich narzędzi do osvajania świata, w tym także takich, jak teksty. Ale mimo że będzie procesem płynnym, nie znaczy, że chaotycznym. Postawy na języku polskim mogą być częściowo przewidywalne i lokować się pomiędzy dwiema skrajnościami: od odmowy mówienia i czytania, od braku zainteresowania tekstem lub problemem po spontaniczny dialog, zagadanie klasy do granic jej wytrzymałości i zdominowanie lekcji własnym punktem widzenia. W przestrzeni czytania postrzeganej jako zantropologizowany świat praktyk kulturowych łatwiej będzie wycofać się z oceniania celów typowo tekstocentrycznych (lub na sposób nowoczesny zdefiniowanych jednym celem i jedną ideologią, w tym także estetyczną)³⁶, na korzyść osiągnięć z dziedziny jednostkowo formułowanych i zaświadczanych epistemologii punktów widzenia.

Zauważmy jednak, iż aby taka korekta w zakresie nauczania języka polskiego mogła nastąpić, najpierw musi dojść do zmiany modelu egzaminu maturalnego,

³³ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996, s. 83–93.

³⁴ Zob. K. Koziołek, *Czytanie z innym...*, s. 75.

³⁵ B. Latour, *Polityka natury. Nauki wkraczają do demokracji*, przeł. A. Czarnacka, wstęp M. Gdula, Warszawa 2009.

³⁶ Ibidem, s. 295–296.

który spośród systemowych regulacji najsilniej determinuje kształt codziennych lekcji w szkole³⁷.

Na maturze, czyli w skansenie tekstologów

W obowiązujących od dziesięciu lat arkuszach maturalnych żadne z kilkunastu zadań sprawdzających rozumienie czytanego tekstu nie wykracza poza pytania o strukturę, styl, kompozycję i funkcjonalność wskazanego fragmentu w kontekście całości³⁸. Uczeń podczas wykonywania zadań maturalnych jest uwięziony w przestrzeni znaczeń samego tekstu, logicznie rzecz ujmując, wykonuje proste operacje typu: z A wynika B, D zamyka ciąg A–D, składnik J występuje po H, na brak składnika T wskazuje T'. Jest zmuszony do użycia logiki dwuwartościowej, linearności wnioskowania, Newtonowskiej klasycznej relacji podmiot–badany przedmiot. Żartobliwie można by zauważyć, że zadania te zdają się zastępować do niedawna nieobecną w szkole maturę z matematyki. Poza tym utrwalają przekonanie, że sens, prawda i wykładnia tekstu jest w nim. Esencjalizm, tekstocentryzm, bardzo wąsko rozumiane cele filologiczne są tutaj jedynym prezentowanym stanowiskiem, które uczeń przez trzy lata w liceum musi traktować jako zobiektywizowaną i najlepszą metodę czytania (podtrzymywaną przez nadrzędne państwowe instytucje).

Rozległą analizę formuł tematów prac maturalnych znajdziemy w już tutaj przywoływanej pracy Jerzego Kaniewskiego. W konkluzjach badacz wskazuje, iż obowiązujący egzamin maturalny pomija treści istotne (znajomość lektur, faktografię, poprawność rzeczową, wnioskowanie), relacja z lektury zastępuje w nim analizę, zewnętrzne wyznaczniki trójdzielności zastępują kompozycję. Problem wynika głównie z dostosowywania treści przedmiotowych do reguł pomiarowych, co poważnie redukuje możliwość sprawdzania formacyjnych i podmiotowych celów kształcenia realizowanych na języku polskim³⁹.

Wyraziste potwierdzenie powyższych spostrzeżeń znajdziemy w zestawie przykładowych odpowiedzi, które do arkusza maturalnego z roku 2006 opracowali egzaminatorzy krakowskiej Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej. Temat uczniowskiego wypracowania został tutaj sformułowany następująco: *Analizując podany fragment Chłopów Władysława Reymonta, scharakteryzuj występujące w nim postacie. Na podstawie fragmentu i całości I tomu powieści określ przyczyny klótni i źródła dramatyczności sceny*. Przedstawione w aneksie do arkusza proponowane przez OKE odpowiedzi trafnie skomentował Michał Paweł Markowski. Przytoczmy kilka jego uwag:

³⁷ Ten sąd wyraża także J. Kaniewski, przytaczając opinie zachodnich dydaktyków na temat sterowania modelami nauczania przez agencje przygotowujące testy. Zob. idem, *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne...*, s. 228.

³⁸ Zob. Aneks do informatorów o egzaminie maturalnym od 2008 roku: http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/aneks_2010.pdf [data dostępu: 4.10.2010].

³⁹ Zob. J. Kaniewski, *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne...*, s. 212, 231.

Na wypadek, gdyby ktoś nie pojął, o co naprawdę chodzi w tekście Reymonta, Komisja dostarczyła każdemu nauczycielowi poprawne jego rozumienie: „Kłótnia ujawnia najbardziej konwencjonalne elementy naturalistycznego obrazowania. Pokazany zostaje konflikt pokoleń, który w powieści przekłada się na rodzaj walki o byt”. Z czasem zaś „kłótnia jest coraz bardziej zajadła, a w przezwiskach, porównaniach i epitetach dominują określenia o naturalistycznym charakterze”. Okazuje się bowiem, że „język bohaterów, gwałtowny, napastliwy, obraźliwy, pełen inwektyw, zaczerpnięty z porównań do zwierząt jest świadectwem naturalistycznego sposobu kreacji świata przedstawionego. A w świecie tym panują relacje podległości i typowej walki o byt”. [...] Czy można młodym ludziom wmawiać bezkarnie, że jak ojciec z synem się kłóć o tę samą kobietę, to jest to „typowy przejaw naturalistycznego obrazowania?”⁴⁰

– pyta M.P. Markowski, obnażając negatywne skutki „metodologicznej nadgorliwości” ekspertów Komisji.

Gdy spojrzymy na inny przykładowy temat maturalny z tzw. poziomu rozszerzonego: *Analizując podany fragment IV części Dziadów Adama Mickiewicza, wyjaśnij, na czym polega romantyczna konwencja mówienia o miłości. (Zwróć uwagę na zawartą w tekście koncepcję miłości i związane z nią środki artystycznego wyrazu)*, szybko zauważmy, iż wybierający go maturzyści, podobnie jak w teście na rozumienie tekstu, zostają w operacjach intelektualnych uwięzieni wyłącznie w granicach informacji niesionych tylko przez tekst. Piszący nie ma prawa wyjść we wnioskowaniach poza literalność lektury i odwołać się do tego, co myśli, czuje, jak tekst wzbogaca jego horyzont poznawczy, czy się z nim zgadza itd. Wciąż pozostaje na poziomie rozważań dalece uproszczonej logiki: konwencja A wyraża się za pomocą opisu B, koncepcja C odsłania się w słowach D w fragmencie E. Maturzyści, mimo kilkudziesięciu ocenianych składników ich odpowiedzi, muszą operować w obrębie zamkniętego zbioru formuł, bo taka też jest metodologia użyta do skonstruowania tego modelu. Przytoczony powyżej temat to następna egzemplifikacja dalece sformalizowanej metody egzaminowania na obecnej maturze. Jej celem jest sprowadzenie odpowiedzi do przewidywalnego zestawu, zablokowanie odpowiedzi spoza literalnych granic tekstu.

Napisano wiele krytycznych analiz na temat kształtu tego egzaminu⁴¹. Nie ma potrzeby, aby o nim szerzej tutaj mówić. Cechą wspólną ujęć krytycznych jest podkreślanie negatywnego wpływu tak zaprojektowanego egzaminu na samodzielność myślenia i kulturowe kompetencje młodych ludzi. Natomiast zwolennicy nowego egzaminu uznają za sukces zbliżenie egzaminu maturalnego do ścisłej analizy tekstu⁴². Wydaje się, że można to uznać za sukces tylko wtedy, gdy w szkolnej humanistyce zechcemy podtrzymywać kartezjańską tradycję z jej prze-

⁴⁰ M.P. Markowski, *Mentalność gromady wiejskiej*, „Tygodnik Powszechny” 2006, nr 20.

⁴¹ Zob. J. Kaniewski, *Koncepcja egzaminu maturalnego...* Zob. też monograficzny numer „Polonistyki” poświęcony temu problemowi: „Polonistyka”, 2006 nr 7; zob. *Nowa podstawa programowa – proces dydaktyczny – egzamin*, red. i wstęp E. Jaskółowa, Katowice 2009.

⁴² K. Rybicka, B. Udzik, *Matura a podstawa programowa – nowe perspektywy dydaktyczne*, [w:] *Nowa podstawa...*, s. 46.

świadczaniem o stałej i niezależnej od kontekstu wiedzy oraz dualistycznym oddzieleniu umysłu od ciała⁴³.

Oceniamy umiejętność organizowania „nadmiaru” świata

Aby skutecznie, a zarazem etycznie zaprojektować proces kształcenia polonistycznego w szkole, należy wcześniej zaproponować model antropologiczny, w obrębie którego ma się mieścić cała działalność edukacyjna. Jeśli punktem wyjścia dla projektowania procesu nauczania będzie sytuacja człowieka w rzeczywistości płynnej, w makroskali przekraczającej możliwości naszego opisu, analizy i wyjaśnienia, będzie miał szansę powstać model wymagań edukacyjnych otwartych, w których poziomy ABCD (lub KPRDW, znane z wielu publikacji Bolesława Niemierki), nie będą liniowym, rosnącym ciągiem generującym coraz więcej wynikających z siebie informacji. Podkreślmy bowiem, że na poziomie wymagań D i W wielość potencjalnych rozwiązań jest niemierzalnym nadmiarem, swoistym chaosem, który przez Niemierkę włączany jest w zestaw rozwiązań nietypowych. W codzienności szkolnej szóstka w szkole, odpowiadająca poziomowi W, pojawia się bardzo rzadko, adekwatnie do rzadkości sytuacji dydaktycznych, które by zachęcały do eksperymentów poznawczych. A przecież we współczesnej codzienności cywilizacyjnej jest odwrotnie. To nie rutyna nas otacza, a ciągle ryzyko i niepewność, świat wciąż zaprasza i zmusza do sprawdzianów, do gry o nieprzewidywalnych regułach, chce nas wykorzystać lub obłaskawić, ukrywając prawdziwe intencje, grając nadmiarem możliwości i ukrytych intencji. Warto więc poddać krytycznej refleksji nazbyt silną, bo 75-procentową obecność w dydaktyce polonistycznej i jej pomiarze rozwiązań konwencjonalnych.

Jako alternatywę dla sformalizowanej i zamkniętej metody oceniania polonistycznych osiągnięć można rozważyć inny model wymagań i ewaluacji. Punktem wyjścia powinien w nim być proces odsłaniania konwencjonalności wszelkiej nazwy, prawa, potocznej prawdy i wiedzy. Odwróćmy proces poznawczy, wychodząc od uczenia względności zjawisk kulturowych i ich kontekstów. Prowadźmy proces kształcenia tak, jakbyśmy mieli od nowa stworzyć świat. Skierujmy cele kształcenia ku umiejętnościom budowania spersonalizowanych narracji. Jakbyśmy stojąc u progu nowego czasu, jak dziecko i pierwszy człowiek, na własną miarę i według własnych potrzeb mieli sobie wytłumaczyć, dlaczego wobec narastającego chaosu informacji, wielości punktów widzenia i nadmiaru możliwości podejmujemy trud stwarzania własnego świata, biografii, systemu wartości⁴⁴.

⁴³ Zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach I–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003, podrozdz. *Urok kartezjańskiej metody* (s. 30–32). Por. W. Bobiński, *Mówił polonista z fizykiem, ale jakim językiem? Pokusy i zagrożenia zawłaszczania przez humanistów pojęć z nauk ścisłych*, [w:] *Efekt motyla...*, s. 43.

⁴⁴ Jest to implikacja i metaforyczne nazwanie procesu, który opisywali Keith Jenkins, mówiąc o życiu w przestrzeni imaginarium zamiast w historii, Ewa Domańska, pisząc o mikronarracjach, Clifford Geertz, pisząc o lokalności wiedzy. Zob. *Pamięć, etyka i historia: anglo-amerykańska teo-*

W świecie pełnym gotowych formuł, surogatów prawd i poglądów, wyjątkowo cenne będzie ocenianie kształtujące, biorące pod uwagę proponowaną przez ucznia przestrzenność projektów antropologicznych, ich kształt, funkcjonalność, zorganizowanie, aksjologiczne nasycenie, językową trafność i obrazowość. Nagradzanie ucznia za ożywienie na nowo odnalezionej tradycji, za selekcję i wybór miejsca antropologicznego przeznaczonego do zamieszkania, za projekt horyzontu wyobraźni, w którym ma się rozwijać i trenować w „globalnych skokach” uczniowska tożsamość – byłoby w tym ujęciu pierwszoplanowe. Wysokie oceny i pochwały otrzymywałyby uczeń za odpowiedzialnie rozmaicie opracowany projekt pomniejszania chaosu: szóstka za jasno wyrażony projekt mikronarracji w obliczu huraganowego nadmiaru opowieści, setek gotowych ról społecznych i scenariuszy kulturowych.

Niską ocenę przyznajmy za nadmiar informacji, za nieumiejętność ujęcia ich w projekt antropologiczny, za brak kształtu „realnego siebie” w wyrażanych wizjach i projektach. Niską ocenę wpisujemy nie tyle za niedomiar wiedzy, ale za niedomiar decyzji porządkujących, za nadmiar ściągniętych z sieci i innych źródeł cytatów, przypadkowych lub też przypadkowo połączonych i nieodniesionych do własnych doświadczeń poglądów.

Wysoka ocena niech przysługuje za piękne zamieszkiwanie w domu własnych myśli, za organicyzm pomysłu, za jego celowość i społeczny czy językowy pragmatyzm⁴⁵. Może wówczas wysoka ocena będzie formacyjną odpowiedzią na ponowoczesny nadmiar wszelkiego dobra i zła.

2. Ku aksjologicznej podstawie oceny szkolnej

Ocena a wartość

Z perspektywy aktywnych zawodowo polonistów, na co dzień zaangażowanych w proces nauczania i oceniania, krytyczne naświetlanie obecnie obowiązującego systemu ewaluacji może się wydawać zajęciem jałowym, abstrakcyjnym i z góry skazanym na niepowodzenie. Nauczyciele wiedzą bowiem, iż w szkołach, kuratoriach, Ośrodkach Doskonalenia Nauczycieli, w jednostkach nadzoru pedagogicznego powiatów i samorządów gminnych, na szkoleniach nauczycielskich rad pedagogicznych czy wreszcie na szkoleniach władz sprawujących nadzór nad dyrektorem podstawowymi liczmanami efektów kształcenia są od kilku lat standa-

ria historiografii lat dziewięćdziesiątych. Antologia przekładów, red. E. Domańska, Poznań 2006, s. 235–284.

⁴⁵ Jerzy Kaniowski, podkreślając wpływ modelu egzaminu maturalnego na całą edukację polonistyczną, wskazuje na konieczność skonstruowania takiej jego formuły, która przywróci maturze rangę sprawdzania dojrzałości abiturienta, zachęcając go do autentycznego dialogu z tematem w kontekście zarówno własnych doświadczeń, jak i wskazanych lektur. Zob. idem, *Koncepcja egzaminu maturalnego i...*, s. 284–285, 311.

ryzowane i, jak się powszechnie wydaje, zobiiektywizowane systemy ewaluacyjne. Nie bez znaczenia jest też fakt, że szkoły obecnie funkcjonują pod nadzorem samorządów lokalnych, nie zaś kuratoriów, co wzmacnia ekonomiczne i pozaprzemiotowe aspekty funkcjonowania oświaty. Gdy dodamy do tego spostrzeżenie, iż kryteria ocen, wymagania edukacyjne, podstawa programowa, mimo ciągłych zmian – od kilkunastu lat tkwią w modernistycznym paradygmacie humanistycznym, łatwo zauważymy, że z wnętrza aparatu nadzorującego system edukacji nie może wypłynąć inspiracja do dyskusji nad tym, po co uczymy – ponieważ to od lat jest uznawane za oczywistość i nie wymaga krytycznego namysłu, a stosowne cele wyjaśniają nam obowiązujące tabele oraz wystandaryzowane testy kompetencyjne. W konsekwencji przyjęcia mocnych i niekwestionowanych założeń, administracji edukacyjnej nietrudno jest osadzić system na wypracowanych pozycjach, by móc latami debatować nad tym, jak doskonalić metody kontroli przy coraz trudniejszym podtrzymywaniu zadowalających wyników nauczania. Przy czym społeczność uczniowska nie czuje się adresatem tych działań. Przypomnijmy: jak wskazuje najnowszy raport Pracowni Badań Czytelnictwa, Polska jest krajem, gdzie 26% uczniów i 50% studentów nie czyta w ciągu miesiąca tekstu dłuższego niż trzy strony⁴⁶. Wskaźniki te pośrednio wskazują na polską szkołę jako instytucję zniechęcającą do czytania. Objęte podobnym badaniem kraje sąsiedzkie odsetki nieczytających mają kilkakrotnie mniejsze.

Sytuacji w zakresie czytania i mówienia nie poprawimy kultywując świadomość, że w ogólnym kształcie polonistyczna edukacja jest projektem pełnym⁴⁷, a za niezadowalającą skuteczność kształcenia odpowiadają uczniowie, epoka i nauczyciele, czyli strona realizująca jej założenia teoretyczne (np. założenia podstawy programowej). Myśląc w ten sposób powodujemy, że granice między ewalua-

⁴⁶ Wg raportu Pracowni Badań Czytelnictwa, <http://www.bn.org.pl/download/document/1297852803.pdf> [data dostępu: 16.02.2011]. Zob. też liczne prasowe komentarze raportu: np. R. Pawłowski, *Trzy strony to za dużo*, „Gazeta Wyborcza” 2011, 17 lutego, s. 14; zob. też E. Bendyk, *Kraj Koziołka Matołka*, „Polityka” 2011, nr 8, 19 lutego, s. 72–74.

⁴⁷ Podstawa programowa tylko pozornie projektuje pełne spektrum świata wartości, gdyż pomija proces ich uobecniania i praktykowania. Aksjologiczne formuły podtrzymują modernistyczną wizję obiektywnego istnienia wartości i zadowalają się tylko ich dostrzeganiem. Obecność aksjologii w najnowszej podstawie programowej na poziomie szkoły podstawowej prezentuje się tak: „Uczeń odczytuje wartości pozytywne i ich przeciwieństwa wpisane w teksty kultury (np. przyjaźń – wrogość, miłość – nienawiść, prawda – kłamstwo, wierność – zdrada)”. Poziom gimnazjum: „ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane, np. patriotyzm–nacjonalizm, tolerancja–nietolerancja, piękno–brzydota, a także rozpoznaje ich obecność w życiu oraz w literaturze i innych sztukach”. Poziom liceum: „1) dostrzega związek języka z wartościami, rozumie, że język podlega wartościowaniu, (np. język jasny, prosty, zrozumiały, obrazowy, piękny), jest narzędziem wartościowania, a także źródłem poznania wartości (utrwalonych w znaczeniach nazw wartości, takich jak: dobro, prawda, piękno; wiara, nadzieja, miłość; wolność, równość, braterstwo; Bóg, honor, ojczyzna; solidarność, niepodległość, tolerancja); 2) dostrzega obecne w utworach literackich oraz innych tekstach kultury wartości narodowe i uniwersalne; 3) dostrzega w świecie konflikty wartości (np. równości i wolności, sprawiedliwości i miłosierdzia) oraz rozumie źródła tych konfliktów”.

cją⁴⁸, ocenianiem i wartościowaniem ulegają rozmyciu. Wrzucając świadomość polonistów w humanistyczny horyzont uprzednio zaprojektowany sugerujemy, że jest on aksjologicznie kompletny. Czyli że systemowe realizowanie programu i jego ocenianie jest zarazem wartościowaniem, jak również że owo ocenianie samo w sobie jest dobre, czyli jest wartością. Nauczyciele łatwo mogą dojść do wniosków, iż wyuczone ocenianie to nic innego jak wartościowanie, tyle że wyrażone w kategoriach ilościowych i jakościowych, sprowadzonych do wiedzy i kompetencji kształconych w danej dziedzinie. Wówczas, dla praktyka w zawodzie, niezgłębiającego problemów metodologii nauk humanistycznych i antropologicznych – oceny i kryteria są naturalną koniecznością i nawykowym, niewymagającym refleksji, sposobem pomiaru tego, co uczeń zreprodukować powinien. Czy jednak jest to wartościowanie osiągnąć? Z pewnością nie: „Nie ma [...] przestrzeni aksjologicznej, jeżeli na plan pierwszy w edukacji wysuwa się troska o erudycję uczniów” – wskazywała podczas Zjazdu Polonistów Bożena Chrzastowska⁴⁹.

Obserwując szkolną codzienność, z rosnącym niepokojem można zauważyć, iż obecnie wystawiane oceny nie odnoszą się do pionowo ukształtowanego systemu aksjologicznego, a raczej operują w jednej sferze wartości, wartości utylitarnych, znajdujących się poniżej nawet takich kategorii, jak wartości społeczne i moralne. Jak trafnie zauważa Maria Jędrzychowska, we współczesnej edukacji mamy do czynienia z nadmierną pragmatyzacją wiedzy, co sprowadza działalność szkół do „paczkowania” i „racjonowania” informacji⁵⁰. Warto przypomnieć podobne wnioski Bogusławy Latawiec i Stanisława Bortnowskiego o aksjologicznie „pustej szkole”, wspomniane przez Bożenę Chrzastowską, gdy badaczka pisała o „spłaszczaniu skali wartości w jednostronnej problematyce szkolnej interpretacji”⁵¹.

Dziś, do opisywanych od dziesiątków lat problemów z uwewnętrznianiem wartości kulturowych i ich przemianą w wartości osobowe, dochodzi kolejny problem, wynikający z nazbyt skonwencjonalizowanej ewaluacji. Obecnie właśnie to ona wydaje się główną przyczyną spłaszczania horyzontu aksjologicznego na lekcjach polskiego. Ocena, we wzmiankowanym sposobie jej sfunekcjonalizowania, nie tyle filtruje całe spektrum wartości (od transcendentnych po hedonistyczne), co nagradza ucznia i nauczyciela za bierne poruszanie się w poziomej, szerokiej

⁴⁸ W każdej polskiej szkole w dokumentacji szkoleń rad pedagogicznych od kilkunastu już lat znajdziemy następujące rozumienie ewaluacji: „Ewaluacja w szkole to systematyczne gromadzenie, porządkowanie i ocena danych dotyczących dokumentów, działań i osób. Ewaluację przeprowadzamy według ustalonych kryteriów w celu podjęcia decyzji dotyczących przyszłych działań” (przykład z materiałów szkoleniowych SP nr 130 w Łodzi).

⁴⁹ B. Chrzastowska, *Wartości odkrywane, narzucane i postulowane w szkolnej edukacji polonistycznej*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, zespół red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz, t. 2, Kraków 2005, s. 319.

⁵⁰ Zob. M. Jędrzychowska, *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Kraków 2010, s. 19.

⁵¹ B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987, s. 79.

plaszczyźnie praktykowania sprytu, talentu, zaradności⁵², czyli nagradza za umiejętną koegzystencję w obrębie systemu szkolnego.

Jest to trudny do uchwycenia paradoks. Warto jednak poświęcić mu więcej uwagi, zauważony bowiem i poddany analizie pozwala dostrzec, iż stymulacja i motywowanie do zdobywania ocen w tym systemie nie ma zaczepiania w wartościach poznawczych, estetycznych, moralnych i społecznych. Dzieje się tak dlatego, iż w odbiorze uczniów oraz w celach aparatu dydaktycznego ocenianie odnosi się do pomiarów tego, co ze sfery wiedzy, umiejętności i wartościowania zostało sprowadzone na poziom utylitarny, czyli poziom kapitału symbolicznego. Uczeń istnieje w szkole jako wyizolowane, typowe kartezyjańskie *cogito*, które wiedzę ma tylko mieć, by dysponować jej kapitałem, natomiast nie jest oceniana rola dialogu, bycia wobec innych, odkrywania swojego ja poprzez ty lub my. Uczeń jest tym, który zauważa, wymienia, porównuje, wskazuje. Pozycja ucznia jest określana przez stan posiadania wiedzy lub poziom zobiektywizowania dystansu wobec badanego tekstu. W wyniku tych – jak powiedziałyby Witkacy – tendencji niwelistycznych, wszelkie wyższe wartości zostały sprowadzone na poziom wartości utylitarnych oraz prestiżowych. Nietrudno zatem dostrzec, iż pod wpływem mechanizmów rynkowych polonistyka szkolna zaczyna ulegać postmarksitowskiej wizji reprodukcji kultury⁵³. Współczesny polonista zgodnie z tendencją np. modelu egzaminu maturalnego może traktować kulturę, język narodowy oraz ujawniane w nim wartości estetyczne jako zjawiska oderwane od dziejącej się „gdzie indziej” praktyki życia. Jerzy Kaniewski, w obszernej analizie tego zjawiska, pisze o idei absolutyzacji pomiaru dydaktycznego, która doprowadziła do odwrócenia hierarchii ważności: obecnie to nie instrumentarium pomiarowe służy szkolnemu językowi polskiemu (nie wspiera oceniania treści przedmiotowych), ale to przedmiot musi dostosowywać się do wymagań narzucanych przez pomiar, często kosztem redukcji swoich podstawowych zadań edukacyjnych⁵⁴. W konsekwencji, nauczyciel swoją aktywność zawodową sprowadza do podtrzymywania wiary w (podbudowany rynkową wartością egzaminów) autorytet pomiaru dydaktycznego i determinuje nim dyskurs edukacyjny⁵⁵. Dalece sformalizowane i aksjologicznie spłaszczone wymagania umożliwiają autorytarne przekazywanie wiedzy, która traktowana jak kapitał symboliczny nie przeszkadza postrzegać działalności edukacyjnej jako jednej z wielu form społecznej produkcji. Uczestnicy Kongresu Kultury Polskiej z 2009 r. mogli się o tym dobitnie przekonać podczas wystąpień zaproszonych ekonomistów.

⁵² Por. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000, s. 25.

⁵³ Por. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii system nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2006, s. 75.

⁵⁴ Zob. J. Kaniewski, *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne...*, s. 213.

⁵⁵ Por. rozdz. *Kultura, władza i nierówność*, [w:] *Wstęp do kulturoznawstwa*, E. Baldwin, B. Longhurst [et al.], przeł. M. Kaczyński, J. Łoziński, T. Rosiński, Poznań 2007, s. 124–129.

Nie będzie przesadą stwierdzenie, iż osiągnięcia polonistyczne uczniów w ciągu kilkunastu lat reformy oświaty zostały przekształcone w jedną z wielu części składowych (nie tylko edukacyjnego) rynku, na którym, jak wiadomo, liczą się tylko zekonomizowane wartości wymienne i przeliczalne. Osiągnięcia polonistyczne uczniów po przełomie 1989 roku szybko stały się podatne na działania instrumentalne i nabrały wartości jednostek kapitału symbolicznego, czyli wartości ekonomicznych, utylitarnych. To bardzo wysoka cena, jaką młodzi Polacy zapłacili za odrzucenie przez twórców nowej matury „szczególnie podatnego na ideologizację zapisu o sprawdzaniu stopnia dojrzałości abiturienta” (jak wiadomo, w czasach PRL-u mocno nadużywanego w celach politycznych i propagandowych)⁵⁶. Rezygnacja z formacyjnego wymiaru matury odebrała jej wysoką rangę podmiotowego wyzwania i w odbiorze społecznym zdegradowała egzamin do statusu kilku prostych (i utowarowionych) kompetencji. Za taki stan rzeczy trudno winić wpływ kultury popularnej, postmodernizm, płynnonowoczesne tożsamości, czy determinowane ekonomicznie zachowania jednostek i społeczeństw. Byłoby to błędnym przenoszeniem ciężaru odpowiedzialności z pozycji elit na zajęte odrabianiem kilkudziesięcioletnich zaległości postkomunistyczne społeczeństwo. Podkreślmy natomiast, iż za wskazany powyżej stan rzeczy w zakresie spłaszczenia horyzontu aksjologicznego w ewaluacji polonistycznej odpowiada aparat administrujący edukacją, który system wymagań i ewaluacji wprowadza, a następnie nadzoruje, konserwuje i rozwija.

Tutaj można by wywód zakończyć i cynicznie, jak w *Krytyce cynicznego rozumu* wskazuje Peter Sloterdijk⁵⁷, poprzestać na stwierdzeniu, że kultura i edukacja funkcjonują w kontekście wszechświatowych tendencji, wobec których ministerstwo, kuratoria, uniwersytety i szkoły muszą w wyżej wskazany sposób ulec. Szkolnictwo instytucjonalne, będąc pod wpływem wyższej dziejowej konieczności oraz globalnych mechanizmów, którym powinno się poddać, staje się

⁵⁶ J. Kaniewski, *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne...*, s. 193, 39–41.

⁵⁷ „Powszechny cynizm od dawna opanowuje tych, którzy obsadzają kluczowe stanowiska w społeczeństwie: w zarządach, parlamentach, radach nadzorczych, w dyrekcjach przedsiębiorstw, wydawnictwach, praktykach, fakultetach, kancelariach i redakcjach. Jego działanie podszywa pewna gorzka mądrość. Cynicy nie są bowiem głupcami i na wskroś przejrzeli nicość, do której wszystko zmierza. Ich aparat psychiczny jest wystarczająco elastyczny, by wmontować weń, jako czynnik przeżycia, ustawiczne wątplenie we własne postępowanie. Cynicy wiedzą, co robią, ale robią to, ponieważ w ich krótkowzrocznej perspektywie realne konieczności życia i mechanizmy samozachowawcze mówią jedno i to samo, że tak być musi. Inni postępowaliby zresztą analogicznie, a być może jeszcze gorzej. Nowy zintegrowany cynizm ma często w stosunku do samego siebie głębokie poczucie bycia ofiarą i ponoszenia ofiary. Za dobrze maskującą się i grubą fasadą skrywa mnóstwo łatwo dającego się zranić nieszczęścia i potrzebę wypłakania się. Jest w tym coś z żałoby po «utraconej niewinności», po utraconej jasnej i wyraźnej wiedzy, wbrew której skierowane było wszelkie działanie i wszelka aktywność. Dochodzimy tutaj do naszej pierwszej definicji: cynizm to *oświeconą fałszywą świadomość*. Jest ona zmodernizowaną świadomością nieszczęśliwą, nad którą oświecenie pracowało owocnie a zarazem nadaremnie. Odrobiła ona swoją lekcję oświecenia, ale się nie zrealizowała i z pewnością zrealizować się nie może. Ciesząca się doskonałą kondycją a zarazem żalosna świadomość ta nie czuje się już zagrożona przez żadną ideologię; jej fałszywość jest wyważona na drodze refleksji”. P. Sloterdijk, *Krytyka cynicznego rozumu*, przeł. P. Dehnel, Wrocław 2008, s. 22.

wówczas zakładnikiem ducha dziejów, jak i interesów grupy rządzącej⁵⁸. Nie są to nowe spostrzeżenia, o edukacji zależnej od sytuacji społeczno-politycznej pisał przenikliwie Michel Foucault⁵⁹, Allan Bloom⁶⁰ i Jerome Bruner⁶¹. W Polsce efekty przesunięcia polonistycznych praktyk edukacyjnych w przestrzeń wartości użytkowych i zarazem wtrącenia ich w dyskurs postmarksistowski już od kilku co najmniej lat z narastającymi obawami obserwujemy, choćby za sprawą społecznych rezultatów tzw. nowej matury.

Wydaje się zatem, że warto poddać pod rozwagę inne modele humanistycznej edukacji, w których wartości osobowe, relacyjne, podmiotowe, jednostkowe, ujawniane nie w słowniku wyuczonych zachowań systemowych, ale momentalnie, epifanicznie, dialogicznie, empatycznie, będą ogniskowały uwagę nauczyciela i zarazem nadzoru pedagogicznego. Czyli w perspektywie edukacji należy na nowo przemyśleć sformułowany przez Maxa Schelera podstawowy warunek interioryzacji wartości⁶², z jej pozarefleksyjnym, emocjonalnym przyjęciem w atmosferze braku przymusu i wolności. W tym celu warto zadać z gruntu Tischnerowskie pytanie: jak prezentować wartości, by raczej były dramatyczną pokusą otwierającą na wolność niż nudną normatywną ontologią powinności. Byłoby to też pytanie o to, jak w ocenianiu polonistycznych osiągnięć ucznia nie sprowadzać odsłaniającej się na lekcjach prawdy (czyli także wartości absolutnej) do poziomu upolitycznionej wiedzy naukowej (wartości poznawczych i społecznych).

Polonistyka w obszarze modernistycznej melancholii

Dla obecnie praktykującego polonisty plan wynikowy i przewidywalne efekty nauczania są głównymi narzędziami porządkującymi przestrzeń edukacyjną.

⁵⁸ Przypomnijmy dyskusje o modelu edukacji, jakie toczyli Francuzi, gdy za sprawą J. Langa zaprowadzili w 1992 r. kształcenie kulturowe, w którym nauczyciel stał się ważnym elementem trójkąta książka–uczeń–pedagog. Tendencje rządu prezydenta N. Sarkozy'ego w r. 2008 wyeliminowały ten program, gdyż jak zaznacza Jean Hébrard, kulturowa wizja szkoły przeskadzała prawicy. Humanisci francuscy sugerowali wówczas odejście od posługiwania się w kształceniu literackim fragmentami lektur, by uniknąć ideologizacji poprzez wytracanie całościowego obrazu czyjegoś świata. Zob. P. Rodak, *Pismo, książka, lektura. Rozmowy: Le Goff, Charter, Hébrard, Fabre, Lejeune*, Warszawa 2009, s. 193.

⁵⁹ Zob. np. S.J. Ball, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, przeł. K. Kwaśniewicz, Warszawa 1999.

⁶⁰ Zob. A. Bloom, *Umysł zamknięty: o tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Poznań 1997.

⁶¹ Zob. J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.

⁶² Zob. J. Galerowicz, *Fenomenologiczna etyka wartości (Max Scheler, Nikolai Hartman, Dietrich von Hildebrand)*, Kraków 1997. Por. K. Wojtyła, *Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu etyki Maxa Schelera*, Lublin 1959. Z kolei Józef Tischner wskazywał: „Podmiotem doświadczenia wartości jest podmiot wolny” – zachęcając w ten sposób do wglądu wprost w doświadczenie wartości, zamiast do sporów o użycie pojęć. Zob. idem, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 508, 511. Szeroką prezentację sposobów rozumienia terminu wartości i wartościowanie oraz rozmaite typologie wartości (socjologiczne, lingwistyczne, filozoficzne, psychologiczne) przedstawia Ryszard Jedliński [w:] idem, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów...*, rozdz. I, s. 10–27.

Z góry określone punkty dojścia w interpretacji, dodajmy, od lat powtarzalne i spetryfikowane, nie promują myślenia wynikającego z terażniejszego spłotu kulturowych okoliczności. Ocenianie holistyczne zostało niemal całkowicie usunięte ze szkół na korzyść ocenienia analitycznego⁶³, które nie rozwija myślenia dywergencyjnego, tamuje odruchy indywidualizmu, który sam w sobie jest groźny i w momencie ujawnienia (choćby w postaci Freudowsko/Lacjanowskiej zasady przyjemności) ma zostać sprowadzony do części systemu (czyli ideologicznie spreparowanej zasady rzeczywistości). Ocenianie nie wymaga otwarcia na czas i relacyjność społeczną, natomiast zmusza nauczycieli do stosowania niezależnych od sytuacji edukacyjnej mierników i liczmanów. Czyli ocenianie zawiesza proces nauczania w czasie abstrakcyjnym, kierującym uwagę na koncepty wytworzone w idealizującej przeszłości.

Zauważmy jednak, iż aby wejść w terażniejszość, czas przeszły trzeba umieć przekroczyć. To warunek podstawowy, by udało się z terażniejszości wyjść ku przyszłości i na nowo zobaczyć przeszłość. Krótko mówiąc, by przestrzeń edukacji spotkała się z czasową, dramatyczną przestrzenią życia, sytuacje edukacyjne powinny tkwić mocno w terażniejszości, czyli w doświadczeniu ucznia. Natomiast polonistyczna edukacja choruje na modernistyczną melancholię, stąd też i jej nacisk na reprodukcję, kurczowe trzymanie się „czasu bez przyszłości”⁶⁴. Jak groźne jest to zjawisko dla stanu ducha Polaków, pokazywał już Wyspiański w *Weselu* i *Wyzwoleniu*.

Dziś niemal każdy nauczyciel doświadcza mało komfortowej sytuacji dydaktycznej, gdy oceniając nie może się odwołać do bezpośrednich, indywidualnych wrażeń płynących z obserwacji wychowanka, a tylko do elementów zreprodukowanych przez niego, mierzalnych i procentowo określonych treści nauczania. Uzasadniając uczniom ocenę kryterialną, konstruowaną technologicznie, polonista jest sprowadzony do funkcji inteligentnej maszyny liczącej. Podobnie uczeń – w szkole widzi siebie w dialogu ze sztuczną personą, która liczy, porównuje, wskazuje, podsumowuje. I jakkolwiek system oceniania nie intuicyjnego, ale opartego o kryteria jest niekwestionowanie potrzebny, to obecny, punktowy system, traktowany w pracy dydaktycznej jako najwyższa instancja, powoduje, że uczniowie bardzo szybko przyswajają sobie zasady funkcjonowania bezpodmiotowej, edukacyjnej maszyny i nie angażują się w pisanie i mówienie w sposób osobowy. Co więcej, wystarczy w ten sposób wyedukować kilka roczników, by – jak pokazał to np. model nowej matury – za sprawą mechanizmów ekonomicznych powstały setki firm zajmujących się drukowaniem gotowych prac, oferujących alternatywne wobec szkoły kursy przygotowawcze czy regularne korepetycje. Również produktem wspomnianych regulacji jest ogólna, powszechna świadomość społeczna, aprobująca ten stan rzeczy i szybko dostosowująca się do takiego standardu.

⁶³ Por. B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, rozdz. X pt. *Holizm i atomizm*, s. 135–152.

⁶⁴ Zob. M. Augé, *Formy zapomnienia*, przeł. A. Turczyn, Kraków 2009, s. 91.

Obserwowane wyniki lekcyjnych konfrontacji nauczyciela i uczniów, w swych postawach delimitowanych w pierwszym rządzie przez kryteria egzaminacyjne, nie tworzą oczekiwanego obrazu edukacji. Efekty spotkania nauczyciela, wprowadzonego do roli cybernetycznej maszyny sterowanej tabelarycznie, z uczniami, wchodzącymi w rolę podobnych maszyn, szybko i sprawnie podążających za dyskursem stabelaryzowanych wymagań, są od lat krytycznie opisywane zarówno w zakresie nikłej wiedzy, jak i zatrważającej nieumiejętności mówienia i pisanania w języku ojczystym.

Przyczyny nieobecności wartości w ocenianiu polonistycznym

Z czego wynika zestaw przedstawionych problemów? Otóż wiele wskazuje na to, że z przyjętego reżimu oceniania umieszczonego w horyzoncie wartościowania spłaszczonym do wartości użytecznych i prestiżowych. Ten obszar wydaje się zagospodarowywać całą drabinę aksjologiczną, w jakiej chce operować obecny system oceniania. W działaniach szkoły wartości użyteczne zostały podstawione w miejsce wartości estetycznych i poznawczych. Prawdę i piękno, znajdujące się na szczycie każdej europejskiej hierarchii wartości⁶⁵, poprzez stosowanie opisanych wyżej sposobów oceniania i wartościowania osiągnięć uczniów zamieniono na wartości użyteczne i prestiżowe. W ten sposób nie wartości ze szczytowej pozycji 1. i 2, ale wartości z pozycji 6. i 7. w ośmiostopniowej skali wartości nietranscendentnych zaczynają sterować procesem wartościowania osiągnięć ucznia. Wartości takie jak skuteczność, pragmatyzm, umiejętność reprodukcji, zaradność, kariera czy koniunkturalizm etyczny, plasowanie się w rankingu, umieszczenie siebie na skali od 0 do 100 punktów, stają podstawowym punktem odniesienia dla konstruowania oceny szkolnej i odsuwają na bok inne hierarchie i inne sposoby uczestnictwa w świecie wartości. Nacisk jest kładziony nie na wiedzę i poznanie, ale reprodukcję i wchodzenie w użyteczne działania natury prestiżowej. Wartości metafizyczne, przez Jadwigę Puzyninę umieszczone ponad poznawczymi, nie regulują praktyk szkolnych w ogóle. I bynajmniej nie chodzi tu o dopominanie się o religijność na lekcjach polskiego, ale o wskazanie na nieobecność w dyskursie i czynnościach szkolnego polonisty wartości metafizycznych, czyli tych, które fundują nasze relacje z *sacrum*, wyznaczają nieprzekraczalne bariery zachowań, otwierają na doświadczenie *tremendum*, drżenia wobec tajemnicy istnienia. W ramach reformy oświaty został wypracowany szeroko rozbudowany aparat kontrolujący pragmatykę działania polonistycznego, czyli sprawdzający umiejętności w spłaszczonym horyzoncie aksjologicznym, natomiast w układzie pionowym ewaluacja edukacyjna jest aksjologicznie niezagospodarowana i oderwana od

⁶⁵ R. Jedliński wśród wyróżnionych dziewięciu grup wartości pozytywnych na siódmej pozycji wśród wartości nietranscendentnych umieścił wartości prestiżowe: I. Transcendentne, II. Nietranscendentne: 1. Poznawcze, 2. Estetyczne, 3. Moralne, 4. Społeczne, 5. Witalne, 6. Użyteczne, 7. Prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze); 8. Hedonistyczne. Zob. idem, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów...*, s. 25.

praktyki życia, czyli jest także oderwana od praktyki wartościowania⁶⁶. Zauważmy, że podtrzymanie w podstawie programowej strukturalnego modelu opis/analiza/interpretacja/wartościowanie, z umieszczeniem wartościowania etycznego na miejscu estetycznego jest tylko dowodem na nieumiejętność wydobycia polskiej szkoły z dominacji strukturalizmu i aksjologicznego indyferentyzmu. W myśl podstawy programowej wartościowane ma następować po rozbudowanych czynnościach analityczno-interpretacyjnych. A przecież, jak wskazywał Michał P. Markowski, właśnie staranne oddzielanie wartościowania od opisu dzieła usuwa, i będzie wciąż usuwać, wszelkie etyczne zobowiązania nauczyciela i ucznia wobec tekstu⁶⁷.

Gdyby natomiast wziąć pod uwagę cztery wymiary szkolnego języka polskiego wymienione przez Zenona Urygę⁶⁸ i próbować zaprojektować ocenianie tak szerokiego wachlarza kompetencji, wiedzy i osobowej świadomości, szybko można by się przekonać, że należy porzucić ocenianie kryterialne na korzyść oceniania podmiotowego, przez niektórych dydaktyków nazywanego holistycznym. Rozległość zadań przedmiotu obliguje bowiem raczej do wartościowania językowych zachowań i projektów kulturowych ucznia, niż do oceny opanowania wyabstrahowanych kompetencji i wiedzy. Jako poloniści obserwujemy konkretne uczniowskie „ja” w tak wielu przejawach, że uchwycenie jego sposobu istnienia w sztywną siatkę pojęć jest niemożliwe, a przynajmniej z pragmatycznego punktu widzenia niewarte prób. Gdyż w ten sposób uzurpowalibyśmy sobie prawo do opisu wymaganego i oczekiwanego typu człowieczeństwa. Czyli stworzylibyśmy i uprawiali pod nazwą kształcenia polonistycznego spreparowaną z językowo-kulturowych kompetencji ideologię.

Warto się zastanowić, czy sugerowana przez B. Chrzęstowską postawa „wstępnej neutralności aksjologicznej”⁶⁹, teoretycznie pozwalająca uczniowi na podjęcie samodzielnego wartościowania lekcyjnego problemu⁷⁰, w ogóle jest możliwa⁷¹. Wydaje się, że przy obecnych edukacyjnych uwarunkowaniach kulturowych i systemowych będzie raczej ukrywaniem (przyjmowanej choćby przez

⁶⁶ Brak wartościowania w dyskursie edukacyjnym wolno w ten sposób opisać, gdy założymy, że wartość, aby mogła zaistnieć, musi być wybrana i praktykowana. Podmiot musi wejść w jej aurę i wytworzyć sytuację aksjologiczną dającą świadectwo takiemu ustrukturuwaniu aksjologicznemu, jakie zadeklarował. Wyznawanie wartości poprzez wiedzę o wartościach nie jest jeszcze ich praktykowaniem.

⁶⁷ Por. A.F. Kola, *Dlaczego literaturoznawstwo polskie jest etycznie ślepe*, [w:] *Filozofia i etyka interpretacji*, red. A.F. Kola, A. Szahaj, Kraków 2007, s. 250.

⁶⁸ Wymiar: instrumentalny, historyczny, filozoficzno-społeczny, estetyczny. Zob. Z. Uryga, *Goźdźiny polskiego...*, s. 15–28.

⁶⁹ B. Chrzęstowska, *Wartości odkrywane, narzucane i postulowane...*, s. 313.

⁷⁰ Por. A. Janus-Sitarz, *Nauczanie literatury w czasie marnym*, [w:] *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008, s. 114.

⁷¹ „Jest więc czymś oczywistym – pisze Kondylis – że w sposób aksjologicznie wolny może orzekać o rzeczach i systematyzować swoją myśl tylko ktoś, kto nie czuje się egzystencjalnie związany z jakimiś wartościami”. I. Wrazas, *Nihilizm i teoria. Panajotisa Kondylisa „deskryptywna teoria decyzji”*, „Nowa Krytyka” 2005, nr 18, s. 71.

sam wybór lektury i aparatury literaturoznawczej) określonej ideologii estetycznej i epistemologii, jako pozornie neutralnej, a fundującej język analizy tekstu i opisu świata, język instytucjonalnie zobowiązujący jako obiektywny. Uczeń nie jest w stanie zauważyć tak głęboko ukrytych determinant dyskursu edukacyjnego, ponadto w sytuacji aksjologicznego zawieszenia podpowiada się uczniowi, że można istnieć poza wartościami, w sferze aksjologicznej diaspory, neutralnie. Czy nie jest to wówczas powtarzanie błędu Kartezjusza i wywoływanie demona racjonalności? Lub z kolei zapraszanie do gry estetycznej, w której, jak pisze Tischner, zasłonięty jest naturalny cel tej gry?⁷²

Podkreślmy, iż bez objęcia uwagą sytuacji wyjściowej nauczania i zarazem wartościowania, czyli bez uwzględnienia hermeneutycznego przedrozumienia młodych ludzi, system ewaluacji może stać się skutecznym sposobem niwelowania zjawisk etycznych i zapraszaniem uczniów do swobodnego błędzenia, mówiąc po Tischnerowsku, w żywiole estetycznym. System neutralny aksjologicznie może przyczyniać się też do tłumienia tego, co z wolna w polskiej edukacji – jak wskazuje Leszek Tyimiakin – zaczyna się wyłaniać po opuszczeniu sfery „jednostronnego dialogu pozornego”⁷³. Według badacza w szkołach zauważalna jest obecnie tendencja do eksponowania wspólnej wiedzy i subdyrektywnego sterowania myśleniem, np. poprzez nakłanianie, propozycje, prośby, rady. Obserwacje te dowodzą, że ponowoczesna kultura potrafi samoczynnie, także i pozytywnie, wpływać na praktykę szkolną. Jednak regulacje systemowe są tak silne, że wskazywane powyżej tendencje, zwłaszcza w obszarze ewaluacji maturalnej, są traktowane jako zaburzenie dyskursu edukacyjnego, mimo że od lat niekwestionowana jest teza o przyswajaniu wartości w atmosferze wolności i wyboru, a o większy udział indywidualnych sądów na maturze domaga się wielu wybitnych polonistów⁷⁴.

Dla omawianego problemu postawiona przez Maxa Schelera teza o emocjonalnym i bezpośrednim rozpoznaniu wartości jest tutaj kluczowa. Obecnie natomiast zbyt łatwo znosimy ją w edukacji na korzyść normatywnego i wolicjonalnego stymulowania zachowań ucznia⁷⁵. A właśnie wzmocnienie komponentu emocjonalnego w zakresie ocenianych zachowań mogłoby na tyle zmodyfikować system oceniania polonistycznego, że ocenianie stałoby się bliższe wartościowaniu, a uczeń, z dysponenta reguł retoryczno-dykursywnych stałby się podmiotem w równorzędnym dialogu z nauczycielem, klasą i otaczającą rzeczywistością.

Obecnie ocenianie polega na stawianiu ucznia przed bezosobową instancją ewaluacyjną, co szczególnie uwidacznia różnica między zasadą wartościowania

⁷² Zob. J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998, s. 115.

⁷³ Zob. B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej...*, s. 180. Por. R. Jedliński, *Między miłością a globalizacją. Aksjologiczne przestrzenie edukacji polonistycznej*, Kraków 2010, s. 46. Zob. L. Tyimiakin, *Nakłanianie subdyrektywne: Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2007.

⁷⁴ Zob. J. Kowalikowa, *Wartościowanie i ocenianie uczniowskich tekstów o tekście – rozważania i refleksje*, [w:] *Wartościowanie a edukacja...*, s. 297.

⁷⁵ Por. R. Jedliński, *Między miłością a globalizacją...*, s. 43.

osiągnięć maturalnych a hierarchią przyjętą w codziennym nauczaniu szkolnym. Uczeń jest wyalienowany ze swego środowiska lekcyjnego, ponieważ nie do niego i nie do jego nauczyciela należą kryteria oraz owoce jego pracy, poza tym są wyabstrahowane z bliskiego mu otoczenia kulturowego⁷⁶. Są częścią systemu górującego nad uczniem. System, jak wynika z powyższych analiz, nie jest zainteresowany podmiotowością ucznia, ale jego sprawnością podtrzymującą i potwierdzającą działanie maszyny edukacyjnej. System żyje z kontroli obrotu towarem wiedzy – czyli z uruchamiania obiegu informacji, dystrybuowanych według (zamkniętych na kontekst socjokulturowy) podstaw programowych i (strzegących jej „autorytetu”) maksymalnie skonwencjonalizowanych egzaminów.

Opisywaną tu niewydolność obecnego systemu edukacji dokładnie ilustruje niedawny raport Instytutu Badań Edukacyjnych, z którego wynika, że polscy uczniowie w zakresie mówienia największy problem mają z uzasadnieniem swoich stanowisk, także niechętnie się wypowiadają⁷⁷. Polska młodzież ma trudności z aktywnym wykorzystaniem języka ojczystego w celu zaznaczenia swego miejsca w kulturze, jak i w relacji do drugiego człowieka. Czyli ma podstawowy problem z wyrażaniem siebie, co zarazem zagraża trwaniu polskiej kultury i funkcjonalności polskiego języka.

Od kulturowego kapitału do podmiotu na scenie kultury i języka

Na skutek umieszczenia ocenianych osiągnięć ucznia w sferze kapitału kulturowego nastąpiło zinstrumentalizowanie i zredukowanie oddziaływań szkolnej polonistyki do specyficznej polskiej odmiany dyskursu postmarksistowskiego⁷⁸. Rodzi to wiele niebezpieczeństw, gdyż jak wskazywał Jürgen Habermas, podporządkowanie nauki „celowościowej” racjonalności obraca się przeciw istotom ludzkim, „zubożając ich życie kulturowe i zaostrzając formy patologiczne”⁷⁹. Wy-

⁷⁶ Po części to zjawisko podobne do alienacji klasy robotniczej wobec efektów swej pracy, które u progu kapitalizmu diagnozował Karol Marks.

⁷⁷ Zob. R. Czeladko, *Odwróćmy uczniów od tablicy*, „Rzeczpospolita” 2011 nr 33, s. A6.

⁷⁸ Rozważania Józefa Tischnera o błędzie antropologicznym (termin zaczerpnięty od Karola Wojtyły) wpisanym w marksizm i polityzacji polskiej moralności w początkach lat 90. XX w. mogłyby tutaj stanowić punkt wyjścia do rozważań o obecnym stanie problemu (Zob. J. Tischner, *Polski kształt dialogu*, Kraków 1992). Przywołajmy jeden z komentarzy diagnozujących obecność postmarksizmu w społeczeństwie współczesnym. Tomasz Gabiś wskazuje: „Nadzór nad językiem, kontrola werbalnych wymian skorelowane są z rolami społecznymi i profesjami przyjmowanymi przez postmarksistów: edukacja, uniwersytety, media, dziennikarstwo, instytucje kulturalne (słynny marsz przez instytucje był w rzeczywistości marszem do instytucji), wielkie fundacje, tzw. organizacje pozarządowe – postmarksiści są wszędzie tam, gdzie mogą stosować „symboliczną przemoc” i narzucać swój „totalizujący dyskurs” kamuflowany hasłami superpluralizmu”. Boiem „kapitalizm przestał być uważany za filar dawnego burżuazyjnego porządku, który należy zniszczyć, ale za pomocne narzędzie multikulturalizmu”. Zob. T. Gabiś, *Postmarksizm, czyli świadomość określa byt*, „Nowe Państwo” 2007, nr 4, s. 13.

⁷⁹ J. Lechte, *Panorama współczesnej myśli humanistycznej. Od strukturalizmu do postmodernizmu*, przeł. T. Baszniak, Warszawa 1999, s. 322. Problemy z dostosowaniem dyskursu edukacyjnego do warunków rodzącego się po przełomie 1989 r. polskiego kapitalizmu warto zobaczyć w kontekście cywilizacyjnych obaw i zagrożeń, które obrazuje polska proza ostatniego dwudziestolecia. Zwraca

daje się, że w tej paradoksalnej, bo odhumanizowanej sytuacji szkolnego języka polskiego, same regulacje wewnętrzne, np. wprowadzające kolejne metody pomiaru dydaktycznego lub kolejne zmiany w zakresie lektur i wymagań, niewiele tutaj zmieniają.

Szersze korekty polonistycznej ewaluacji wymagają raczej „odmyślenia” założeń odziedziczonych po nauce w jej kartezjańsko-newtonowskiej postaci⁸⁰. Mogłoby to polegać na odwołaniu się do racjonalności praktycznej i wejściu poprzez interpretację tekstów na pole praktycznej gry pomiędzy kulturowymi możliwościami⁸¹. Przy czym nie chodziłoby o zajęcie się pragmatyzmem w postaci utylitarnej, ale wartościami w kontekście ich przeżywania, jak przed laty pisał np. Mieczysław Wallis⁸². Odmyślenie tego, co konieczne, znaczyłoby także rozpoznanie nowych pól do praktykowania wartości. Nie obędzie się bez wyraźnego rozstrzygnięcia kwestii: czy szkoła ma być polem autentycznej stosowalności aksjologii czy tylko polem utylitarnej gry w dostrzeganie⁸³ aksjologii?

Obecny system oceniania nie zachęca do wartościowania. Należy podjąć zarysowane powyżej aksjologiczne wyzwania, by poprzez zmiany systemowe oraz korekty w zakresie kształcenia nauczycieli wprowadzić do edukacji polonistycznej inny mechanizm ewaluacji i kontroli – nie w postaci przemocy symbolicznej i siły kapitału kulturowego, lecz autentycznie dowartościowujący potrzebę pięknego życia i etycznej rozumności praktycznej⁸⁴. Tylko tak uda się pobudzić uczniów do

tutaj uwagę powolna asymilacja i naturalizowanie Weberowskiego modelu oraz próby narodowego i religijnego stabilizowania wpływów kapitalizmu. Zob. P. Czapliński, *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*, Warszawa 2009, s. 22–60.

⁸⁰ Zob. A.W. Nowak, *Methodenstreit, podmiot, phronesis. Wpływ sposobu interpretacji opozycji humanistyka a przyrodznawstwo, na rozumienie etyki, polityki i podmiotu*, [w:] *Filozofia i etyka interpretacji...*, s. 179.

⁸¹ Ibidem, s. 181. Autor przywołuje socjologię refleksyjną P. Bourdieu.

⁸² W analizach Mieczysława Wallisa zwraca uwagę łączenie przeżycia estetycznego z emocjami, poruszeniem całego ludzkiego jestestwa: „Doznanie estetyczne, wzmagając nasze poczucie życiowe, wywołuje w nas pewien przyływ energii, pewną ogólną potrzebę działania, żądzę aktywności i ekspansji”. Reakcja zatem na wartość estetyczną nie musi być beznamiętna, bezinteresowna i kontemplacyjna. Zob. M. Wallis, *Przeżycie i wartość*, Kraków 1968, s. 238–239.

⁸³ Podstawa programowa akcentuje (zwłaszcza na poziomie szkoły podstawowej i ponadgimnazjalnej) dostrzeganie i odczytywanie wartości, nie zaś ich praktykowanie np. w rozmaitych formach szkolnego dyskursu.

⁸⁴ Konieczność zmian w zakresie filozofii edukacji polonistycznej, a zwłaszcza w zakresie „metod ewaluowania uczniów na egzaminach zewnętrznych”, akcentuje Anna Janus-Sitarz. Tylko tak, zdaniem badaczki, uda się uniknąć pułapek „uczenia pod test”, by wywalać młodzieńczą twórczość i czytelnice pasje. Zob. eadem, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 383–385. Zauważmy, że postulaty te mogą w pewnej mierze zostać spełnione, ministerialne bowiem zapowiedzi reformy matury w 2015 r. przynoszą wizję korzystnych zmian: „Odchodzimy od «klucza»: Ocenianie holistyczne (wprowadzone już od tego roku przy egzaminie gimnazjalnym) zostanie zastosowane również przy nowym egzaminie maturalnym. W tym sposobie najważniejsze jest ocenianie umiejętności ucznia i jego toku rozumowania”. Zob. *Założenia zmian w maturze – od 2015 r. Koniec z prezentacją maturalną i „kluczem”, obowiązkowy egzamin z przedmiotu do wyboru*, Ministerstwo Edukacji Narodowej – komunikat prasowy, http://www.men.gov.pl/images/stories/PDF/Komunikat_prasowy_-_zaoenia_zmian_w_egzaminie_maturalnym_2015.pdf [data dostępu: 5.08.2012].

budowania w sobie człowieczeństwa, będącego owocem dobra i wolności. Będzie to zarazem człowieczeństwo „dobrej subiektywności”, które nie zadowoli się reprodukcją obiektywnych zasad jakiegokolwiek systemu⁸⁵, ale będzie swój udział w edukacji postrzegać jako pole dla własnej aktywności i rozwoju.

⁸⁵ J. Tischner, *W krainie schorowanej wyobraźni*, Kraków 1997, s. 260.

Część II
Od reprodukcji wiedzy
do metodyki otwartej tożsamości

Rozdział I

Funkcjonalność narzędzi dydaktycznych: podręczniki a ponowoczesna współczesność

1. Czy podręczniki lokalizują tożsamość ucznia?

Szkolny podręcznik do języka polskiego jest nie tylko narzędziem do kształcenia literackiego, ale jest przede wszystkim propozycją postrzegania, doświadczania, rozumienia i wartościowania świata formułowaną za pośrednictwem literatury i stylu czytania¹. Do spojrzenia na literaturę i naukę o języku poprzez kategorię doświadczenia już od kilkunastu lat przekonują nas antropologowie literatury, wskazując, iż powieść lub wiersz są także wyrazem jakiejś sytuacji bycia w świecie, która to udostępnia nam się właśnie poprzez ów tekst. Otwierając Zjazd Polonistów w roku 2004 Ryszard Nycz podkreślał, iż „nauki humanistyczne mają do czynienia, nie wyłącznie, lecz w istotnej mierze, z tekstowo (dyskursywnie) udostępnioną rzeczywistością”. Gdyż przez „ów «tekstowy świat» trzeba by jednak rozumieć nie tylko – a nawet nie przede wszystkim – autonomiczny świat literackiej fikcji, lecz językowo-semiotycznie zapośredniczenie ogółu ludzkich kontaktów z doświadczaną rzeczywistością”².

Na lekcjach polskiego proces rozpoznawania rzeczywistości przez literaturę jest zawsze jednym z elementów toku dydaktycznego. Ale zazwyczaj jest to proces rozpoznawania rzeczywistości *stricte* historycznej lub ściśle estetyczno-literackiej³. Natomiast obecnie, w dobie intensywnych przemian kulturowo-społecznych, rozbijających tradycyjne modele tożsamości, wykorzystanie literatury jako

¹ W ten sposób w funkcje podręcznika wymieniane przez W. Okonia (informacyjną, badawczą, transformacyjną, samokształceniową) i C. Kupisiewiczą (m.in. motywacyjną) proponuję wpisać aspekty antropologiczne.

² Zob. R. Nycz, *O przedmiocie studiów literackich – dziś*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, zespół red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz, t. 1, s. 23. O tym, że tekst literacki coraz częściej staje się obiektem zabiegów i badań *par excellence* antropologicznych pisze W.J. Burszta w II tomie *Polonistyki w przebudowie* (s. 85–98) w artykule pt. *Nauki o kulturze wobec literatury. Przypadek antropologii* (referat ten też był też drukowany w: „Teksty Drugie” 2005, nr 4).

³ Nadal fundamentalne w procesie kształcenia nauczycieli polonistów są podręczniki oparte na koncepcji dzieła literackiego jako autonomicznej całości, którego zrozumienie powinno wieńczyć „przeżycie estetyczne”. Zob. B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987, s. 111–121. Z. Uryga owe założenia osłabił na korzyść kształcenia antropocentrycznego, jednak i w tej koncepcji metodyka funkcjonuje z ścisłym

narzędzia antropologii literackiej, dzięki której uczeń może w triadzie wyobrażone–fikcyjne–realne przekraczać własne „ja” ku rozpoznawaniu swej podmiotowości⁴, wydaje się szczególnie istotnym zadaniem dydaktycznym. W związku z tym warto zaproponować sposób czytania i interpretowania wchodzący naprzeciw aktualnym tożsamościowym potrzebom ucznia. Propozycja taka wiąże się z przekroczeniem nawyków, których stabilną profesjonalność zapewniało dotąd trzymanie się strukturalnych wyznaczników interpretacji⁵. Jej mechanizmy, oparte na zasadzie „samospelniającej się przepowiedni”⁶, niestety i dziś nie pozwalają uruchomić w szkole lektury zindywidualizowanej i wrażliwościowej. Natomiast taki styl czytania proponuje większość współczesnych humanistów, gdy, jak np. Anna Łebkowska czy Agata Bielik-Robson, zwracają uwagę na kategorię wrażliwości lub „tropy Ja”⁷, pozwalające czytelnikowi otworzyć się na świadectwa doświadczeń autora w tekście. Nieumiejętność skorzystania z języka humanistyki poststrukturalnej jest jedną z przyczyn, dla których szkoła z takim trudem podejmuje próbę sprostania formacyjnym potrzebom młodzieży, otoczonej wieloperspektywiczną kulturą ponowoczesną.

W szkole mamy często do czynienia ze zjawiskiem wyobcowywania ucznia z jego doświadczenia rzeczywistości poprzez nieadekwatne do potrzeb operacje eksplikacyjne i interpretacyjne. Poloniści często negują indywidualnie nabyte przeświadczenia młodego człowieka⁸. W ten sposób powstaje problem niezborności doświadczeń ucznia z oferowanym mu za pośrednictwem podręcznika i polonisty sposobem czytania świata. Ujawnia się on najintensywniej przy okazji lekcji dających młodzieży szansę na odsłonięcie postaw wobec rzeczywistości kulturowo-społecznej. Poszkodowanym w tym konflikcie najczęściej jest uczeń, jego wrażliwość, prawda wewnętrzna – niewpisująca się w oferowane mu anachroniczne prawdy.

uwzględnieniem modernistycznej kategorii „przeżycia estetycznego”. Zob. Z. Uryga, *Godziny polskie. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 42–43 i 107.

⁴ Zob. A. Łebkowska, *Poznawanie siebie i poznawanie innego. Wobec inności literatury*, [w:] *Polonistyka w przebudowie*, t. 1, s. 239–250.

⁵ Bardzo ciekawą dyskusję nad zaletami i wadami strukturalno-semiotycznie zorientowanej polonistyki szkolnej przeprowadził Stanisław Bortnowski w swojej książce *Jak uczyć poezji* (Warszawa 1992, zob. s. 43–45, 63–65).

⁶ R. Nycz, *Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego*, [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2006, s. 26.

⁷ Zob. A. Łebkowska, *Poznawanie siebie i poznawanie innego*, [w:] *Polonistyka w przebudowie...*, t. 1, s. 250; A. Bielik-Robson, *Do dekonstrukcji i z powrotem*, [w:] *ibidem*, t. 1, s. 196.

⁸ Uczniowie, szukając sfer względnej pewności, nie ufają stabilnym opisom rzeczywistości podtrzymywanym przez instytucje edukacyjne, niechętnie odwołują się do tzw. wielkich narracji. Są raczej bliscy naturalnym prądom organizującym naszą rzeczywistość. Wszak współczesne definicje grupy społecznej i więzi „kładą nacisk na zupełnie inne komponenty niż definicje dawniejsze. Punkt ciężkości wyraźnie przesuwa się w nich ze wspólnoty miejsca i krwi na wspólnotę emocji: solidarność, istotność oraz wspólnotę udziału, wynikającą z kumulatywności interakcji”. Zob. M. Kamińska, *Nowy kształt. Cyberkomunikacja jako narzędzie przeformułowania tożsamości usieciowionych*, [w:] *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2004, s. 336–337.

Degradującą uczniowską podmiotowość model interpretacji świata i tekstu z gotowym kluczem łatwo dziś przełamać, zmierzając do czytania antropologicznego, hermeneutycznego i w końcu – epifanicznego⁹. Jeśli – jak wskazuje Bożena Witosz – „W dyskursie [...] za pośrednictwem języka w unikalnym przekazie urzeczywistnia się «ja», które oznacza każdorazowo jedną i tylko jedną osobę [...] – każda wypowiedź zawiera również pierwiastek podmiotowego samoodniesienia”¹⁰. Subiektywność zatem należy wydobywać z tego, co uzewnętrznia się w języku ucznia. Dlatego, badając narzędzia do kształtowania się jego osobowości, konieczne trzeba zapytać, w jakim dyskursie podręczniki próbują uwikłać głos ucznia? Czy aby nie tylko w tym, co „kanoniczne”, a co po szkolnych uproszczeniach zwykle „równa się temu, co banalne i nudne”?¹¹

Jeśli jako nauczyciele „widzimy między naszym życiem i zawodem jakąś ciągłość”, to znaczy, że „nieustannie musimy się o trafności naszego postępowania upewniać” (także weryfikując teoretyczne dogmaty)¹². A to z kolei oznacza, że z pomocą podręcznika, zarówno z rzeczywistością, jak i z uczniami, musimy podjąć bardzo poważny dyskurs edukacyjny¹³, wiodący ich ku perspektywie samopoznania¹⁴.

„Zestrajać” ucznia ze światem

Dzisiaj trudno utrzymać ramy dla stabilnego podmiotu, opartego na kształtującym go, opresywnym działaniu struktur symbolicznych i ideologicznych. Nauczyciel powinien być otwarty na przyjęcie i objęcie uwagą innej podmiotowości uczniowskiej, rozproszonej i skazanej na nieustanne projektowanie siebie, tworzącej się chwilowo podczas indywidualnego czytania lektur, świata i kolejnych doświadczeń. Jak bowiem prognozują współcześni badacze, w czytaniu siebie w kontekście kultury „przychodzi czas na subiektywność. Taką, która zawiera ślady historii, nasze samopoczucie i najnowsze koncepty”¹⁵.

⁹ Szczególnie przydatne może być tutaj ujęcie epifanii w pracach R. Nycza: „«epifanie» – czyli zapisy – lub miejsca wystąpienia intensywnych, nieciągłych, momentalnych śladów obecności niezwykłej wartości powszedniego istnienia rzeczy indywidualnych”. Zob. idem, *Literatura jako trop rzeczywistości. Poetyka epifanii w nowoczesnej literaturze polskiej*, Kraków 2001, s. 89–90.

¹⁰ Zob. B. Witosz, *Lingwistyczna koncepcja idiolektów a problem tożsamości*, [w:] *Narracja i tożsamość (I). Narracje w kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004, s. 135.

¹¹ Zob. M.P. Markowski, *Antropologia, humanizm, interpretacja*, [w:] *Polonistyka w przebudowie...*, t. 1, s. 291.

¹² Ibidem, s. 292.

¹³ W dzisiejszej szkole porozumienie w ramach dyskursu edukacyjnego, definiowane przez J. Labochę jako „oparte na umowie, że jeden z partnerów stoi hierarchicznie wyżej i ma prawo sterowania sytuacją przekazywania wiedzy, a również prawo dokonywania ocen stopnia przyswojenia tej wiedzy” nie jest już porozumieniem, a najczęściej dwuznacznie akceptowanym przymusem edukacyjnym. Zob. J. Labocha, *Dyskurs jako sposób przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel i J. Ożdżyński, Kraków 1997, s. 34.

¹⁴ Zob. A. Ciciak, *Harry Potter a lektury szkolne. Uczeń w multimedialnej pajęczynie*, [w:] *Kanon i obrzeża*, red. I. Iwasiów, T. Czarska, Kraków 2005, s. 362.

¹⁵ Zob. I. Iwasiów, *Tożsamość przez pleć*, [w:] *Polonistyka w przebudowie...*, t. 1, s. 234.

Na lekcjach polskiego działania aktywizujące autorefleksję warto podjąć z wykorzystaniem najnowszej literatury, czyli dzieł formułujących modele podmiotowości najbliższe doświadczeniom uczniów¹⁶. Poezja współczesna na ogół nie stara się oddzielać od życia społecznego, od języka mediów i codzienności egzystencji. Będąc formą autorskiego samorozpoznawania, wytycza szlak, którym może podążać współczesna dydaktyka. Przecież jednym z najpilniejszych zadań polonistów i wychowawców jest wspomaganie ucznia w dojrzewaniu do harmonijnego i udanego życia nie w świecie fikcji, a w obecnym, ponowoczesnym, rynkowym, transkulturowym społeczeństwie doby mediów.

Jednak tylko nieliczne podręczniki operują według modeli teoretycznoliterackich zacieśniających relację uczeń–literatura–świat i sięgają po strategie najbardziej nam dziś potrzebne i skuteczne. Rzadkie są też propozycje działań autorefleksyjnych w dialogu ze świadectwami prozy i poezji najnowszej¹⁷. Przed trzema laty Z. Uryga, wskazując na sześć „pierwiastków przewodnich” w podręcznikowych propozycjach pracy z literaturą, zwracał uwagę na konieczność dokładniejszego opisanie koncepcji wprowadzania w obszar literatury współczesnej, gdyż wszystko w jej ramach jest nowe: od problematyki po gatunki i funkcje dydaktyczne¹⁸. Niestety praktyka szkolna potwierdza ciągle nieprzygotowanie szkoły do naświetlania problematyki współczesności. Pokazuje, iż dobrze dobrany, w miarę nowoczesny utwór literacki w szkolnej interpretacji zatracą swe walory poznawczo-społeczne na korzyść oderwanych cech estetycznych. Dzieje się tak także dlatego, że podręczniki niedostatecznie mocno eksponują problematykę doświadczania współczesności, mimo iż podstawa programowa tych tendencji nie ogranicza, a nawet (tam, gdzie teoretycznoliterackie założenia nadmiernie nie „przeszkadzają”) zachęca do otwarcia programów szkolnych na świat XXI wieku, a dydaktyki na zindywidualizowany, podmiotowy styl pisanie i czytania¹⁹.

¹⁶ Zob. np. *Antologia nowej poezji polskiej. 1990–1999*, opr. R. Honet, M. Czyżowski, Kraków 2001; *Poza słowa. Antologia wierszy 1976–2006*, red. T. Dąbrowski, posł. M. Stala, Gdańsk 2006.

¹⁷ W podręcznikach gimnazjalnych kształcenie literackie z rzadka odwołuje się do poezji najnowszej. Statystycznie jeden wiersz Marcina Świetlickiego przypadający na zestaw poezji „klasyków” (od antyku po polskich noblistów) jaskółki nie czyni. Obecne w podręcznikach wiersze Bronisława Maja lub Ewy Lipskiej też nie są nosicielami doświadczeń młodego pokolenia, które swych sojuszników w przeżywaniu świata ma raczej w poetach debiutujących u początku XXI w. i później.

¹⁸ Były to: eksponowanie problematyki egzystencjalnej, wprowadzanie w tradycje literatury i kultury oraz w obszar literatury współczesnej, uwydatnianie korespondencji literatury z innymi dziełami sztuki, objaśnienie zjawisk kultury współczesnej, odkrywanie wymiarów własnego świata. Zob. Z. Uryga, *Współczesna generacja podręczników literatury do gimnazjum*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętko, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 36–46.

¹⁹ Przypomnijmy kluczowe zdania z gimnazjalnej podstawy programowej: „W gimnazjum nauczyciele wprowadzają uczniów w świat wiedzy naukowej, wdrażają ich do samodzielności, pomagają im w podejmowaniu decyzji dotyczącej kierunku dalszej edukacji i przygotowują do aktywnego udziału w życiu społecznym”. A na poziomie kształcenia polonistycznego wśród osiągnięć gimnazjalisty wymienia się w pierwszym punkcie umiejętność „budowania wypowiedzi mówionych i pisanych zgodnie z intencją i okolicznościami (w związku z sytuacjami życiowymi i lekturą)” – z całą pewnością

W tym kontekście kwestia podmiotowości w polonistycznym kształceniu jest kolejną sprawą do przeformułowania, gdyż dziś osoba w wymiarach podmiotowości ponowoczesnej (odmiennej od tej z nowoczesną wiarą w rozum, postęp, i estetyczną moc sztuki, sięgającą ostatecznej, obiektywnej prawdy), często kształtuje się i istnieje niezależnie od „wielkich narracji”. Współczesny uczeń ma przed sobą perspektywę istnienia w odmiennym modelu tożsamości niż jego rodzice i nauczyciele.

Niedawno jeszcze nie była nam dostępna wizja indywidualnej suwerenności pogodzonej z poczuciem zestrojenia ze światem. A dziś, każdy z nas, także i uczeń, ma dostęp do świata „na nowo zaczarowanego”. Odbywa się to np. poprzez codzienne, indywidualnie zdobywane „niemitologiczne *sacrum*”. Wówczas owo zestrojenie „ja” i świata jest na wyciągnięcie ręki²⁰. *Sacrum*, które w swoich życiowych doświadczeniach odkrywa dziś człowiek, choć niewiele miewa wspólnego z „centrum publicznego objawienia”, może, zdaniem Charlesa Taylora, współtworzyć moralny porządek wszechświata.²¹ Jakże to odmienna perspektywa dla uczniowskiej podmiotowości niż ta oparta o już odchodzące w przeszłość „wielkie narracje”.

Kilkanaście lat temu Jan Polakowski wskazywał, iż „idea podmiotowości, szeroko propagowana w dydaktyce ogólnej, z trudem przenikała do szczegółowej dydaktyki polonistycznej”²². A przecież przed nami kolejny etap przyswajania szkole języka ponowoczesnej interpretacji, uwzględniającej wzorce podmiotowości naszych czasów²³.

nie jest to zachęta do zamykania warsztatu interpretacyjnego w grze abstrakcyjnymi terminami słownikowymi.

²⁰ Zob. A. Bielik-Robson, *Duch powierzchni. Rewizja romantyczna i filozofia*, Kraków 2004, s. 495–496.

²¹ Zob. A. Bielik-Robson, *Czy duchowość ponowoczesna jest możliwa*, [w:] eadem, *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Kraków 2000, s. 294.

²² Zob. J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 25–26. Bardzo ważnym ogniwem wprowadzania antropocentrycznego modelu do polonistyki szkolnej jest program *To lubię!*, którego celem jest – jak piszą autorki „kształtowanie się zintegrowanej wewnętrznie, wielowymiarowej osoby ludzkiej (w aspekcie intelektualno-estetycznym, wolicjonalno-emocjonalnym, moralnym, społeczno-wspólnotowym)”. Program ten, zwłaszcza na poziomie licealnym, niestety nie znajduje u nauczycieli wielkiego entuzjazmu, gdyż – niesłusznie – nazbyt powszechnie uważa się, że wymaga „zdolnej młodzieży” i większego zaangażowania ze strony polonisty niż programy oparte o tradycyjny, historyczny (w LO) układ i zestaw lektur. Zob. M. Jędrzychowska, Z.A. Klakówna, H. Mrazek, M. Potaś, *To lubię! Program nauczania języka polskiego w klasach 1–3 gimnazjum*, Kraków 2001, s. 6.

²³ Wydaje się, że Zjazd Polonistów z r. 2004 wskazał na funkcjonalne narzędzia służące wprowadzaniu do szkolnej praktyki idei antropocentrycznego kształcenia polonistycznego. Wystarczy przywołać referaty R. Nycza, E. Tabakowskiej, W. Burszty, M. Sugiery i A. Nasilowskiej, żeby się przekonać, iż polonistyka uniwersytecka jest przygotowana do budowy „nowego gmachu” metodyki nauczania języka polskiego. Gdy dodać do tego ogromną popularność problematyki tożsamości, która na języku polskim powinna być jednym z naczelných celów kształcenia – to okaże się, że do reorganizacji polonistycznej dydaktyki istnieją dostatecznie mocne podstawy. Dydaktyki budowanej według celów

Uwaga na podręcznik

Warto wskazać na kilka typowych dla podręczników gimnazjalnych sposobów interpretowania poezji, niespektujących ponowoczesnych potrzeb ucznia. Są to jakości, które można potraktować jako typologiczne uogólnienia podręcznikowych interpretacji, często zamkniętych na „okazywane” w tekście doświadczenie poety i w konsekwencji obojętnych na wrażliwość ucznia. Owe mechanizmy interpretacyjne zatracają postulowane przed chwilą czytanie wrażliwościami, otwierające się na uczniowską lekturę, która może nieść w sobie także powtórzenia indywidualnego, autorskiego stylu doświadczenia świata. Wskazane interpretacje w znacznym stopniu zaprzeczają wyznacnikom podmiotowości uczniowskiej²⁴. Wynika to także, jak można przypuszczać, ze strukturalnego modelu dzieła literackiego, który tym interpretacjom bezrefleksyjnie patronuje.

Badaniu poddałem podręczniki, których wykorzystanie obserwowałem podczas hospitacji lekcji języka polskiego²⁵. Zależało mi na analizie realnego wpływu podręcznika na sposób prezentacji materiału literackiego i wyprowadzeniu wniosków z obserwacji konkretnych jednostek lekcyjnych. Otóż okazało się, iż wpływ podręczników na sposób eksplikowania tekstów literackich podczas ponad 90 obejrzanych lekcji był decydujący²⁶.

Wybrałem przykłady, które w stylu interpretacji szkolnej wyznaczają niewartą dalszego naśladowania normę (dowodzoną wnioskami z obserwowanych lekcji). Mimo pozorów nowoczesności, w ukryty sposób zachowują one strukturalne przeświadczenia o statusie i odbiorze literatury²⁷ i pomijają jej aspekt antropologiczno-poznawczy, pozwalający stwierdzić, że literatura jest formą okazywania sfery doznań, świadczenia o nich oraz zachętą do negocjowania form językowego

(np. dla J. Polakowskiego podstawowych) zakorzeniających ucznia w jego kulturze. Kognitywizm, hermeneutyka, antropologia literatury i kultury – to najbliżsi sojusznicy „ponowoczesnego” polonisty.

²⁴ Zob. np. Z.A. Klakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003, s. 106–108.

²⁵ Podręczniki, których oddziaływanie poddałem obserwacji w środowisku lekcyjnym to: *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Gimnazjum klasa 3; Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura (Gimnazjum 1); Świat nowoczesny. Od połowy XIX wieku do II wojny światowej; Do Itaki. Język polski. 3 klasa gimnazjum* (pełne adresy bibliograficzne poniżej przy cytatach).

²⁶ W tym zestawie lekcji nie było zajęć, w których postawy nauczycielskie i uczniowskie nie byłyby zdeterminowane implikacjami rygorystycznego używania kategorii podmiotu lirycznego, podkreślania dystansu wobec fikcji literackiej, warunkowania odbioru wiedzą specjalistyczną, mającego prowadzić do, niestety wciąż abstrakcyjnego dla uczniów, przeżycia estetycznego. Oczywiście są to wyznaczniki odbioru przejęte z teorii strukturalnej, wciąż silnie oddziałujące na style odbioru promowane w szkole. Np. por. B. Chrząstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław-Warszawa 1979.

²⁷ „Czytelnik, który ma zrozumieć dzieło literackie, powinien opanować kody ponadjęzykowe. Komunikacja literacka dokonuje się w języku, który nie jest tożsamy z mową: w języku norm literackich epoki, kierunku, kultury artystycznej” – cytata za hasłem: *Strukturalistyczne orientacje*, [w:] *Słownik literatury polskiej XX wieku*, red. A. Brodzka, M. Puchalska i in., Wrocław-Warszawa-Kraków 1995, s. 1031.

kontakty z rzeczywistością²⁸ (uwagi te w najmniejszym stopniu dotyczą antropologicznie zorientowanego podręcznika *To lubię!*). Charakteryzowane poniżej propozycje pracy z tekstem są wymiernym dowodem wcześniej przedstawionych obaw i zastrzeżeń i mogą wyznaczać punkty wyjścia dla nauczycielskich prób przeorientowania warsztatu metodycznego.

Mało współczesna współczesność

W podręcznikach gimnazjalnych bardzo rzadko wykorzystywane jest odniesienie do rzeczywistości diagnozowanej *hic et nunc* poprzez poezję powstającą w ostatnich latach. Poza obszarem zainteresowania znajduje się liryka ściśle współczesna, a przecież jest to najsolidniejsze antropologiczno-kulturowe narzędzie odkrywania sposobu doświadczania rzeczywistości otaczającej ucznia. Poezja taka mogłaby oferować uczniowi poznawczą perspektywę skierowaną na samego siebie. W popularnych i często wybieranych przez nauczycieli podręcznikach *Do Itaki*, *Świat nowoczesny*, *Kto czyta nie błądzi* i *To lubię!* niemal uznano za zasadę, że E. Lipska, W. Szymborska, C. Miłosz, A. Bursa czy B. Maj wyznaczają ramy poetyckiej nowoczesności. Jednak dla nastolatków (i z dzisiejszej, humanistycznej perspektywy) to poetyckie przejawy dosłownej nowoczesności, czyli paradygmatu odchodzącej epoki. Zdecydowanie brakuje w podręcznikach poezji powstającej w kontekście ponowoczesnych doświadczeń i pisanej przez poetów bardzo młodych, a zarazem docenianych i szeroko dziś recenzowanych²⁹. Podręcznik miał budzić zdumienie i autentyczne zainteresowanie „nieoczekiwanymi zderzeniami jakości” proponuje rozmowę w kategoriach nieoperacyjnych w świecie młodzieży. Często na nauczyciela spoczywa zadanie wyboru takich tekstów kultury, które – jak wskazuje Maria Jędrychowska – „dotyczyć będą spraw istotnie obchodzących młodzież”³⁰. Łącząc krytyczne spojrzenie na podręcznik, należy zatroszczyć się o funkcjonalność i kulturowy pragmatyzm proponowanych wzorców.

Iluzje i roszczenia klasycyzmu

Jak niełatwo jest nam pogodzić się z nową rzeczywistością kulturowo-antropologiczną (przypominam wnioski wypływające z diagnoz A. Bielik-Robson i Ch. Taylora) pokazuje każdy z przywoływanych tu podręczników, regularnie

²⁸ Zob. R. Nycz, *O nowoczesności jako doświadczeniu – uwagi na wstępie*, [w:] *Nowoczesność jako doświadczenie*, red. R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska, Kraków 2006, s. 16–17.

²⁹ Źródło wyboru jest wiele. Warto wspomnieć o antologiach poezji pod redakcją uznanych współczesnych poetów. Ich lektura szybko przekonuje, iż nadal w szkole serwuje się uczniom utwory tylko udające współczesność, a pozostawia się na marginesie całą twórczość dwudziestolatków i trzydziestolatków, mogącą stanowić jeśli nie wzorzec estetyczny, to pole do realnego dialogu, sporu, wymiany wrażeń i doświadczeń. Por. *Poza słowa. Antologia wierszy 1976–2006...*

³⁰ M. Jędrychowska, *Zapis projektu zadań formacyjnych edukacji polonistycznej w strukturze podręcznika gimnazjalnego*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego gimnazjum...*, s. 81.

odslaniający swe zakorzenie w klasycznym dualizmie Kartezjańskiego *cogito*, fundującym w pełni suwerenny i panujący nad rzeczywistością podmiot³¹.

Jedna z sekwencji podręcznika *To lubię!* stanowi dobrą egzemplifikację owej tęsknoty za utraconym klasycznym ładem, zauważalną w większości podręczników. Mamy w niej do czynienia z ciekawym zestawieniem wiersza Z. Herberta *Pan Cogito a pop* z prasowym artykułem o ofiarach transu na koncercie popowym w Danii oraz z fragmentem eseju M. Kundery *Ex-stasis* (w rozdziale pt. *Krzyk rzeczywistości*)³². Sekwencja podręcznika, mimo iż nakłania do stworzenia uczniom szansy wystąpienia w ich własnej roli „młodego człowieka, który ma wypracować swoje zdanie na poruszane tematy”³³ kończy się (zawartą w materiałach metodycznych w książce nauczyciela) propozycją klasycznej krytyki silnych doznań płynących z uczestnictwa w zbiorowo słuchanym koncercie rockowym³⁴, nauczyciel otrzymuje też przestrożę przed wpływem kultury masowej, podpartą tezami płynącymi z wiersza Z. Herberta.

Otwieranie znaczeń, a nie ich prezentacja w tradycyjnym dyskursie edukacyjnym to znana zaleta programu *To lubię!* Ale dziś czas pokazuje, że należy pójść krok dalej w szkolnej hermeneutyce współczesności. Otóż warto sięgnąć po utwory pisane przez niemal równolatków gimnazjalistów, przez poetów w równym stopniu, co oni otoczonych i nasycanych ponowoczesnością. Ponadto do przełomu i przekraczania modernistycznych obaw estetycznych zachęca też biografizacja i upodmiotowienie fikcji literackiej, która w ujęciu wielu współczesnych badaczy jest „śladem doświadczenia” a nawet wyrazem jego bezpośredniej dotkliwości³⁵.

Po unowocześnieniu wizji literaturoznawczego paradygmatu łatwiej będzie dojść do wniosku, że uczenie literatury jako świadectwa wyniosłej racjonalności dystansującej się od rzeczywistości, nad którą jesteśmy w stanie totalnie zapanować, jest już dziś nie do obrony. Pomocne w takim uczeniu literatury mogą być interpretacje najnowszej polskiej poezji, np. Bogusławy Bodzioch-Bryły w książce *Ku ciału post-ludzkiemu...Poezja polska po 1989 roku. Wobec nowych mediów*

³¹ Owo działanie można także postrzegać jako „przykrajanie tego, co inne według własnych wymogów”. Zob. M. P. Markowski, *Postkolonializm*, [w:] A. Burzyńska, M. P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, s. 558.

³² Zob. M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Gimnazjum klasa 3*, Kraków 2001, s. 23–26.

³³ M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, M. Potaś, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka Nauczyciela. Klasa 3 gimnazjum*, Kraków 2001, s. 111. Np. wśród kilku propozycji rozpoczęcia lekcji wymienia się także „puszczenie na full” – z zaskoczenia – nagrania jakiejś grupy rockowej, aby uczniowie, początkowo zaskoczeni niestosownością sytuacji, jednak rozpoczęli żarliwe spory o gustach muzycznych.

³⁴ Natomiast zupełnie inaczej na zaangażowanie widzów i muzyków oraz formy ich podmiotowej autentyczności w koncertach rockowych proponuje spojrzeć A. Duda, [w:] idem, *Performans na żywo jako medium i obiekt mediatyzacji*, Toruń 2011, s. 193–240.

³⁵ M. Czermińska, *Autor – Podmiot – Osoba. Fikcjonalność i niefikcjonalność*, [w:] *Polonistyka w przebudowie...*, t. 1, s. 213.

*i nowej rzeczywistości*³⁶. Klasyczny podmiot wiersza, podział na łatwo wyodrębnioną fikcję i realność stabilnego świata w tej poezji nie istnieje. Poezja owa sygnalizuje, iż nasze ciało nie jest już zamknięte w swoich naturalnych wymiarach, ale jest przedłużone za pomocą mediów, a metafizykę często zastępuje przestrzeń wirtualna. Tego rodzaju twórczość pokazuje, iż bez większego trudu można otworzyć szkolną polonistykę na rzeczywistość poprzez świadectwa doświadczenia tej rzeczywistości obecne w literaturze najnowszej. Wówczas łatwiej będzie z uczniami czytać świat na nowo. Tak, aby prywatność lektury stała się jednym z celów i czymś nieredukowalnym do przedlekturowych założeń³⁷.

Wiersz to forma?

W podręcznikach gimnazjalnych proponuje się uczniowi, aby już przy pierwszym kontakcie z tekstem artystycznym postrzegał wiersz jako utwór, jako formę, jako wydrukowany na papierze zestaw abstrakcyjnych, wypreparowanych cech. Uczeń po lekturze wiersza (nawet „niewinnej”, ściśle zindywidualizowanej i nasyconej emocją) od razu powinien określać tematykę utworu, podmiot liryczny czy „sens jednego z wersów”³⁸. Kilkakrotne powtórzenie na lekcji takiego nastawienia interpretacyjnego szybko utrwali mało korzystną perspektywę na tekst: uczniowie nie będą postrzegać wiersza jako podstawy dla dialogu o doświadczeniu i przeżyciu, ale jako na uprzedmiotowioną estetyczną całość, przeznaczoną do analitycznego oglądu.

Tę ogólną tendencję dobrze ilustruje propozycja interpretacyjna erotyku Haliny Poświatowskiej o incipicie „chcę pisać o tobie...”. Podręcznik *Do Itaki* do 3 klasy gimnazjum zawiera m.in. takie oto propozycje interpretacyjne: „1. Określ tematykę utworu. 2. Kim jest podmiot mówiący? Kim jest bohater liryczny? 3. W jakiej sytuacji ukazuje kobietę? W jakiej mężczyznę?”³⁹ Podręcznik programuje pracę tak, że przy pierwszym kontakcie z jednym z piękniejszych polskich lirycznych wyrazów miłosnej tęsknoty uczeń o tym pragnieniu ma myśleć jako o utworze! Co ciekawe, następnie ma rozdzielić w swoim odbiorze podmiot mówiący od bohatera lirycznego. Ma też omówić sytuację, w jakiej wiersz opisuje kobietę. Ale którą kobietę? Autorkę, podmiot liryczny czy wcześniej wyszczególnioną bohaterkę?

Dlaczego nie można dostrzec w wierszu wyrazu pragnienia, związanego z indywidualną emocjonalnością autorki i specyfiką jej całego dorobku, w którym

³⁶ B. Bodzioch-Bryła, *Ku ciału post-ludzkiemu... Poezja polska po 1989 roku. Wobec nowych mediów i nowej rzeczywistości*, Kraków 2006.

³⁷ Por. I. Iwasiów, *Tożsamość przez pleć*, [w:] *Polonistyka w przebudowie...*, t. 1, s. 234.

³⁸ S. Bortnowski tę postawę dydaktyczną proponował zastąpić wspólną, uważną, długotrwałą i wieloaspektową lekturą. Nie opowiadał się jednak za jednoznacznym teoretycznym modelem dzieła literackiego, dookreślającym jego propozycje. Dziś dla takich działań kulturowa teoria literatury wydaje się być najlepszym narzędziem. Zob. idem, *Jak uczyć poezji...*, s. 14. Por. też *Kulturowa teoria literatury...*

³⁹ T. Garsztka, Z. Grabowska, G. Olszowska, *Do Itaki. W rodzinnej Europie. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia. 3 klasa gimnazjum*, Kraków 2001, s. 237.

erotyki stanowią centralne miejsce? Dlaczego namawia się ucznia do akrobacji intelektualnych w kontakcie z ujawnianą w tekście czystą autorską obecnością? Lirycznie udostępnione doświadczenie nie musi w pierwszym rzędzie zwracać uwagi na swoją formę, bycie utworem, strukturę i język.

Warto zaproponować bardziej owocne doświadczanie poezji, z którą uczeń nie tyle wejdzie w dialog, co przekroczy tę dialogiczną relację w kierunku utożsamienia, powtórzenia, odnalezienia siebie w przestrzeni wiersza. Wiersza, który na lekcji może zatracić swój tekstowy format i wejść w egzystencjalną przestrzeń doświadczenia całej klasy⁴⁰. Należy podejmować próby praktykowania szkolnej poetyki i teorii interpretacji z otwarciem na komunikowane przez tekst doświadczenie, uda się wówczas rozmawiać o wierszu bez nadrzędnej perspektywy narzuconej przez, jakże myślącą dla ucznia, kategorię podmiotu lirycznego. Nauczyciele pracujący pod presją sformalizowanych testów egzaminacyjnych często zapominają, że interpretacja to nie sztuka objaśniania ale „sztuka konstruowania”⁴¹, pozwólmy na nią uczniowi. A wcześniej zachęćmy do tego polonistów poprzez ciekawsze podręcznikowe polecenia umieszczane pod wierszem.

Epitety ważniejsze od autora

Podręczniki zbyt łatwo godzą się na banalizację odbioru wierszy przez schematyczne używanie utartych i elementarnych pojęć z poetyki⁴². Tendencja ta powoduje, że (np. jak w książce do I klasy pt. *Kto czyta, nie błądzi*) nawet wiersze Jana Twardowskiego dostajemy opatrzone propozycjami chłodnego, quasi-estetycznego spojrzenia na ich zawartość. Oto początkiem do rozmowy o pierwszym wierszu jest pytanie o występujące w nim epitety, a jako wstępną refleksję o drugim wierszu proponuje się charakterystykę podmiotu lirycznego, zapytując: „kim mógłby on być”...⁴³ Warto tu dodać, że takie projektowanie kształcenia literackiego, obecne w wielu innych podręcznikach, nie jest niewinne i skutkuje bardzo

⁴⁰ Warto pamiętać, iż istnieją bardzo przydatne do obrony tego stanowiska teorie interpretacyjne, które twierdzą, iż czytelnik pod wpływem lektury „odtworza siebie jako autora tych stanów [które zostały opisane w książce –M.P.]. Autentyczna lektura, której rezultatem jest akt (z)rozumienia (odczytania samego siebie), to aktywność równa tworzeniu tego, co się rozumie” – wskazuje za M. Proustem i M. Mamardaszwilim J. Kordys. Zob. idem, *Kategorie antropologiczne i tożsamość narracyjna*, Kraków 2006, s. 15.

⁴¹ R. Nycz przypomina anegdotę S. Fisha o odbiorze „wiersza” stworzonego z ciągu kilku nazwisk zapisanych w układzie pionowym na tablicy. Badacz podkreśla, że struktura wiersza nie może być zakładana jako pierwszy warunek odbioru, gdyż styl czytania jest przyswajaniem sobie najlepiej rozpoznawanych cząstek utworu, wtórnie łączonych w całość. „Interpretacja nie jest sztuką objaśniania, lecz konstruowania” – zauważa R. Nycz. Zob. idem, *Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego*, [w:] *Kulturowa teoria literatury...*, s. 18; idem, *Poetyka intertekstualna: tradycja i perspektywy*, [w:] ibidem.

⁴² To typowy przejaw strukturalnych „tendencji do uogólniania oraz poszukiwania typowych i powtarzalnych właściwości dzieł literackich na niekorzyść tego, co w nich indywidualne i osobliwe”. Zob. A. Burzyńska, *Wprowadzenie*, [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury...*, s. 21.

⁴³ Zob. A. Kowalczykowa, K. Mrowcewicz, *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. Gimnazjum 1. Podręcznik*, Warszawa 1999, s. 104, 105.

konkretnymi efektami lekcyjnymi. Podczas kilku obserwowanych lekcji o poezji prowadzonych według podręcznika *Do Itaki* w fazie analizy wiersza uwagę poświęcano przede wszystkim podmiotowi lirycznemu. Małą skuteczność poznawczą takiej postawy potęgował wówczas fakt, że gdy omawiano ściśle autobiograficzny wiersz Adama Mickiewicza, nazwisko poety pojawiło się tylko raz, przy odczytaniu tytułu wiersza...

Na lekcjach z najpiękniejszą polską poezją wciąż nie słychać zachęty do skonfrontowania własnego doświadczenia z doświadczeniem poety. Nie słychać jej, główną bowiem płaszczyzną porozumienia nauczyciel–uczeń wciąż jest tekst i operacje semantyczno-stylistyczne, a nie wspólnota ludzkiego losu i doświadczenia.

Bezradność wobec ponowoczesności

Jak wskazują najnowsze badania kulturowe, „lokum mentalne [ponowoczesnego człowieka – M.P.] jest ustawicznie dyslokowane. Problem jednak w tym, że każdorazowo dyslokacja domaga się zlokalizowania”⁴⁴. Ponowoczesna podmiotowość naszych uczniów, dodatkowo naznaczona adolescencją, tym bardziej potrzebuje stabilizacji. Trzeba zatem zapytać, w jakim stopniu literatura w ujęciu podręcznikowym pomaga spajać uczniom doświadczenia intelektualno-emocjonalne potrzebne im do budowania tożsamości? Czy ułatwia choć na czas lekcji powstrzymanie ciągłej atomizacji przypadkowych, rozproszonych doświadczeń lekturowych, bytowych i poznawczych? Czy podręczniki troszczą się o przetworzenie konkluzji z rozpoznania sensu tekstu w propozycję egzystencjalną, mogącą stać się dziś komponentem postaw społecznych, obywatelskich, indywidualnych?

Niestety gimnazjalne propozycje interpretacyjne nie czynią z poety uczniowskiego partnera w rozpoznawaniu *conditio humana*, gdyż częściej prowadzą do usztuczniania i rozbijania wrażeń płynących z lektury wiersza. Egzemplifikacją tej tendencji mogą być polecenia do interpretacji wiersza Kazimierza Wierzyńskiego *Zielono mam w głowie* z książki *Kto czyta, nie błądzi*. Jako pierwszy problem do rozważenia proponuje się tutaj „wynotowanie fragmentów świadczących, że poeta przedstawia siebie nie całkiem serio”⁴⁵. Drugie polecenie proponuje opisanie poety, który „zamiast człowiekiem, powinien być wiosną”. Trzecie polecenie zachęca do wynotowania z wiersza przerośni.

Co w świadomości młodego czytelnika wyłoni się po cyklu lekcji omawiających wiersze w tym trybie? Marzenia i emocje wyrażane w poezji okażą się być dla ucznia na zawsze przesadne i nie całkiem serio, a ową domenę sztuczności podkreślać będą przerośnie, udziwniające poetycki świat. Bo przecież – pomyślą natychmiast uczniowie – to samo, co wierszem można by powiedzieć „normalnie...” Poeta natomiast będzie uznawany za inscenizatora nierealnych zdarzeń, „normalnemu” człowiekowi niepotrzebnych albo („na szczęście”) niedostępnych.

⁴⁴ Zob. A. Kuncce, *Zlokalizować tożsamość! [w:] Dylematy wielokulturowości...*, s. 95.

⁴⁵ A. Kowalczykowa, K. Mrowcewicz, *Kto czyta, nie błądzi...*, s. 292.

Podręcznik nie traktuje poezji jako jedynej w swoim rodzaju przekazu egzystencjalnej przygody ze światem. Nie stawia w centrum zainteresowania odwołanej przez Wierzyńskiego doświadczenia wszechogarniającej i, podkreślmy, zdrowej euforii, ale raczej chłodne i racjonalizujące zabiegi wykorzystujące uczniów z doświadczenia ekstazy radości życia. Wiersz Wierzyńskiego, zamiast posłużyć jako narzędzie do scalania doświadczeń odczuwanych w euforii, jest od razu poddawany analizom stylistyczno-językowym, które miał prowadzić do oswojenia takiego doświadczenia, rozbijają je na okruchy literackiej materii⁴⁶.

W innym podręczniku⁴⁷ uczeń – zamiast zanurzyć się w rytm, wibrację i tempo wiersza Juliana Tuwima *A jak sobie wieczorem*, namawiany jest do ściśle racjonalnego, werbalizującego działania, w którym nie przewiduje się miejsca na pojednanie młodego czytelnika z tematem tekstu, na dorównanie odczuciom autora, na nie tylko opisowe, ale emocjonalne współbrzmienie z gestem poety. Polecenia wymagają wyłącznie racjonalnego zdystansowania się wobec wiersza: pyta się tu o bohatera utworu, o to, co odczuwa ktoś „pijany szczęściem”, jak wyglądał dzień kogoś, kto tak wspaniale czuje się wieczorem. Opis, racjonalizm, trzeciosobowy dystans i ani śladu bezpośredniej lektury w stylu utożsamienia, powtórzenia podobnej radości odczuwanej przez poetę. A przecież dzisiejszy wieloperspektywiczny świat pełen nieklasycznych epifanii, transgresji i radości domaga się otwarcia na takie właśnie doświadczenia. Język współczesnej antropologii kulturowej jest znakomicie przygotowany do komentowania ponowoczesnych przygód podmiotu w kulturze pełnej emocji, ekstazy i transgresji⁴⁸. Dla polonistyki szkolnej wciąż jest jednak językiem obcym...

Wolno wyrazić obawę, że podręcznik stosowany przez nauczyciela bezkrytycznie i bezrefleksyjnie, oddalając ucznia od wglądu w specyfikę ponowoczesnego doświadczenia i trzymając się historycznych tekstów i niefunkcjonalnej teorii literackiej regularnie będzie odmawiał uczniom prawa do codziennych, „małych epifanii”, czyli rozpoznawania własnej tożsamości na lekcjach polskiego w towarzystwie pisarzy i poetów⁴⁹.

⁴⁶ Taka propozycja interpretacyjna ma swoje niebezpieczeństwa, ukrywa bowiem subtelne przejawy uprzedmiotowienia uczniów. Dbałość o świadomość tego, co się przeżywa może być podtrzymywana w ramach kanonu, który nie więzi, ale daje się otwierać. Jak pisze A. Skrendo: „kanon nie uczy nas hermeneutyki ochrony i kumulacji sensu, lecz hermeneutyki respektu i niezależności, gdyż dzieło kanoniczne jest pytaniem, które nas poprzedza i do którego musimy się odnieść.” Zob. A. Skrendo, *Kanon i lektura*, [w:] *Kanon i obrzeża...*, s. 74.

⁴⁷ K. Starczewska, A. Dzierzowska, P. Laskowski, K. Makowiecka, M. Makowiecka, M. Ługowska, K. Chmielewski, *Świat nowoczesny. Od połowy XIX wieku do II wojny światowej. Klasa III gimnazjum. Część I*, Warszawa 2001, s. 326–329.

⁴⁸ „Dynamizm kultury współczesnej, przemiany dokonujące się w środowisku wychowawczym odsyłają dość szybko zdobycze pedagogiki XX wieku do archiwum, jeśli nie dają nowej jakości, odczuwanej jako system wyrastający z nowych czasów”, przestrzegali J. Polakowski. Zob. J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego...*, s. 10.

⁴⁹ Jako juror kilkunastu konkursów poetyckich (1999–2012) po lekturze kilku tysięcy wierszy mogę stwierdzić, iż uczniowie nadsyłający swe utwory do oceny nagminnie odwołują się do, archaicznych dziś, poetyk klasycznych i młodopolskich. Ich wypowiedziom lirycznym nie patronuje Różewicz

Przed kilkunastu laty Richard Shusterman ostrzegał przed skutkami „destruktywnej, zimnej arogancji stanowiska Adorna”, będącego klasykiem „całościowej, radykalnej krytyki kultury i literatury popularnej z punktu widzenia elitarnej”⁵⁰. Wydaje się, że dobrze wykształcony nauczyciel języka polskiego pokusę tej wysokiej arogancji może ominąć, gdy zmodyfikuje tradycyjny, wszechwiedzący dyskurs edukacyjny np. elementami Rortyańskiej konwersacyjności i Geertzowskiej antropologii interpretatywnej⁵¹. Wcześniej jednak musi nauczyć się dystansu wobec narzędzi dydaktycznych oraz otrzymać podstawowe wykształcenie socjokulturowe na przygotowującym go do zawodu uniwersytecie.

Na tropach ponowoczesnego doświadczenia

Jak wynika z powyższego przeglądu, wiele z obecnych na rynku podręczników nie zawiera propozycji interpretacji na tyle współczesnych, by pozwalały podążać za doświadczeniami uczestnika współczesnej kultury. Dlatego nauczyciel z rzadka samodzielnie podejmuje trud zastosowania takiej metodyki, w której będzie miejsce na komentowanie ponowoczesnych wymiarów bycia w kulturze. Bez wsparcia ze strony odpowiednich pomocy metodycznych trudno jest przecież dostosować polonistyczną refleksję np. do stwierdzeń socjologów mówiących, że media spełniają obecnie funkcje pewnego rodzaju „proteż”, które „są przedłużeniem cielesności współczesnego człowieka”⁵². Bez podręczników otwartych na antropologiczne tendencje kulturowe nauczyciel nie zmieni standardowego spojrzenia na tekst literacki. Nie będzie umiał skonstruować lekcji tak, by pokazać, że ponowoczesna, także uczniowska, podmiotowość istnieje w świecie będącym zlepkiem wielu kanałów medialnych, a liryczne „ja” staje się bardziej performatywną próbą istnienia niż twardą tożsamością fundowaną na mocnej ontologii⁵³.

W wymienianych tutaj podręcznikach niestety nie ma sugestii, że takie doznania można już uznać za realne, dopuszczalne i normatywne. Szkolna codzienność, którą obserwuję podczas hospitacji, obfituje w incydenty dydaktyczne negujące wartość podobnych uczniowskich doświadczeń, często słyszy się komentarze skazujące ucznia na wstyd i wewnętrzne wyobcowanie z jego wrażeń i przeświadczeń. Warto w przyjmowanych stylach czytania literatury i świata ustrzec się przed gotowymi formułami, zamykającymi ucznia w schematycznych postawach odbiorczych i pozwolić mu na praktykowanie pisania i czytania jako wyrazu realnego

czy Szymborska, a tym bardziej Świetlicki – ale Krasicki, Asnyk i Tetmajer. Warto uwzględnić to zjawisko w celu głębszego wychylenia kształcenia polonistycznego ku literaturze najnowszej i współczesnym językom humanistyki.

⁵⁰ Por. J. Orska, *Sztuka na rynku*, [w:] *Kanon i obrzeża...*, s. 143.

⁵¹ Zob. M.P. Markowski, *Badania kulturowe*, [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury...*, s. 524. Zob. C. Geertz, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, przeł. D. Wolska, Kraków 2005.

⁵² Zob. B. Bodzioch-Bryła, *Ku ciału post-ludzkiemu...*, s. 32.

⁵³ Ibidem, s. 34.

uczestnictwa w kulturze⁵⁴. Nie można lekceważyć jego indywidualnej percepcji, a także odrzucenia lektury i jej niedoczytania, które wszakże też jest jakimś stylem odbioru. A jakikolwiek on jest, powinien zajmować nas bardziej niż brutalne forsowanie stylu czytania wziętego z przedawnionego *Bildung*⁵⁵, nieadekwatnego do współczesnego *modus vivendi*⁵⁶.

Słowem, nauczycielom potrzebne jest wykształcenie otwierające antropologiczną perspektywę na język, kulturę, literaturę i społeczeństwo.

2. Dramat pozbawiony dramatyczności: przyczyny nadmiernych uproszczeń

Zmiany w kulturze współczesnej coraz silniej uwidaczniają słabnącą rolę do niedawna dominującego, narracyjnego paradygmatu kulturowego. Nasila się

⁵⁴ Czy potrafimy w szkolnej interpretacji otworzyć się na kontekstowe ujęcie dzieła literackiego, negując tym samym dawną potrójną iluzję: autonomii dzieła, stabilnej struktury i jedności, jako spłotu niezależnych cech? Czy wraz z uczniami poprzez antropologiczno-intertekstualne działania zmierzamy do integrującego spojrzenia na doświadczenie, którego specyficznym wyrazem jest tekst? Zob. R. Nycz, *Poetyka intertekstualna. Tradycje i perspektywy*, [w:] *Kulturowa teoria literatury...*, s. 168, 174–175. Por. W.J. Burszta, *Nauki o kulturze wobec literatury. Przypadek antropologii*, [w:] *Polonistyka w przebudowie...*, t. 2, s. 87.

⁵⁵ „Dziś, gdy uświadamiamy sobie panujące we wszystkich obszarach dawnych (pozornie «czy-stych») podziałów pomieszanie, nie tylko tradycyjna metaforyka traci sens, ale również związana z nią i leżąca u podstaw modelu edukacji metaforyka stabilnej architektury, operująca takimi terminami jak «fundament», «podstawa», «gmach», «system». Te metafory są zastępowane przez «sieć», «tkaninę», «kłącze», próbujące uchwycić zarazem splątanie różnych form kulturowych i dynamikę ich samych, a zarazem obrazu całości, która pozostaje w ciągłym ruchu i która wymaga równie aktywnej postawy podmiotów. Tylko ona bowiem pozwala na efektywną współpracę w świecie opisywanym przez socjologów w terminach «płynności» i – w planie indywidualnej tożsamości – na sprostanie sytuacji, w której odkrycie, że żyjemy w więcej niż jednym ze światów nie prowadzi do melancholii lecz przyjęte jako oczywistość prowadzi do wrażliwego i zarazem krytycznego uczestnictwa w kulturze, której kształt mocno odbiega od tego jaki tkwił u podstaw nowoczesnej idei *Bildung*. Nie oznacza to oczywiście, że ideę tę trzeba porzucić” – podkreśla A. Zeidler-Janiszewska, należy w ramach II nowoczesności nadać starym ideom drugi oddech, rekontekstualizować je, bo edukacja wymaga „szerszej filozoficznej narracji”, prowadzonej np. z pomocą koncepcji transwersalności Welscha (łączycego pedagogikę alternatywną i pedagogikę oporu) lub „wzajemnej hermeneutyki” – jak za Rortym wskazuje Welsch. Zob. A. Zeidler-Janiszewska, *Filozofia i strategię edukacyjne. Uwagi na marginesie starych i nowych lektur*, „Kultura Współczesna” 2003, nr 3, s. 38–45.

⁵⁶ Rekontekstualizacja idei kształcenia organizujących nasz polonistyczny dyskurs edukacyjny jest potrzebna bardziej uczniom niż nam. Nauczyciele ustabilizowani w zawodzie *de facto* nie potrzebują zmian, wymagających nowych aktywności i dialogu z ponowoczesnym światem. Ale wymaga tego uczeń, który wkrótce przestanie godzić się w terrorem władzy autorytetu fundowanego przez przedawniony porządek edukacyjny i wiedzę wybitnie nieoperacyjną. Inne pojmowanie edukacji dziś niż w PRL, z którego swe wykształcenie wywodzi wielu aktywnych zawodowo nauczycieli – powoduje w szkole zderzanie postaw edukacyjnych, których sprzeczne założenia najprościej wskazać poprzez skrajność edukacji elitarno-kulturowej i edukacji jako wartości rynkowo-instrumentalnej. Por. A. Szpociński, *Wylanianie się nowego ładu edukacyjnego we współczesnej Polsce*, „Kultura Współczesna” 2003, nr 3, s. 6–7.

natomiast występowanie zjawisk społecznych o charakterze dramatycznym⁵⁷. W związku z tym w obecnej refleksji antropologicznej wzrasta rola i funkcjonalność pojęć z dziedziny teatrologii, dramatologii i performatyki⁵⁸. Zachęcają one do częstszego stosowania w interpretacji współczesnych doświadczeń elementów wiedzy o teatrze i dramacie. Przyjrzyjmy się bliżej funkcjonowaniu dramatu na języku polskim.

Dla programów nauczania kluczowe są wymagania stawiane przez szkolną podstawę programową. Otóż na liście lektur dramat zajmuje około dziesięć procent miejsca (np. w gimnazjum to: *Romeo i Julia*, *Świętoszek*, *Zemsta*, II cz. *Dziadów*). Zauważmy, że wymienione dramaty są wpisane w listy lektur tak, jak każdy inny utwór i zalecenia ministerialne nie zawierają sugestii, iż ich odbiór mógłby być inny od odbioru liryki czy epiki⁵⁹. W najnowszej podstawie programowej nie mamy wskazania, iż dramat wymaga innego czytania niż np. proza, iż tekst dramatyczny domaga się adekwatnego do swej specyfiki sytuowania na mentalnej scenie odbioru. Nie pojawia się propozycja czytania dramatu przez kategorię dramatyczności⁶⁰, co może dziwić, gdyż narrator dla epiki i podmiot liryczny dla liryki są od lat stosowanymi wytrychami do otwierania szkolnej analizy lektur. Wszelkie sposoby czytania mają wynikać z przyjętego podziału na trzy rodzaje literackie, przy czym dla dramatu formalne kategorie dialogu i didaskaliów są kluczowymi. Nie wynika z tego zatem możliwość łączenia dramatu z potencjalną teatralnością, która w dzisiejszej kulturze i interpretacji zjawisk społecznych odgrywa ogromną rolę. Wystarczy wszakże przypomnieć linię badań nad drama-

⁵⁷ Zob. D. Kosiński, *Ku dramaturgii doświadczenia*, [w:] *Dramatyczność i dialogowość w kulturze*, red. A. Krajewska, D. Ulicka, P. Dobrowolski, Poznań 2010, s. 40–50. Por. R. Schechner, *Performatyka. Wstęp*, przekł. T. Kubikowski, Wrocław 2006; V. Turner, *Od rytuału do teatru. Powaga zabawy*, przeł. M. i J. Dziekanowie, Warszawa 2005; idem, *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, przeł. W. Usakiewicz, Kraków 2005. Zob. E. Domańska, „Zwrot performatywny” *we współczesnej humanistyce*, „Teksty Drugie” 2007, nr 5.

⁵⁸ „O włączeniu kategorii teatralnych do socjologii współczesnej” Irena Sławińska pisała już w latach 70. ubiegłego wieku. Komentując m.in. prace Ervinga Goffmana i Hansa Ursa von Balthasara zwracała jednak uwagę na wynikający z tego cały szereg niejasności i pytań: „Czy człowiek żyje w rolach, czy poza nimi? Gdzie sytuuje się jego prawdziwe życie? Czy mocne osadzenie w roli społecznej (tzw. pozycja) pomaga do rozwoju człowieka, czy go hamuje? Czy możliwa jest integracja mojego *I and me*? Czy *homo sociologicus* i *homo absconditus* w człowieku – osiągną kiedyś pełną harmonię?” (eadem, *Współczesna refleksja o teatrze. Ku antropologii teatru*, Kraków 1979, s. 382). Odpowiedzi na te pytania wydają się dziś zbliżać do dramatycznej koncepcji doświadczenia i wizji podmiotu deiktycznego, którego tożsamość znajduje się w niestającym procesie, otwartym na hybrydyczność (wirtualność/realność) przestrzeni kulturowych. Zob. G. Kubiński, *Narodziny podmiotu wirtualnego. Narracja. Dyskurs. Deixis*, Kraków 2008, s. 217–218, 245.

⁵⁹ Obecnie w badaniach literackich coraz częściej zacierają się wyznaczniki gatunkowe na korzyść odsłaniania dramatycznego (w sensie epistemologicznym) komponentu zarówno w liryce jak epice. Proces ten jednak nie dotyczy kształcenia literackiego w szkole, tym bardziej warto na teksty dramatyczne spojrzeć stosownie do ich specyfiki. Zob. A. Krajewska, *Dramatyczna teoria literatury. Zarys problematyki*, Poznań 2009.

⁶⁰ Nauczyciele poszukujący podstawowych informacji o sposobach interpretacji dramatu, np. o jego horyzontalnej, wertykalnej i egzystencjalnej lekturze, potrzebne wskazówki mogą znaleźć m.in. [w:] *Widowisko – teatr – dramat. Skrypt dla studentów kulturoznawstwa*, red. E. Wąchocka, Katowice 2010, s. 144.

turgią życia społecznego, wiodącą od E. Goffmana ku performatywnym ujęciom współczesnej literatury oraz kultury⁶¹.

Natomiast, co należy podkreślić, dydaktyka teatru najlepiej prezentuje się w szkole podstawowej, a zwłaszcza na poziomie kształcenia zintegrowanego. Projekt kształcenia poprzez kategorie teatralno-dramatyczne występuje tutaj najatrakcyjniej i najpełniej, szkoda tylko, że nie obowiązuje na wyższych etapach edukacji, np. na poziomie gimnazjum, gdzie wiele mógłby mieć wspólnego zarówno z performatyką kulturową, jaki i artystyczną dramaturgią. W klasie pierwszej szkoły podstawowej mamy obowiązek kształtowania umiejętności wypowiedzania się w małych formach teatralnych, dziecko powinno umieć ilustrować mimiką, gestem i ruchem zachowania bohatera literackiego (lub samodzielnie wymyślonego), powinno też rozumieć umowne znaczenie rekwizytu i umieć posłużyć się nim w odgrywanej scenie. Dzieci mają też odtwarzać z pamięci wiersze, piosenki, fragmenty prozy. W klasach 4–6 podstawa programowa zachęca do gier dramatycznych i inscenizacji. W starszych klasach szkoły podstawowej uczeń ma także wyodrębnić elementy składające się na widowisko teatralne (gra aktorska, reżyseria, dekoracja, charakteryzacja, kostiumy, rekwizyty).

Z kolei w gimnazjum uczniowie w relacji do dramatu powinni pozostawać w dystansie analitycznym. Czyli celem ich analizy ma być przypisanie tekstu do gatunku, wskazanie elementów dramatu, takich jak: akt, scena, tekst główny, tekst poboczny, monolog, dialog. Przypomnijmy, że dramat *Romeo i Julia* w poprzedniej podstawie programowej był ujęty jako reprezentant klasyki światowej, co, *notabene*, niewiele wносиło do potencjalnego nachylenia interpretacyjnego. Mamy też we wskazówkach do gimnazjalnej części podstawy programowej zachętę do wykorzystania scenek *Kabaretu Zielona Gęś* Gałczyńskiego i tworzenia teatru szkolnego.

W liceum obowiązek obejrzenia jednego spektaklu telewizyjnego rocznie ustanowiono wyłącznie na poziomie kształcenia rozszerzonego. I też tylko na poziomie ponadgimnazjalnego programu rozszerzonego uczeń ma konfrontować tekst literacki z innymi tekstami kultury, czyli np. dramat z jego sceniczną realizacją. Szkoła masowa zatem nie będzie uczyć interpretacji widowisk teatralnych.

Na koniec tego wstępnego rozpoznania obecności dramatu w szkole należy stwierdzić, iż najnowsza podstawa programowa traktuje dramat według strukturalnych i formalnych wyróżników gatunkowych, teatr natomiast jak każdy inny tekst kultury. Dramat wpuszczony w uproszczoną strukturalno-semiotyczną maszynkę szkolnej interpretacji na każdej lekcji natychmiast zatraci walory performatywnej potencjalności (bądź walory żywego widowiska) wraz z tak ważnymi dla ucznia jakościami jak: uczestnictwo, emocja, utożsamienie, identyfikacja, pragnienie naśladowania postaci itp. Nietrudno zauważyć, że w ten sposób zagnębi się w dorastającym człowieku wykształcona w szkole podstawowej wrażliwość na performatywny charakter lektury i aktywne uczestnictwo w kulturze. Odbiór

⁶¹ Zob. M. Carlson, *Performans*, przeł. E. Kubikowska, Warszawa 2007.

dramatu zostanie zdominowany przez głęboko sformalizowane ujęcie dydaktyczne, w myśl którego teksty należy w pierwszym rzędzie analizować i wskazywać cechy gatunku.

Warto też zauważyć, że w myśl najnowszej podstawy programowej uczeń przed utworem Szekspira może nie poznać w szkole żadnego dramatu. Obecnie *Antygona* obok *Hamleta* lub *Makbeta* (do wyboru) na liście lektur pojawia się dopiero w liceum. *Romeo i Julia* będzie dla młodzieży pierwszym, czyli paradygmatycznym przypadkiem czytania nowożytnego dramatu, ponieważ *Dziadów część II* oraz *Zemsta A. Fredry* zazwyczaj są omawiane nieco później. Jednak *Romeo i Julia*, zamiast wyznaczać główne tendencje w czytaniu swojego gatunku – jak pokażą to poniższe analizy – jest redukowany przez podręczniki do pop-kulturowego, plakatowego mitu o wielkiej, tragicznej miłości.

Romeo i Julia jako anegdota o tragicznym romansie

Zobaczmy, jak w podręcznikach, z którymi pracowali nauczyciele hospitolanci przeze mnie i moich studentów na praktykach, jest proponowane omawianie i interpretowanie dramatów. W podręczniku dla pierwszej klasy gimnazjum *Do Itaki*, czyli w jednej z bardziej popularnych serii, więcej uwagi poświęca się wprowadzeniu informacji o przewidzianym do lektury w liceum *Hamlecie*⁶² niż *Romeo i Julii*⁶³. Założenia są jasne: należy pokazać uczniom Szekspira, jako autora *Hamleta*. W scenariuszach lekcji – metodycznym dodatku do podręcznika⁶⁴ – nauczyciel znajdzie konspekty lekcji, które proponują analizę fragmentu monologu Hamleta „Być albo nie być” jako wyboru między aktywizmem a pasywnością. Następnie pojawia się projekt rozpoznawania *Romea i Julii* jako tragedii z pomocą kategorii z (*notabene* typowo akademickiego) *Zarysu teorii literatury* Michała Głowińskiego i Janusza Sławińskiego. Uczeń znajdzie zaś w swojej książce kilka stron cytatów na temat aktorstwa oraz fragment opracowania przypominającego dzieje tragicznej miłości bohaterów. Obok jest też porcja informacji o budowie i specyfice teatru szekspirowskiego. Nauczyciel w swoich materiałach otrzymuje także scenariusz lekcji na temat uczucia gniewu, ujawnionego w scenie pojedynku Romea z Tybaltem⁶⁵. Uczniowie mają dopisać synonimy i związki frazeologiczne do słowa gniew oraz opisać jego przejawy. Dostajemy tutaj projekt scenki do odegrania oraz tabelkę, gdzie przy cytacie trzeba wpisać, co myśleli bohaterowie, gdy wypowiadali dane kwestie. Z metodycznego punktu widzenia to pomysł ciekawy, ale czy uwzględnia głębszą wiedzę o motywacjach i podstawie społecznej bohaterów? Otóż nie. Po pierwsze, tabelka jest tylko częścią fazy wstępnej lekcji,

⁶² T. Garszka, Z. Grabowska, G. Olszowska, *Do Itaki. Z XX i XXI wieku. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik ucznia. 1 klasa gimnazjum*, Kraków 1999, s. 193–195.

⁶³ Ibidem, s. 201–202.

⁶⁴ Zob. J. Madej, J. Osewska, K. Psuj, I. Skrzypczyńska, *Do Itaki. Z XX i XXI wieku. 1 klasa gimnazjum. Scenariusze lekcji*, Kraków 2001, s. 97–98.

⁶⁵ Ibidem, s. 99.

po drugie, scenariusz zadawała się odpowiedziami typu: wściekłość lub gniew. Stanowi to zachętę do prostego i dosłownego odczytania zachowań bohaterów, mimo że w końcu tabeli pojawia się, dla interpretacji postaci Romea bardzo ważna kwestia: „Igraszką losu jestem”. Należy podkreślić, iż ograniczenie celów lekcji do wypisania synonimów gniewu pomija ważny aspekt dramatu Romea. A mianowicie problem jego kulturowego i społecznego uwikłania.

Wszak Romeo, gdy wykrzykuje po zabiciu Tybalta – „Igraszką losu jestem” dobitnie pokazuje nam i widzom, że jego męska moc i energia sterowana jest społecznymi uwarunkowaniami. Męskość, co zaczyna dostrzegać dojrzewający Romeo, ma być raczej częścią przygotowanej dla niego roli w patriarchalnym porządku niż wolną potencjalnością, otwartą na indywidualne manifestacje mocy życia i miłości. Igraszką losu jest faktycznie ktoś, kto jak Romeo uświadamia sobie, że w zemście za śmierć przyjaciela zabił swego krewnego. Romeo wszakże od godziny był już mężem Julii. Jak wskazuje Małgorzata Sugiera, interpretując dramat kochanków zbył łatwo wpisujemy go w opowieść o romantycznej, wzniosłej miłości. Natomiast przy precyzyjnym czytaniu można pokazać, iż Romeo zaskakująco i nadzwyczaj szybko rezygnuje z miłości do Rozaliny, którą wszakże też musiał kochać w ukryciu (była przecież z tego samego co Julia rodu Capuletów). Zauważmy, że jego poprzednia miłość, tak łatwo porzucona, mogła w równym stopniu być naznaczona piętnem tragizmu. Romeo jednak prędko porzuca Rosalinę i dosłownie wpada w nową miłość, inicjując nowy stan pożądania, tym razem skierowany ku Julii. Dramat ten jest w świetle współczesnych odczytań raczej dramatem pożądania i jego zderzenia z porządkiem społecznym oraz patriarchalnym (m.in. reprezentowanym przez ojców pragnących w kryzysie umocnić swe rodziny⁶⁶) niż tragiczną opowieścią o wyidealizowanej miłości nastolatków.

Można zauważyć, że w podręczniku i materiałach dla nauczyciela żadne z dramatycznych uwikłań Romea nie jest kluczowym problemem, natomiast widoczna jest dbałość o przekaz ustereotypizowanych mitów i uproszczonych opowiadań w stylu epickim. Zgromadzone konteksty i narracyjne spojrzenie na dramat jak na opowieść o miłości i zmianie, jakiej dokonała ona w bohaterze, pokazują szkolną bezradność wobec czytania dramatu. Dostajemy bowiem propozycję rekonstrukcji fragmentów fabuły i sprowadzenia uproszczonych treści do stereotypowej anegdoty o wielkiej, tragicznie zakończonej miłości. Ponadto konteksty liryczne (jak w tym przypadku niemal obowiązkowy wiersz Norwida *W Weronie*), już same są sygnałem, iż nauczyciel nie musi wraz z uczniami zauważyć w dramacie niczego ponad kolejną opowieść o losach bohaterów.

A przecież, zwłaszcza dla potrzeb gimnazjum, bardziej funkcjonalne byłoby ujęcie dramatu uwzględniające świadomość bohatera i jego egzystencjalną sytuację. Dojrzewający uczeń bardziej skorzysta na wglądzie w proces dramatycznego poznania swego rówieśnika, gdy będzie analizował dramat nie w perspektywie gatunkowej, ale antropologicznej. Sformułowana w języku antropologii kulturo-

⁶⁶ Zob. M. Sugiera, *Inny Szekspir*, Kraków 2009, s. 131–132.

wej i w płaszczyźnie teoriopoznawczej definicja dramatu pozwoliłaby przyglądać się Romeowi z perspektywy mówiącej, iż SPECYFIKĄ DRAMATU SĄ JAKOŚCI POZNAWCZE. Wówczas odbiór dramatu byłby dla uczniów samoodslaniającym się procesem poznania⁶⁷. Proces ów może w równym stopniu dotyczyć zarówno widza, aktora, postaci, czytelnika, jak i autora. To sprawa zależna od przyjętego na lekcji sposobu czytania. Podkreślmy jednak, iż interpretacja antropologiczna nie pozwoli poprzestać na stwierdzeniu, że dramat to opowieść o tragicznych wydarzeniach uformowana w dialogu.

W podręczniku *Między nami* do klasy pierwszej gimnazjum, w podrozdziale *Kochankowie z Werony* mamy dość obszerny cytat z dramatu (druga scena aktu I). Jest też zestaw pytań niewykraczających poza kwestię uczuć kochanków oraz retorycznego stylu monologu Romea⁶⁸. Pojawia się też zachęta do porównania dalszych losów Romea i Julii z mitem o Pyramie i Tyzbe, podręcznik serwuje bowiem uczniom krótkie jego streszczenie. Czyli w odbiorze dramatu uwagę tak prowadzonego ucznia przyciągną odległe kulturowe konteksty i fabuła, a właściwie prosta anegdota. Nie znajdziemy natomiast prób zwrócenia uwagi na specyfikę dramatyzmu. Także liczne odwołania ikoniczne zawarte w podręczniku nie zachęcają do czytania samego dramatu, a raczej do reprodukcji treści stereotypowej opowieści miłosnej.

Ćwiczenia pytają w wymienionych podręcznikach o fabułę, nakazują interpretacje losu bohaterów z sentymentalnego punktu widzenia, nie uwzględniającego dramatyczności świata i ryzyka egzystencji. Dominuje analiza retoryczności monologu Romea i analiza uczuć bohaterów. Każde z tych pytań mogłoby dotyczyć bohaterów powieści. Żadna ze strategii dydaktycznych proponowanych przez podręcznik nie otwiera ucznia i nauczyciela na procesualność dramatyczności postaci. W obu wspomnianych gimnazjalnych podręcznikach miłość, romans, uczucie, jego suponowana głębia znajdują się na pierwszym planie. Nie pyta się natomiast o współczesne stereotypizacje tych postaw lub o dynamikę zmiennych kodów społecznych, konstruujących męską tożsamość Romea oraz np. jego dzisiejszych rówieśników⁶⁹.

W podręczniku *Wśród znaków kultury* dla pierwszej klasy liceum⁷⁰ Romea i Julię przypomina się uczniom w dwóch pytaniach, by za chwilę przejść do fragmentu *Wiele hałasu o nic*, który proponuje się omawiać w kontekście adaptacji filmowej Kennetha Branagha. Widać tu przejawy mody edukacyjnej, wprowadza się bowiem dramat spoza listy lektur tylko po to, by za sprawą atrakcyjnego filmu

⁶⁷ D. Kosiński, *Zagadnienie dramatu*, [w:] *Elementy dramatu. Analizy diagnostyczne*, red. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2009, s. 58.

⁶⁸ A. Łuczak, E. Prylińska, R. Maszka, *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, Gdańsk 2002, s. 276.

⁶⁹ Por. M. Sugiera, *Inny Szekspir...*, s. 125.

⁷⁰ E. Brandenburska, B. Wnuk-Gelczewska, *Wśród znaków kultury. Kształcenie literacko-kulturowe. Język polski. Liceum ogólnokształcące, profilowane i technikum. Klasa 1, cz. 2*, Kielce 2003, s. 96–103.

autorzy podręcznika i nauczyciele mogli pobiec ścieżką kształcenia medialnego i filmowego. Dokąd? W kierunku rozpraszania sensu lektury... I tutaj bowiem nie można spodziewać się jakiegoś głębszego czytania poza anegdotycznym. Na zamieszczone w podręczniku polecenie powtórkowe do *Romea i Julii*: „przypomnij krótko historię miłości tytułowych bohaterów i zastanów się, co wniosło to uczucie do ich życia”, można przecież odpowiedzieć bardzo krótko: wniosło tragizm i śmierć.

Sprowadzanie przez podręczniki pracy z lekturą do interpretacji jej fragmentów (albo rozpraszanie interpretacji w wielu kontekstach) jest nagminne, a skutkuje chaosem poznawczym i osławionym już brakiem wiedzy u maturzystów. Powyższe przykłady czytania dramatów tylko potwierdzają tę mało skuteczną strategię nauczania. Warto też zauważyć, że *Romea i Julię* oraz – słoneczną, jak piszą autorki – komedię *Wiele hałasu o nic* w kieleckim podręczniku umieszczono w rozdziale poświęconym renesansowi. Natomiast w tym samym podręczniku, sto stron dalej, *Makbeta* usytuowano w kontekście barokowych rozważań nad przyczynami zła i pytań o sprawiedliwość. Widać tutaj jak na dłoni prezentyzm oraz manipulowanie uproszczonymi interpretacjami dla potrzeb obranego dyskursu edukacyjnego. Jak nakazuje szkolna poetyka, w podsumowaniu podrozdziału nie brakuje tabeli z wyróżnikami dramatu szekspirowskiego, w których uczeń np. czyta, że Szekspir „zrywał z trzema klasycznymi jednościami”, „odrzucał chór”, nawiązywał do teatru niesamowitości znamiennego dla baroku m.in. poprzez umieszczenie akcji na wrzosowiskach oraz wykorzystanie wieżm i wizji szkieletów. Mamy Szekspira barokowego, choć sto stron wcześniej mieliśmy renesansowego. Jaki pozostanie w pamięci uczniów? Chyba jako mityczny mocarz zrywający pęta trzech jedności i odrzucający antyczny chór...

Makbet i Hamlet bez z kulturowego kontekstu

Analizując podręcznikowe interpretacje *Makbeta*, łatwo spostrzec, że ich autorzy, mówiąc o strukturze tragedii, o dramacie zła, zupełnie zapominają o kulturowej specyfice odbioru dramatów. Uczniowie czytają *Makbeta* w sposób nadmiernie uniwersalizowany, wyabstrahowany, nazbyt oderwany od naszej oraz elżbietańskiej kultury. A przecież warto byłoby uzmysłowić uczniom, jak bardzo specyficzny jest sposób zdobywania przez *Makbeta* tak szczególnie męskiej, że aż „potwornej” tożsamości⁷¹. W tym kontekście perypetia może mieć znaczenie szczególne, choć rozpatrywana jedynie z formalnego punktu widzenia nie przyniesie uczniom niczego poza przypomnieniem, że jest nagłym zwrotem w biegu akcji. Natomiast w antropologicznym ujęciu perypetia będzie dawała wgląd w nowo odsłaniający się horyzont poznania, nie będzie tylko przywołaniem elementu poetyki antycznej (podręczniki wciąż uparcie mówią tutaj o zaprzeczeniu klasycznym trzem jednościami – jakby to cokolwiek pomagało w wyjaśnianiu sensu *Makbeta* czy *Hamleta*).

⁷¹ Zob. M. Sugiera, *Inny Szekspir...*, s. 177–178.

W ujęciu przywoływanych przez Małgorzatę Sugierę angielskich szekspirologów Makbet jest specyficzną postacią, jest nadmężczyzną. Nie bez powodu jest jedynym bohaterem dramatu, który w walce dosłownie rozpołowił swego przeciwnika (Macdonwalda). Gest ten jest dalece symboliczny, gdyż rozplatanie brzucha i unurzanie się we krwi przypominać ma cesarskie cięcie, które pozwala Makbetowi niejako urodzić siebie jako mężczyznę, stworzyć samodzielnie własną tożsamość. Z kolei podejście Lasu Birmańskiego pod Dunzynan to nic innego, jak wyeliminowanie świata kobiecego i wejście męskich imitacji lasu zamiast świata natury, przynależnego kobietom. Makbet czytany w tej perspektywie może być więc dramatem eliminacji naturalności na korzyść ludzkich sposobów stwarzania siebie i świata.

Podążając tropem nadmiernych i szkodliwych szkolnych uproszczeń szekspirowskich dramatów, należy także zauważyć, iż Hamleta ukazuje się uczniom tak, jak gdyby był typowym, nowoczesnym podmiotem, w rodzaju kartezjańskiego *cogito*, które zastanawia się nad wartościami i bytem, ocenia go z perspektywy niezależnej podmiotowości. Hamlet pragnie pomścić zamordowanego ojca, ale jako typowy intelektualista, czyni to powoli i z wątpliwościami. Takie argumenty znajdują się w większości szkolnych opracowań *Hamleta*⁷² oraz w dostępnych w Internecie konspektach lekcji o tym dramacie, publikowanych także przez polonistów. W projektach lekcji mamy do dyspozycji tabelki z podziałem na „być” oraz „nie być”⁷³. Jak przystało na szlachetną jednostkę, Hamlet jest pokazywany jako ofiara gorszego świata, „osaczony przez zło musi dokonać rodowej zemsty”. Dostajemy wizję Hamleta jako arcybohatera kultury nowoczesnej, z jej kultem wysoce etycznego podmiotu i dzielnie podtrzymywanych wartości. Przy czym we wnioskach uwaga jest kierowana na dalece uproszczone pojęcie tragizmu:

Monolog Hamleta – dramatyczna rozmowa z samym sobą dotyczy wyboru dalszej drogi działania; zemścić się, czy nie. Jeśli zabije Klaudiusza będzie królobójcą, jeśli nie, pozostanie synem, który nie pomścił ojca. Każdy wybór jest zły. **Dlatego Hamlet jest postacią tragiczną i myśli o samobójstwie jako jedynej ucieczce**⁷⁴.

W tzw. szkolnych brykach oraz w gotowych i powszechnie dostępnych w Internecie charakterystykach wskazuje się, że Hamlet jest niedojrzałym młodzieńcem i dlatego nie może się zdecydować na działanie: „jest niezdecydowany, filozofuje, ujawnia swą niedojrzałość i słabość. Nie potrafi działać, a w miejsce

⁷² Zob. np. R. Banaś, *Język polski. Tematy i zagadnienia maturalne. Matura 2001*, Kraków 2000, s. 38–41. Por. *Język polski. Tematy i zagadnienia maturalne Matura 2004*, oprac. A. Finkstejn, D. Latoń, R. Banaś i in., Kraków 2003, s. 252–254.

⁷³ Zob. np. <http://www.zsoi2.neostrada.pl/gimnazjum/dlanauczycieli/lopata1.htm> [data dostępu: 16.03.2011]; <http://ha.ostatnidzwonek.pl/a-986.html> [data dostępu: 16.03.2011]; http://www.polskina5.pl/charakterystyka_hamleta [data dostępu: 16.03.2011].

⁷⁴ <http://www.zsoi2.neostrada.pl/gimnazjum/dlanauczycieli/lopata1.htm> [data dostępu: 16.03.2011].

rozsądku i rozumu przychodzą niepohamowane emocje, górę bierze wybujała wyobraźnia. Hamlet nie może sobie poradzić z faktem, że świat go rozczarował⁷⁵.

Brakuje natomiast analiz jakkolwiek uwzględniających dramatyczną, czasową ontologię postaci i jej teatralną zależność od scenicznego projektu. Nie znajdziemy bowiem ani w brykach, ani w podręcznikowych lub internetowych opracowaniach wzmianki o tym, że Hamlet nie bardzo chce podjąć trud bycia królem i opóźnia moment wejścia w przygotowaną dla niego tożsamość, gdyż ma poważniejszy powód. Powód, dla którego odsłonięcia najprawdopodobniej dramatu w ogóle powstał. Mianowicie ten, iż Hamlet, czyniąc na scenie z widzów świadków swego wycofania i swej inności, pragnie innego siebie. Nie chce być nowoczesnym królem, a raczej chce zdefiniować siebie poprzez swe indywidualne pragnienie⁷⁶. Hamlet jest tutaj postacią podobną do widza, daje mu szansę spojrzenia na wykreowane przez siebie i opowiedziane światy. Dramat daje się czytać jak tragedię osobistej pamięci⁷⁷, pamięci, która udostępniona w grze, czyni z Hamleta sceniczny analogon widza. Warto więc dostrzec w strukturze dramatu projekt specyficznej aktywności widza. Szekspir napisał bowiem dramatu dla kogoś, kto jest częścią przedstawienia i słucha opowieści o tym, co niemal naprawdę się wydarzyło, potwierdzając to swoim zainteresowaniem. Hamlet nie jest zatem całkiem nowożytnym „ja” – ale raczej „nasyconym ja”⁷⁸, które „składa” siebie z dostępnych kulturowych prototypów i gotowych cytatów, akceptowanych jako właściwe dla tego typu problemów. Dlatego, jak dowodzi Małgorzata Sugiera, hamletyczne „być albo nie być”, zazwyczaj kojarzone ze sceną graną przed czaszką Yorika i rozumiane jako dosłowny wybór – niekoniecznie musi mieć jedną wersję interpretacyjną. W innych interpretacjach to raczej pytanie o siebie, celowo otwarte na uteatralnioną rozmowę z publicznością.

Zauważmy też, że tak rozumiana scena rozmowy Hamleta ze sobą to teatralna prefiguracja współczesnej, polonistycznej heurezy szkolnej. Cały zatem *Hamlet* – idąc tropami Małgorzaty Sugiera – byłby swego rodzaju literacko-teatralną lekcją inscenizacji podmiotu na tle bliższej i dalszej historii. Prowadząc tę analogię w kierunku sytuacji dydaktycznej można stwierdzić, że publiczność w teatrze Szekspira uczestniczyła w spektaklu podobnie, jak zaangażowani uczniowie w interesującej, współczesnej lekcji. Widzowie stawali się zakładnikami wiedzy, pamięci i żywej obecności doświadczenia Hamleta. To bardzo atrakcyjna perspektywa dla szkoły, wykorzystanie bowiem modelu teatru elżbietańskiego, w którym performatyka kulturowa i językowa wytwarza teatralną wspólnotę wiedzy i przeżywania, może ośmielać nauczycieli do intensyfikacji nauczania poprzez teatralizowanie warsztatu dydaktycznego.

⁷⁵ http://www.polskina5.pl/charakterystyka_hamleta [data dostępu: 16.03.2011].

⁷⁶ M. Sugiera, *Inny Szekspir...*, s. 251.

⁷⁷ *Ibidem*, s. 219–220.

⁷⁸ Termin K. Gergena, por. idem, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, przeł. M. Marody, Warszawa 2009.

Warto zadbać o to, aby wątki hamletyczne na lekcjach polskiego nie służyły wyłącznie do melancholijnego krążenia wokół kilku motywów i literackich przywołań znaczeniowo dla uczniów martwych. Jednym z ożywczych sposobów może być propozycja performatywnego odgrywania przez uczniów własnej lektury *Hamleta*. Złamanie bowiem zasady trzech jedności nie musi być jedyną rzeczą, jaką zapamiętają z lekcji o Szekspirze. Podpowiedzi dla takich działań szukać można np. w dramatach Heinera Müllera i spektaklach Pawła Passiniego.

Kształcenie nauczycieli a szkolna reprodukcja wiedzy

Jak spowodować, by czytanie dramatu w szkole mogło silniej aktywować właściwości poznawcze tego gatunku? Przede wszystkim należy zademonstrować studentom, czyli także przyszłym nauczycielom, w jaki sposób można z satysfakcją obnażać stereotypowe odczytania kluczowych lektur kanonu. Warto w tym celu zainwestować czas w czytanie dramatów współczesnych, gdzie obserwacja działań bohaterów pozwoli zobaczyć ich dramat jako wizję uwikłań w problemy społeczne lub ideowe. Postawa czytelnika ukierunkowanego na samopoznanie spowoduje zainteresowanie losami bohatera.

W konsekwencji odpowiednio przeprowadzonego pośredniego przygotowania do lektury studenci bez większych oporów podejmują się naśladowania literackiego wzoru poprzez napisanie kwestii nowo tworzonego bohatera. Jak pokazują dydaktyczne doświadczenia, „pisanie siebie” na wzór współczesnego Hamleta może być znakomitym ćwiczeniem interpretacyjnym, przełamującym bierność czytelniczą i brak zainteresowania dramatem. Metoda analizy i twórczego naśladowania wzoru⁷⁹ jest znana od lat, ale rzadko stosowana na wyższym etapie kształcenia. A zastosowana np. podczas interpretacji Müllerskiego *Hamleta-Maszyny* może doprowadzić do bardzo zaawansowanych efektów poznawczych. Przy aktywnym odbiorze dramatu Heinera Müllera⁸⁰ pomaga studentom wykroczyć poza perspektywę traktowania szekspirowskiego Hamleta jako matrycy etycznej i nowoczesnej podmiotowości. Odczytanie pierwszego monologu Müllerskiego Hamleta, a potem monologu Ofelii, z analizą wyrazu tożsamości tych bohaterów i uwzględnieniem ponowoczesnych tropów, ośmiela studentów do przeniesienia własnych doświadczeń w obszar interpretacji obu Hamletów. Łatwiej też wówczas o dyskusję toczoną wokół nowoczesnych wzorców tożsamości i wskazanie na aporie poznawcze czy etyczne, fundowane przez modernistyczną kulturę. Studenci, gdy zauważą, iż swoje niepokoje tożsamościowe mogą powiązać z cechami ponowoczesnej kultury, rozbijającej stabilne struktury poznawcze i narracyjne, z łatwością tworzą własne wypowiedzi. Okazuje się przy tym, że wystarczy tylko przelać na papier swoje doświadczenia studenta, mło-

⁷⁹ Zob. A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

⁸⁰ Zob. H. Müller, *Makbet, HamletMaszyna, Anatomia Tytusa*, przeł. J.S. Buras, E. Jeleń, M. Muskała, Kraków 2000.

dego człowieka w miarę samodzielnie poruszającego się w kulturze, by osiągnąć zadziwiająco głęboki i ciekawy efekt artystyczny. Udratyzowane wypowiedzi studentów ze zrealizowanych przez mnie warsztatów teatralnych⁸¹ pokazują m.in. zakochane pary na szczycie wieżowca na chwilę przed samobójstwem, czy też dziewczęta uwięzione w mieszczańskich domach przez nadopiekuńcze matki, gdy na zewnątrz pada deszcz krwi. Są też odważne kpiny młodych ludzi z prób uwodzenia studentek przez podstarzałych mężczyzn lub satyryczne opisy realizacji erotycznych pragnień z przygodnie poznawanymi kobietami (np. sceny w dyskotekach)⁸². W mikrodramatkach, pisanych przez studentów jako odpowiedź na Müllerskiego *Hamleta–Maszynę*, tkwi wiele pytań o strukturę ponowoczesnej tożsamości, o współczesną aksjologię, która jest dalece niehierarchiczna i wciąż poddawana egzystencjalnym eksperymentom.

Ważnym sposobem przełamywania nazbyt łatwej reprodukcji stereotypowych ujęć mogą być także współczesne sceniczne reinterpretacje wątków hamletycznych. Paweł Passini w *Hamlecie 44*⁸³ bardzo interesująco podjął problem wierności tradycji poprzez reaktywację mitu Hamleta⁸⁴. Zauważmy – reaktywację, nie prostą reprodukcję. Spektakl dzieje się na ulicach Warszawy. Uczestnictwo w nim wymusza zarówno na aktorach, jak i widzach, powtórzenie etycznego gestu odpowiedzialności nie tylko za idee, ale przestrzeń i miejsce, w którym stoją. Przemiana warszawskiego Hamleta – jak pokazuje Passini – wymagała także „przeładowania broni i ustawienia celownika”. Dla młodego reżysera gest obrony tożsamości, pamięci i siebie był gestem hamletycznym, której domagała się sytuacja w Powstaniu. W tej perspektywie walka o „ja” była walką o miasto, o rodowy i narodowy Elsynor, postrzegany jako przestrzeń dziedziczonej pamięci i polskiej wolności. Przepisywanie dawnego mitu w nowym języku i ustanawianie go w nowej przestrzeni jest zatem dla reżysera sposobem na „międzypokoleniową transmisję sensów i wartości”⁸⁵. Wgląd w taki i podobne spektakle z pewnością pomoże zobaczyć uczniom w *Hamlecie* kogoś więcej, niż racjonalizujący podmiot, który się waha, by w końcu, w wyniku swego niezdecydowania i nadmiaru intryg, polec. Jacek Kopciński nazywa spektakl Passiniego „postkolonialną lekcją, daną wygłodniałym sensu mieszkańcom miasta bez znaczenia – młodym Warszawiakom”⁸⁶.

Wydaje się, że cykl lekcji o *Hamlecie* powinien zobowiązywać do podobnej, choć zapewne prowadzonej na mniejszą skalę, inscenizacji fragmentów lektury,

⁸¹ Warsztaty teatralne na II i III roku kulturoznawstwa w Wydziale Humanistycznym Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie (2010/11).

⁸² Streszczam tematykę kilku z ponad trzydziestu prac końcowych, napisanych przez studentów kulturoznawstwa AGH na przedmiocie: *teatrologia oraz warsztaty teatralne* w roku akademickim 2010/11.

⁸³ Zob. *Hamlet 44*, reż. P. Passini, Muzeum Powstania Warszawskiego – Park Wolności, premiera: 1.08.2008 r.

⁸⁴ Zob. J. Kopciński, *Gdy żadna ulica nie ma sensu. Wojna w twórczości młodych reżyserów i dramaturgów*, „Teksty Drugie” 2010, nr 4, s. 237–241.

⁸⁵ Ibidem, s. 240.

⁸⁶ Ibidem, s. 241.

dla której scenę klasa wybrałaby celowo i z namysłem, jako szczególnie ważną, na której tożsamość młodych ludzi mogłaby zostać odsłonięta w bezpośrednim związku z ich kulturą i przestrzenią społeczną. Hamlet – zarówno jako rola, jak i czytelnicza interpretacja – byłby dla uczniów bardzo poważnym zadaniem do wypełnienia, wymagającym decyzji o zabudowaniu postaci ich indywidualnymi wątpliwościami. Dodajmy, że istotną pomocą dla uczniów w przemyśleniu własnych ról, czy też inspiracją w projektowaniu bardziej osobistych inscenizacji sztuki mogłyby być wypowiedzi aktorów Passiniego. Jak pokazują to wywiady, dla warszawskich aktorów branie na siebie roli „warszawskiego” Hamleta, Ofelii, Poloniusza miało bardzo szczególny wymiar⁸⁷.

Czytać dramat jako proces podmiotowego poznania

Jak wskazują powyższe analizy, na lekcjach języka polskiego nie czytamy dramatów, a raczej spreparowaną ze streszczeń i fragmentarycznych ujęć ich niepełną fabułę. Przy takiej lekturze klasa nie współuczestniczy w aktach poznawczych bohatera i jego aksjologicznych bądź egzystencjalnych wyborach, natomiast przygląda się dalece ustatycznionej postaci, którą trzeba scharakteryzować np. jak Romea przed i po poznaniu Julii (jakby Romeo wcześniej nie był zakochany i nie kochał Rosaliny). Obecne na szkolnej liście lektur dramaty Szekspira i ich proponowane przez podręczniki interpretacje tworzą mało pozytywny, a niestety paradygmatyczny wzorzec. Szekspir, określany jako autor literatury powszechnej, jest czytany prezentystycznie i egzemplarycznie. Dramaty Szekspira wpro-

⁸⁷ Aktorzy w następujący sposób wypowiadali się o swoich rolach w „Hamlecie '44”: Maciej Wycański (Hamlet): „Pójść, nie pójść. Życ, nie żyć. Być, nie być. Hamlet zadaje sobie mnóstwo pytań. Może nawet za dużo. Nie wie, jak się zachować w stosunku do wybuchu powstania. Dlatego sonduje innych. Potem się odcina, by samemu zdecydować. Ale od jednego odciąć się nie może – od ducha ojca, czyli naszych ojców walczących w powstaniach listopadowym, styczniowym. W tym Hamlecie będzie dużo ze mnie. Ja też szukam odpowiedzi. I mam wątpliwości, których być może wtedy powstańcy nie mieli. Bo ja – rocznik 1981 – nie wiem, jak to jest walczyć, bać się śmierci, ryzykować”. Maria Niklińska (Ofelia): „Ofelia najbardziej spontanicznie dokonuje odważnych wyborów. Bez większych dylematów, czy warto. Toczy polemikę z Hamletem, który ma więcej wątpliwości. Ona swoje argumenty uważa za oczywistość. Dla niej, podobnie chyba jak dla wielu młodych osób wtedy, pójście do powstania to najbardziej sensowna sprawa. Dlatego czuje energię i radość z wyboru. Nawet jeśli jest to wybór nie do końca świadomy, pod naciskiem okoliczności. Tę radość z wybuchu powstania zobaczyliśmy, oglądając filmy archiwalne. Dzięki nim głębiej zrozumiałam powstanie”. Beata Zygarlicka (Gertruda): „Nie jestem w stanie wyobrazić sobie, co czuły i myślały kobiety w sierpniu 1944 roku, gdy ich synowie szli do powstania. To musiały być ogromnie sprzeczne emocje. Ale po tygodniach pracy nad tą rolą moja Gertruda ma coś ze mnie. A ja myślę trochę jak Gertruda. Ja kocham życie i wybieram je w każdej sytuacji. Dla mnie po prostu życie to «być». I nigdy świadomie nie puściłabym swoich dzieci do walki. Sama mam syna i raczej nie chciałabym, żeby był bohaterem. Nie chciałabym posyłać go na śmierć, a potem płakać i słyszeć: umarł bohater”. Władysław Kowalski (Poloniusz): „Jestem bardzo emocjonalnie z powstaniem związany. Niedawno tutaj, na próbach, spotkała mnie szczególna sytuacja. Na Murze Pamięci znalazłem nazwisko... Władysław Kowalski, ps. Kajtek. A «Kajtek», to moje przydomkowe sprzed lat. To dziwne uczucie. Mimo osobistych refleksji o powstaniu, wspomnień związanych jeszcze z rolą w «Kolumbach» jako ojciec Laertesa i Ofelii będę odradzał im udział w powstaniu. Mój bohater, świadomy klęski i zagrożenia, będzie chciał za wszelką cenę uchronić dzieci przed konsekwencjami wyjścia z bronią na ulicę”. Zob. I. Kraj, *Wszyscy jesteśmy Hamletami*, „Rzeczpospolita” 2008, nr 179, (1 sierpnia).

wadzone są głównie jako rezerwuar gotowych motywów i symboli. Dramat przy takim czytaniu ułatwia się, pozostawiając uczniów z galerią postaci poznawanych tak samo, jak w utworach epickich. Są to postaci nie zaobserwowane w dramatycznym działaniu, ale w dookreślonej raz na zawsze strukturze i wizerunku. Najlepszym tego dowodem jest sposób egzaminowania z wiedzy o *Makbecie*. Na maturze przed kilku laty⁸⁸ fragment I i V aktu dramatu wykorzystano tylko do tego, by wyegzekwować charakteryzowanie Makbeta przez wskazanie na jego tragizm i porównanie go z tragizmem dramatu antycznego. Wiedza o tragizmie poprzedziła i zdeterminowała tutaj jakąkolwiek głębszą analizę postaci. Powiązanie dramatu z tragizmem zostało wymuszone mechaniczne i automatyczne. A przecież odbiór lektury powinien wywoływać pracę rozumienia i czasu, zachęcać do refleksji nad procesem, w którym człowiek wybiera i decyduje o sobie. Do rozpoznania tej własności dramatu potrzebna jest powolna analiza kwestii i losów bohatera, a jej w szkole się nie prowadzi, gdyż jest mniej „ekonomiczna” niż przyjęcie gotowych rozpoznań.

Czyli uczniowie *de facto* nie wiedzą, co to dramat, choć wskazują na dialog i didaskalia, jako jego gatunkowe wyróżniki. Jednak dla człowieka żyjącego w ponowoczesnej kulturze, w relacyjnym i dramaturgicznym uwikłaniu społecznym, to stanowczo zbyt ubogie rozpoznanie. Zwłaszcza dlatego, że w powszechnej świadomości coraz silniej utrwalają się już wizje społeczeństwa spektaklu, społeczeństwa sieci i kulturowego aktorstwa. Czyli wizje podmiotowości nie narracyjnej a dramatycznej, atrakcyjnie wizualizowanej i otwartej na grę⁸⁹ w kulturowym i wielokulturowym kontekście.

⁸⁸ Wspomniany temat maturalny brzmi: „Charakteryzując Makbeta na podstawie danych fragmentów dramatu Szekspira, określ, na czym polega tragizm postaci i porównaj go z tragizmem bohatera ze znanego Ci dramatu antycznego”.

⁸⁹ „Od przeorientowania naszego myślenia z narracyjnego na dramatyczne zaczyna się w sztuce i nauce ponowoczesność” – wskazuje A. Krajewska, [w:] eadem, *Dramatyczna teoria literatury...*, s. 20.

Rozdział II

Kulturowa teoria literatury dla metodyki

1. Szkolna poetyka kulturowa

Rozpatrywanie problemu zacznijmy od wskazania na model lekcji teoretyczno-literackiej, który jest syntezą działań dydaktycznych zaobserwowanych podczas kilkudziesięciu hospitowanych zajęć poświęconych sztuce interpretacji. Jesteśmy w liceum. Na tablicy temat: „Czy znasz język poezji?” Nauczyciel oznajmia, że klasa dziś przypomni sobie, czym charakteryzuje się język poetycki. Następnie obserwujemy czynności nauczyciela, polegające na objaśnianiu wybranych środków artystycznego wyrazu: apostrofy, porównania, metafory, onomatopei. Pod koniec zajęć widzimy ćwiczenia sprawdzające: oto w kilku krótkich cytatach (najwyżej dwuwersowych) uczniowie wskazują poznane środki poetyckie. Wniosek końcowy lekcji to stwierdzenie nauczyciela: dzisiaj poznaliście język poezji.

Przedstawione w statystycznym uogólnieniu szkolne spojrzenie na materię poetycką niestety nie należy do wyjątków¹. Nie zmieniają go liczne opracowania metodyczne, podejmujące konstruktywną krytykę nadmiernie sformalizowanych lekcji ani sami nauczyciele, na ogół zdający sobie sprawę z dokonywanych uproszczeń. Świadomość literacka, odpowiadająca za tak wyprofilowane lekcje polskiego pochodzi najczęściej z dwóch źródeł: z nazbyt pobieżnie przyswojonej formalno-strukturalnej i estetyzującej metodyki interpretacji oraz z presji najnowszych wymagań egzaminacyjnych, zaledwie testujących odbiór tekstów artystycznych. Ani pierwszym ani drugim wpływem poloniści nie są motywowani do wprowadzania do szkolnej humanistyki antropologicznych modeli czytania.

Dlatego godzenie wody z ogniem, czyli sformalizowanych wymagań egzaminacyjnych z ponowoczesnymi stylami uczestnictwa w kulturze nie jest w szkole łatwe. Przemodelowywanie skłonnej do schematycznej, wybiórczo analitycznej

¹ Obserwacje kilkuset lekcji, dokonane w latach 2005–2012 w kilkudziesięciu krakowskich liceach i gimnazjach, dowodzą, że analizy i interpretacje utworów literackich są prowadzone z zastosowaniem bardzo uproszczonych formalno-strukturalnych założeń teoretycznych. Strukturalna teoria dzieła (najczęściej funkcjonalizowana fragmentarycznie, nieświadomie i mimowiednie) jest przy tym narzędziem teoretycznym traktowanym jako jedyna istniejąca i jedynie poprawna naukowa metoda myślenia o tekście. Dziesiątki konspektów lekcji, przedstawianych przez praktykantów w dobrej wierze „kopiujących” licealne standardy, również są świadectwem trwałego ukierunkowania działań polonistycznych na identyfikację gotowych haseł historycznoliterackich.

i upośledzającej kontakt z tekstem dydaktyki polonistycznej przebiega z wielkimi oporami². Zresztą system tzw. nowej matury (wdrożonej w 2005) wcale nie zachęca do wychylania się poza poziom najprostszych literackich eksplikacji, którym oczywiście najbardziej skutecznie patronują mimowiednie dobierane narzędzia z poetyki strukturalnej.

Przejawy szkolnych uproszczeń metodologicznych

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

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

³ S. Wysłouch, *Analiza strukturalno-semiotyczna*, <http://hamlet.pro.e-mouse.pl/kont/?id=wyslouch1>. [data dostępu: 10.11.2010].

⁴ Ambicje antymimetycznej, kompletnej interpretacji symbolicznej (którą szczegółowo przedstawiła np. B. Chrząstowska w *Lekturze i poetyce*, Warszawa 1987, s. 85–146) rozmiągają się z codziennością, dzisiejszą praktyką szkolną i potrzebami uczniów. Cele te, z założenia strukturalne, wciąż wyznaczają kształt współczesnej szkolnej dydaktyki polonistycznej.

śniejszych analiz biogramu autora. Lekcje poświęcone poezji, na których tekstem głównym są słownikowe hasła teoretycznoliterackie, a poezja służy tylko dowodami na ich słuszność; lekcje podczas których celowo (dla utrzymania „fachowości”) nie wspomina się o autorskim kontekście biograficznym i historycznym wiersza, a tylko poddaje analizie wyraz uczuć, z naciskiem anonimowego podmiotu lirycznego – są wciąż jeszcze w polskiej szkole codziennością.

Wybiórcze wskazywanie środków artystycznego wyrazu połączone z dystansowaniem odbiorcy od świata przedstawionego w tekście prowadzi do katastrofalnych skutków dydaktycznych. Uczeń ani w wierszu ani w prozie nie dostrzega śladu ludzkiego doświadczenia; od najmłodszych lat wzdraga się przed wiązaniem postawy autora z dziełem (straszy go „upiór” podmiotu lirycznego⁵); artyzm kojarzy ze słownikiem, a nie z odkrywczo nazwanym transgresyjnym przeżyciem lub (domagającą się szczególnych wysiłków artystycznych) tekstowo utrwaloną autorską emocją⁶. Czyli posłuszny uczeń analizuje... wymienia... wskazuje... i tak też ostatecznie postrzega „fachowy”, czyli pozbawiony wszelkiej przyjemności, odbiór poezji⁷. Jego wrażliwość odbiorcza zostaje wygodnie uwięziona w błędnym kole między terminami ze słowniczków literackich i wyrwanymi z kontekstu, w dodatku użytymi nie zawsze trafnie, ilustracjami tych haseł⁸.

⁵ Od kilkunastu już lat do wycofania z dydaktyki szkolnej tej mylącej uczniów kategorii zachęcał (konstruktywnie) m.in. S. Bortnowski. Zob. idem, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 242–244. Wysiłki te przyniosły efekty w postaci wycofania ze szkoły kategorii podmiotu lirycznego i wprowadzenia w najnowszej podstawie programowej kategorii postaci mówiącej w utworze.

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

⁷ Na osłabienie efektów pedagogicznych przez obiektywizujące tendencje interpretacyjne wskazywał również M.P. Markowski: „uważam, że roszczenia do obiektywności tak pojmowanej, jako imperatyw «wygaszenia ja» (jak by powiedział Leopold von Ranke), mają znikome konsekwencje pedagogiczne i są wręcz szkodliwe z punktu widzenia dzisiejszej humanistyki. Czym innym jest bowiem wyrafinowane deliberowanie, co naprawdę znaczy dany tekst, a czym innym próba określenia własnego stosunku do świata, który dla młodych adeptów literatury ma znaczenie pierwszorzędne. [...] Młodzi czytelnicy nie chcą obiektywizmu, ale nie dlatego, że nie chcą prawdy. Otóż prawdy pożądamy oni w sposób wyjątkowy, zachłanny, zdesperowany, tyle że nic ich nie obchodzi prawda, z którą nie mogą się zidentyfikować, której nie mogą zrozumieć, gdyż jest to prawda obiektywna, przedmiotowa, podczas gdy oni pragną prawdy podmiotowej, właśnie subiektywnej”. Zob. idem, *Pochwała subiektywizmu. Teoria w służbie podmiotowości*, „Europa” 2005, nr 84, 9 listopada, s. 13.

⁸ Błędy i problemy dydaktyczne w kształtowaniu terminów literackich szeroko omawia B. Chrząstowska [w:] eadem, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław-Warszawa 1979, s. 123–149. Warto dodać, że kłopoty te wciąż generuje w szkole m.in. strukturalna teoria dzieła: „Nadmiar czasu poświęcony kształceniu literackiemu w szkole, prowadzonemu jeszcze często metodą strukturalistyczną, powoduje m.in., że człowiek ucieka od literatury, mówi o niej nieautentycznie, zapomina”. Zob. M. Dudzik, *Ja wobec – siebie, drugiego człowieka i świata: doświadczam, działam, przeżywam, wyrażam w języku*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 167.

Kilka faktów z rzeczywistości szkolnej

Niejeden obserwowany przeze mnie nauczyciel bez wahania całą lekcję o poezji poświęcał anonimowemu podmiotowi lirycznemu, z pełnym przekonaniem odwołując uczniów od prób wiązania autorskich emocji z ich artystycznym wyrazem w tekście. Poloniści bardzo rzadko w trakcie interpretacji funkcjonalizują odwołania biograficzne i kulturowe, gdyż nie mieści się to w masowo przyjętym metodologicznym paradygmacie, który ironicznie można skwitować: „literatura to pięknie zrobiona fikcja przeznaczona przede wszystkim do analitycznego rozbioru!”⁹. Zajęcia poświęcone utworom prozatorskim również pozwalają zauważyć, jak błędnie sfunkcjonalizowana świadomość metodologiczna buduje między uczniami a tekstem nieprzekraczalną barierę terminologiczną. Przez pogląd, iż np. *Lalka* lub *Przedwiośnie* nie są tekstami mówiącymi o wielowymiarowo doświadczonej przez autora rzeczywistości, a są raczej wykreowaną z całą świadomością i w najmniejszym szczególe fikcją (której walory docenimy dopiero po m.in. wskazaniu na jej styl, części kompozycyjne, typy narracji w utworze, ujawnieniu mowy zależnej i niezależnej i wskazaniu na elementy świata przedstawionego) statystyczny nauczyciel¹⁰ skutecznie blokował dostęp uczniów do rozpoznawania sensu utworu, powodów jego powstania czy po prostu przyjemności odbioru. Postawa nauczyciela prowadziła do dydaktycznego absurdu w proponowanym klasie stylu czytania: to, co uczeń usiłował powiedzieć na temat świata lekturowego – łącząc wrażenia lekturowe ze swoją wiedzą o rzeczywistości społecznej – było złe, bo zapominał o specyfice fikcji literackiej i jej „jakościach naddanych”. A o nich mógł mówić dopiero po zapoznaniu się ze słownikiem i respektowaniem statusu literatury, który zakłada nauczyciel.

Skąd taka postawa? Ów nawyk czysto formalnego kontaktowania uczniów z literaturą, po pierwsze, jest wynikiem daleko idącego upraszczania eksplikacji, typowej dla teorii strukturalnej¹¹. Po drugie – jest wynikiem tejszej postawy

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

¹⁰ W ciągu corocznych hospitacji praktyk w krakowskich liceach krytycznie omawianą tutaj formalną postawę wobec tekstu prezentuje 80% studentów przygotowujących swoje lekcje. Decydujący wpływ na sprawdzane przeze mnie (i korygowane w kierunku wciąż słabo widocznych antropologicznych tendencji) konsepty mają szkolni poloniści, wdrażający studentów w „skuteczne” i „sprawne” osiągnięcie poznawczych celów historyczno-literackich.

¹¹ Sposób uczestnictwa w kulturze w Polsce po r. 1989 bardzo się zmienił, odbierając tym samym metodom strukturalnym dominującą pozycję. Jednak, za M. Głowińskim, koniecznie trzeba przypomnieć, że jeszcze w latach 70. i 80. „strukturalizm, z pozoru oderwany od realiów, nie podejmujący tak zwanych problemów współczesności, zapewniał schronienie, był w warunkach PRL-owskich odpowiedzią na sytuację, w jakiej przyszło nam pracować, ale przecież był czymś więcej” – gdyż dawał polskim badaczom możliwość swobodnego uprawiania humanistyki na światowym poziomie. Zob. M. Głowiński, *Przemówienie poznańskie*, [w:] idem, *Skrzydła i pięta*, Kraków 2004, s. 246.

wobec języka, który miałby pozwalać na pełnię dystansu wobec rzeczywistości, możliwej do ujęcia w statyczne, regularne struktury znaczące¹². Po trzecie, jest efektem panowania w dyskursie edukacyjnym kantowskiej koncepcji podmiotowości, w której język, literatura i kultura nie są w stanie osiągnąć doświadczenia rzeczywistości, ale mają podlegać badaniu ich znaczeń oraz świadomości epoki, będącej biernym medium struktur¹³. Po czwarte, jest wygodnym wytrychem, mającym udawać rzetelny (i wpisany w wymagania podstawy programowej) odbiór tekstu literackiego. Po najmniejszej linii oporu – od gotowej wiedzy do haseł – uczeń pozornie „zapoznaje się” z problematyką i artyzmem utworu. Oczywiście eliminuje się w ten sposób szansę na pogłębienie odbiorczego przeżycia czytelnika. Pozostawia się go bez momentów rozpoznania siebie i swojego zakorzenienia w tekstowo udostępnionym mu świecie tradycji i kultury.

Bożena Chrzęstowska dokładnie opisała trudności z konsekwentnym realizowaniem szkolnego kształcenia literackiego, wskazując jednocześnie na liczne dydaktyczne błędy i uproszczenia. Jednak jeszcze w *Lekturze i poetyce* wyraźnie dystansowała się od antropologicznych zadań wskazywanych poloniście przez Jana Polakowskiego argumentując, iż literatura powinna być czytana dla sztuki i jej walorów estetycznych, bo „nie ma [ona] szans wpływu na decyzje życiowe. Chyba, że te decyzje powiążemy wyłącznie z potrzebami obcowania ze światem sztuki”¹⁴.

Wydaje się, że dziś, w kulturze, która zatrafiła wiele właściwości kultury modernistycznej, nie można już utrzymać twierdzenia, iż lektura nie wpływa na egzystencjalną świadomość i że powinna być czytana wyłącznie w wymiarach estetycznych (o zmianie współczesnej wrażliwości estetycznej i jej związku z odbiorem tekstów w szkole mówią także artykuły B. Chrzęstowskiej, publikowane w ostatnich latach w „Polonistyce”¹⁵). Praktyka i obserwacja lekcji dowodzą, że nawet przy największym wysiłku nauczyciela interpretowanie literatury z pomocą kategorii zdepersonalizowanych i wartościowanie utworu tylko na tle historycznoliterackiego kontekstu, bądź też z ciężeniem ku przeżyciu estetycznemu (dostępnemu tylko dzięki fachowej analizie i interpretacji całokształtu utworu) jest obecnie skazane na niepowodzenie. Tak w gimnazjum, jak w liceum. Pokazuje to nie tylko szkolna rzeczywistość, ale współczesne style odbioru sztuki i antropologiczne tendencje w humanistyce.

¹² Zob. W. Martyniuk, *Rozwijanie kompetencji językowej jako nadrzędny cel kształcenia*, [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Walińska, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka nauczyciela. Klasa I liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Część I*, Kraków 2002, s. 40.

¹³ Por. A. Bielik-Robson, *Po drugiej stronie nihilizmu. Filozofia współczesna w poszukiwaniu nowego podmiotu*, Warszawa 1997, s. 50, 143.

¹⁴ Zob. B. Chrzęstowska, *Lektura i poetyka...*, s. 151–152.

¹⁵ Występując przeciw instytucjonalnej formalizacji kształcenia, egzaminowania i podporządkowaniu polonistyki szkolnej gotowym strukturom wiedzy B. Chrzęstowska podkreślała: „lektura kanoniczna w przestrzeni szkolnej to takie czytanie, które zostawia w sercu i umyśle ślad, czyli – czytanie z wewnętrznej motywacji i potrzeby, zapewniające intelektualny udział w procesie poznawania, zakończony procesem rozumienia tradycji i aprobaty wartości”; eadem, *Kłopoty z kanonem w szkole*, „Polonistyka” 2007, nr 5, s. 33.

Wysoce schematycznego postępowania, nastawionego na wskazywanie niektórych kategorii z poetyki, nie można też usprawiedliwiać „szkolną czasową ekonomiczną”. Ta, jakże częsta forma pracy, nie pozwala na konfrontowanie uczniowskiego doświadczenia z autorskim śladem doświadczenia rzeczywistości, zapisanym w literaturze. Nie ma w niej transmisji wartości i kulturowych doświadczeń z przestrzeni dzieła/autora do świata czytelnika.

W polskiej szkole przywiązanie do łatwych lekturowych rozstrzygnięć i kategoryzacji jest także pośrednio wynikiem ustawowego wyprofilowania polonistycznego kształcenia, którego wadą jest silna administracyjna, kontrolująca, regulatywna, standaryzująca i monitorująca aktywność zwierzchniego aparatu kuratorskiego. Społeczny niedowład takiego systemu edukacji przed dwudziestu laty odkryli u siebie i wciąż reformują Amerykanie. Jerome S. Bruner, wyznaczając kierunki tych przemian, mówi o konieczności „wyjścia poza regulacje” i uczynienie z nauczycieli „pełnoprawnych uczestników” procesu odnowy¹⁶. Niestety dziś niemal każdy polonista w szkole jest lub być musi strukturalistą – bo jak pisze Derrida – „być strukturalistą to przede wszystkim uchwycić się organizacji sensu, autonomii i swoistej równowagi, czegoś, czego ukonstytuowanie powiodło się w każdym momencie i każdej formie”¹⁷. Nauczyciel języka polskiego, a z nim corocznie pół miliona polskich maturzystów, aby wpisać się w wymagania nowej matury pisemnej, musi odrzucać wszystko, „czego nie można pojąć za pomocą typu idealnego”¹⁸. Czyli każdy nauczyciel jest kimś, kto ustawowo – to cytat z Derridy – „przysłania sens poprzez jego uzyskanie”. W szkole ten dramat ucieczki przed sensem w esencjalizm lekturowych odczytań dokonuje się nagminnie.

Poznawać świat nie w literaturze a *poprzez* literaturę

Natomiast bliżej tożsamościowym i aktualnym cywilizacyjnym potrzebom ucznia sytuuje się kulturowa praktyka interpretacyjna. Pozwala ona przekroczyć dominujące w ostatnim półwieczu oddzielanie treści literatury od świata rzeczywistego, pozwala porzucić analizy wyabstrahowanego świata przedstawionego i przejść do poznawania świata poprzez literaturę, a nie w literaturze. Szkolny polonista na jej tle powinien wyraźnie zobaczyć dydaktyczną i formacyjną ułomność spojrzenia na utwory literackie tylko przez ich tekstową immanencję. Stosowanie modelu polonistyki szkolnej, bazującej na ujmowaniu literatury w aspektach komunikacyjnych, personalistycznych, ujawniających podmiotową wizję opisywanej rzeczywistości wydaje się być dziś koniecznością. Jak wskazuje Ryszard Nycz, w perspektywie kulturowej teorii „literatura przestaje być ujmowana wyłącznie [...] jako sztuka słowa. [...] Przystaje też być – na wzór sztuki – sytuowana na-

¹⁶ Zob. J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 124.

¹⁷ J. Derrida, *Siła i znaczenie*, [w:] idem, *Pismo i różnica*, przeł. K. Kłosiński, Warszawa 2004, s. 49–50.

¹⁸ Ibidem.

przeciw rzeczywistości, jako jej reprezentacja, odbicie, krytyka, przeciwieństwo, autonomiczny świat wymagający estetycznej kontemplacji...¹⁹ Natomiast, co wydaje się szczególnie istotne w szkolnym projektowaniu odbioru, kulturowa teoria literatury umożliwia rozpatrywanie tekstów artystycznych „jako części rzeczywistości, w sensie jej przedłużenia czy poszerzenia”. Słowem, kulturowa teoria literatury pozwala (np. poprzez rozmaite działania performatywne) włączyć czytanie i pisanie o literaturze „w dziedzinę naszego doświadczania rzeczywistości”²⁰. W ten sposób szkolna praktyka interpretacyjna zyskuje metodologię, pozwalającą trwale połączyć doświadczenie ucznia z doświadczeniem lekturowym, co z kolei otwiera niebagatelne perspektywy dla budowania nowego systemu motywowania dzieci i młodzieży do czytania i pisania.

Do założeń towarzyszących takiemu nauczaniu literatury dodać trzeba przeświadczenie o potrzebie jego bliskiej łączności ze współczesnymi praktykami kulturowymi. Relacja dydaktyki z otaczającą ucznia rzeczywistością jest dla szkolnej polonistyki fundamentalna, pozwala bowiem na funkcjonalizowanie elementów kulturowej teorii literatury i poetyki²¹, które (w aspekcie kulturowym) z tych praktyk wyrastają. Toteż nie można lekceważyć kultury popularnej z jej medialnym oraz sieciowym wymiarem i w imię kultury wysokiej separować uczniów od rzekomo „spłaszczonej”, „jednowymiarowej” „kultury bez symboli”²². Należy system pracy z tekstem kultury otworzyć na obserwację zjawisk – jak pisze W. Welsch – uwidaczniających formy kultury i życia „wyrastające z transkulturowego przenikania” i niemożliwe już do oglądu przez (klóćącą się z empirią) sztywną opozycję wysokiego i niskiego czy też swojskiego i obcego²³. Czytanie w szkole, zlokalizowane pomiędzy artyzmem a dydaktyzmem, poprzez wskazywanie na sposoby organizowania przez postać literacką swojego doświadczenia, może atrakcyjnie komentować tzw. gorące doświadczenia²⁴ młodych ludzi i prowadzić ich do szerszego ukontekstowania zdobytych w codziennym życiu poglądów i przeświadczeń.

¹⁹ R. Nycz, *KTL – wyjaśnienia i propozycje*, [w:] *Kulturowa teoria literatury 2*, s. 20.

²⁰ *Ibidem*, s. 21.

²¹ Propozycję odróżnienia teorii literatury od poetyki w ramach szerokiego projektu kulturowej teorii literatury prezentuje w cytowanym wyżej tekście R. Nycz: „Współcześnie przyjęte szerokie rozumienie poetyki w humanistyce [...], odbiega pod pewnymi (istotnymi jednak) względami od standardowych jej zastosowań. Przede wszystkim wykracza poza opis i systematyzację reguł organizacji literackiego dzieła sztuki, rozciągając zakres swej stosowności nie tylko na wszelkie zorganizowane wytwory dyskursywnej praktyki, lecz nawet szerzej jeszcze: na wszelkie semiotycznie zorganizowane artykulacje ludzkiego doświadczania siebie i świata – o ile poddają się one opisowi i analizie w kategoriach poetologicznych (znaczącej formy, reguł i prawidłowości sensotwórczych struktur). Zob. *ibidem*, s. 21–23.

²² Por. A. Zeidler-Janiszewska, *Między wielokulturowością a transkulturowością*, „Kultura Współczesna” 2003, nr 1–2, s. 69.

²³ W. Welsch, *Transkulturowość. Nowa koncepcja kultury*, przeł. B. Susła, J. Wieteki, [w:] *Filozoficzne konteksty rozumienia transversalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, cz. 2, red. R. Kubicki, Poznań 1998, s. 217.

²⁴ Zob. J. Koziol, *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa 1975; por. *idem*, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1980, s. 75–77.

Szkolne czytanie zatem i interpretowanie nie może być tylko sytuacją ograniczoną do dwuwymiarowej płaszczyzny tekstologicznej, ale w trosce o elementarny pragmatyzm nauczania powinno stać się sytuacją kulturowo-egzystencjalną, wykraczającą poza pytania o literackość ku ogólnokulturowym diagnozom²⁵. Według współczesnych badaczy w ostatnich latach teoria literatury przeradza się w teorię kultury, w wyniku czego wykształca się nowy rodzaj poetyki, który „zamiast ogólnych koncepcji czy „obramowań” (określenie J. Cullera) proponuje raczej rozmaite języki opisu”²⁶. Teoria najbardziej współczesna (jeśli można ją nazwać jeszcze teorią) tworzy się w miejscu „negocjacji i wymiany”, jest obszarem spotkania wielu dyskursów interpretujących. Słabnie jej moc eksplikacyjna i generalizująca, a rośnie rola pragmatyczna, użyteczna. W tej perspektywie, organizując czytanie literatury w szkole – jak wskazuje Anna Burzyńska – powinno się odejść od jałowych rozważań o języku a skierować uwagę na produktywność odbioru lektury²⁷. Pragmatyczne ukierunkowanie interpretacji musi jednak być przyjęte przez ucznia i nauczyciela zanim nastąpił akt czytania, dopiero wówczas będzie można wywoływać rozmaite energetyczne doświadczenia czytania o charakterze inwencyjnym. Aby jakkolwiek tekst zaczął ucznia interesować, czytanie należy uprzednio indukować, pobudzać, podpowiadać powód, dla którego ma nastąpić nasze spotkanie z utworem.

W przypadku czytania performatywnego lub etycznego powód ten nie wynika jednak, jak w ujęciu badaczy form i tekstowych struktur, z chęci odnalezienia głębokiego i ostatecznego znaczenia tekstu. Postawa analityczna jak dotąd skutkowałą w szkole żmudnym obowiązkiem odsłaniania tego, co tekst mówi „naprawdę”. Natomiast w ujęciu etycznym tekst ma szansę apelować do afektywności, budzić głód dalszych emocji (inteligibilność jest wszakże afektywna, jak w ujęciu R. Jaussa, gdzie czytelnik jest najważniejszym elementem lektury²⁸), a odpowiednio stymulowane spotkanie z utworem może prowadzić do odsłonięcia, opisania, omówienia lub odegrania indywidualnych projektów antropologicznych ucznia, także o charakterze biograficznym. Interpretowanie ku sensownemu życiu, uzasadniające kondycję człowieka i jego bycie-w-świecie, jego uczestnictwo w zróż-

²⁵ Zob. L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, Warszawa 2007, s. 115: „W pracach Giroux i McLarena znajdują wyraz, za M. Foucaultem, zastrzeżenia wobec dyskursu pedagogicznego zdominowanego troską o własną naukowość, a jednocześnie niezdołnego do podjęcia nowo wyłaniających się wyzwań i do przekroczenia ram własnego uwikłania w proces sankcjonowania wiedzą określonej rzeczywistości stosunków władzy w społeczeństwie i przeciwdziałania nabywaniu zdolności do przeciwstawienia się im”.

²⁶ A. Burzyńska, *Anty-teoria literatury*, Kraków 2006, s. 481–489.

²⁷ A. Burzyńska, „Doświadczenie lektury”, wykład wygłoszony podczas ogólnopolskiego seminarium „Doświadczenie lektury. Krytyka literacka i dydaktyka literatury wobec nowego odbiorcy i wyzwań interpretacji. Diagnozy i wnioski dla edukacji szkolnej” (sem. z cyklu IBE Badania i polityka edukacyjna), Kraków, Uniwersytet Jagielloński, Collegium Maius, 7–8 grudnia 2011 r.

²⁸ R. Jauss, *Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze*, „Pamiętnik Literacki” 1972, z. 4.

nicowanych praktykach codzienności staje się praktycznym wykładnikiem teorii literatury XXI wieku – wskazuje A. Burzyńska²⁹.

W tej perspektywie nowych barw może nabierać także literatura kanoniczna, pod warunkiem, że nauczyciel (jak niestety większość) nie ulegnie presji spiesznego realizowania materiału, w wyniku czego 80% polskich uczniów nie pamięta żadnej lekcyjnej dyskusji o omówionej w szkole lekturze³⁰.

Antropologiczne postrzeganie utworu literackiego

Warto czym prędzej zatroszczyć się w szkole o dialogiczną relację tekstu i ucznia. Dziś o pomoc w wyznaczaniu takich perspektyw czytania na polonistycznym rynku idei już nie jest trudno. Wystarczy wspomnieć książki (i liczne tomy pod redakcją Ryszarda Nycza, Anny Burzyńskiej, Michała P. Markowskiego (także jego inspirujące eseje, np. *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*), czy np. pracę Beaty Przymuszały *Szukanie dotyku. Problematyka ciała w polskiej poezji współczesnej*. Tutaj dostajemy propozycję spojrzenia na wiersz jako płaszczyznę doświadczenia głębokiej wspólnoty losu i doświadczenia. Poezja w niniejszym ujęciu jest ruchem ku samopoznaniu, w którym nie da się zdepersonalizować nadawcy, czyli autora. Jego obecność manifestowana poprzez wiersz staje się w analizach B. Przymuszały postmodernistycznym wymiarem poezji, za którą, zamiast dyskursu kryje się autorskie oczekiwanie bliskości oraz akceptacji odrębności. W tej koncepcji nie chodzi o zarzucenie dotychczasowych metod interpretacyjnych, a raczej dostrzeżenie w wierszu gestu pragnienia rozmowy. Wiersz może apelować do współbycia jako znak osobowego istnienia innego człowieka. Burzy się wówczas roszczenia czytelniczego „ja” do bycia „nad” tekstem – i czytanie staje się współbyciem z nadawcą tekstu, staje się uważnością i doświadczeniem obecności innego poprzez tekst³¹. Gdyż czytanie – w myśl M.P. Markowskiego – jest zdarzeniem apelującym do zaangażowania naszej jednostkowości w jednostkowość dzieła, nie jest tylko aktem świadomości ani też rekonstrukcją znanych konwencji³².

Ponadto trzeba zauważyć, iż wzmiankowany typ lektury bliski jest terazniejszym sposobom uczestnictwa w kulturze. Najnowsze diagnozy wskazują, iż „dynamika współczesnego społeczeństwa opiera się na nieustannym wymyślaniu samego siebie od początku i testowaniu kolejnych wersji «ja» we wszystkich możliwych warunkach”³³ (Peter Sloterdijk). Na takim tle sztywne ramy strukturalne-

²⁹ A. Burzyńska, *Anty-teoria literatury...*, s. 483.

³⁰ Podaję wyniki badań A. Janus-Sitarz przedstawione w referacie *Nauczyciel w roli krytyka* podczas seminarium „Doświadczenie lektury...”.

³¹ B. Przymuszała, *Szukanie dotyku. Problematyka ciała w polskiej poezji współczesnej*, Kraków 2006, s. 360.

³² Zob. M.P. Markowski, *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, „Pamiętnik Literacki” 2001, nr 1, s. 243.

³³ Zob. M. Nowicki, S. Žižek, *Jeżeli Boga nie ma, wszystko jest zakazane*, „Europa” 2007, nr 12, 24 marca, s. 3.

go, polonistycznego *Bildung* wyraźnie demonstrują swe historyczne już zaplecze. Warto w szkole spojrzeć na literaturę jako na cenne źródło wiedzy kulturowo-antropologicznej. Taka optyka pozwoli dookreślić pragmatycznie formę literackiej komunikacji w szkole i umożliwi kształcenie młodzieży adekwatnie do dzisiejszych praktyk dyskursywnych oraz projektowania własnych tożsamości na styku indywidualnej lektury i kultury.

Szukajmy oddźwięku w lekturowym doświadczeniu ucznia

Dlatego też odbiór literatury w szkole nie może być tylko analizą i interpretacją jej czysto tekstualnych aspektów, ale powinien być także aktywnym studiowaniem i metodycznym „ogrywaniem” (mówiąc aktorskim slangiem) uczniowskiego odbioru lektury. Ryszard Nycz taki sposób odbioru nazywa nie tyle interpretowaniem tekstu, co egzystencjalno-doświadczeniowym komentowaniem lektury. Wówczas naszym celem dydaktycznym nie będzie tylko wskazanie np. epitetu czy anafory w tekście, ale doprowadzenie ucznia do żywego ODDŹWIĘKU³⁴ na proponowane mu dzieło – czyli na obecne w utworze językowe świadectwa ludzkiego doświadczenia i namysłu.

W szkole proces ów uda nam się uruchomić tym łatwiej, im szybciej – jak wskazuje Barbara Myrdzik – sprowadzimy na poziom metodyki narratologiczne i hermeneutyczne koncepcje czytania tekstów artystycznych. Gdy odchodząc od koncepcji strukturalnych pozwolimy uczniom obserwować „jak autor prezentuje w dziele rzeczywistość, przedstawiając jednocześnie siebie”. Dzięki temu uczniowie, wkomponowując cudze historie w swoje doświadczenie, przekształcą – jak pisał H.-G. Gadamer „skostniałą mowę literatury” w mowę własną, rozwijając tym samym spektrum rozumianego doświadczenia³⁵.

Pomocne w projektowaniu antropologicznie ukierunkowanej polonistyki szkolnej są obecne tendencje w dydaktyce ogólnej, zbieżne z kulturowym zwrotem w badaniach literackich. Wpisują się weń analizy szkolnej rzeczywistości kanadyjskiego dydaktyka Petera McLarena. Na polskim gruncie towarzyszą im komentarze L. Witkowskiego oraz program *To lubię!*, a także coraz liczniejsze publikacje metodyczne propagujące styl terapeutyczny w pracy polonisty³⁶. Gdyby próbować sprowadzić do jednego głosu wnioski wymienionych badaczy, można by powiedzieć, że obecnie szkoła niczego tak bardzo nie potrzebuje jak zintegrowanej z mechanizmami współczesnej kultury metodyki literackiej³⁷. Zwłaszcza pilna jest korekta dydaktyki literatury w zakresie – jak pisze McLaren – „zdrady ciała”, czyli lekceważenia doświadczeniowego wymiaru nauczania literatury oraz

³⁴ Zob. S. Greenblatt, *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, przeł. W. Ostrowski, M. Lorek i in., Kraków 2006, s. 173.

³⁵ Zob. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 59 i 148.

³⁶ Zob. A. Włodarczyk, *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.

³⁷ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność...*, s. 339.

żywej obecności ucznia na lekcji. Upomnieć się też należy o uwzględnienie „dramy społecznej” – czyli emocjonalnego i intelektualnego zbliżania kultury ucznia (w większości świata ulicy i kultury popularnej) do świata treści programowych i kultury tzw. kanonu.

2. Jak zredefiniować status literatury w szkole

Przemiany kulturowe łączą się z koniecznością zredefiniowania dla potrzeb szkoły statusu literatury w taki sposób, aby odpowiadał realnym aktom lektury dokonywanym dziś, a nie kilkadziesiąt lat temu. Szkoła potrzebuje dziś nowej, antropologiczno-kulturowej teorii literatury i poetyki oraz adekwatnej do niej, etycznie zorientowanej metodyki. Operując w zakresie interdyscyplinarnego modelu nauczania, lekcja nie może dążyć do wykazania, iż dana lektura to zestaw chwytów artystycznych, które składają się na jej strukturę i ostatecznie stabilizują jej sens³⁸. Aby się przekonać, że moc oddziaływania dzieła sztuki nie pochodzi z „pompatycznej przyjemności kunsztu” (jak wskazywał C. Geertz), ale z reakcji budzonej we wrażliwości społecznej, trzeba otworzyć metodykę nauczania na etyczne i performatywne style interpretacji.

Już kilkanaście lat temu próbowano dla potrzeb dydaktyki „oswajać dekonstrukcjonizm”³⁹, co pozwoliło sformułować interesujące wskazówki dla polonistów, mogących w sposób atrakcyjny dla ucznia i zgodny z jego stylem uczestnictwa w postmodernistycznej kulturze – np. grać z wieloznacznością utworu, czy interpretować go ludycznie bądź poprzez teatralizację. Opisywano także przejawy tzw. pedagogiki radykalnej Henry’ego A. Giroux, pozwalającej odkrywać sprzeczności tekstu, dystansować się od tzw. kanonicznych odczytań i szukać rozstrzygnięć bardziej lokalnych.

Dziś, gdy w polskiej szkole próby przyswojenia dekonstrukcjonizmu prowadzą najczęściej do efektu zagubienia podstaw rzeczywistości bądź zatarcia pozytywnego wymiaru współczesności⁴⁰, wydaje się, że można dokonać próby bardziej radykalnej weryfikacji metodologiczno-metodycznych podstaw edukacji i zapro-

³⁸ C. Geertz zachęca do badania znaczeń utworów artystycznych w konkretnym otoczeniu kulturowym. Przekonanie, iż mechanizmy sztuki generują jej znaczenie – nazywa za N. Goodmanem „absurdalnym mitem doświadczenia estetycznego” i jako przeciwwagę dla przeestetyzowanych postaw proponuje badanie wrażliwości jako tworu zbiorowego („głębokiego i szerokiego jak istnienie społeczne”). Wówczas łatwiej jest zauważyć, że moc estetyczna nie jest „pompatyczną przyjemnością kunsztu”, gdyż analiza form artystycznych oznacza „badanie wrażliwości”. Zob. C. Geertz, *Sztuka jako system kulturowy*, [w:] idem, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, przeł. D. Wolska, Kraków 2005, s. 105, 123–124.

³⁹ Zob. Z. Przybyła, *Szanse pedagogicznego osuwania dekonstrukcjonizmu*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 55–77.

⁴⁰ W podręcznikach szkolnych elementy dekonstrukcjonizmu ujawniają się głównie w obrębie analiz świata reklamy, mediów lub najnowszej literatury, a ich celem jest negatywna ocena rozma-

ponować spojrzenie na przestrzeń lekcji jak na kulturową scenę performatywnych prób czytania tekstów, oferującą uczniom perspektywę na siebie i ich miejsce w kulturze⁴¹.

Antropologiem literatury, podsuwającym bardzo atrakcyjne, także dla ucznia, sposoby obcowania z tekstem z pewnością może być, już tutaj przywołany, C. Geertz. W szkicu *Sztuka jako system kulturowy* stwierdza, iż ci, którzy „uważają, że techniczne wywody o sztuce, jakkolwiek zaawansowane, wystarczą, by sztukę w pełni zrozumieć, że cały sekret jej estetycznej siły zawiera się w formalnych relacjach między dźwiękami, obrazami, bryłami, tematami czy gestami”⁴², należą do mniejszości. Choć nie ma tutaj miejsca, aby szczegółowo przedstawiać metodę antropologii interpretatywnej, warto jednak zatrzymać się nad kilkoma stwierdzeniami C. Geertza, w których do głosu dochodzą, jak wskazują powyższe analizy, potrzebne szkole postawy humanistyczne.

Antropologia interpretatywna na lekcji polskiego

Po pierwsze: Geertz wskazuje, że dzieło sztuki uzyskuje swój właściwy wymiar w perspektywie odbiorców, gdy nawiązuje dialog z ich potrzebami i stylem życia. Podkreśla, iż „artysta działa przy użyciu zdolności odbiorców – zdolności rozumiejącego patrzenia, słyszenia, dotykania a czasami nawet smaku i węchu”⁴³. W jego ujęciu chodzi o „przesunięcie potęgi semiotycznej teorii [...] z abstrakcyjnej analizy znaków ku badaniu ich w ich naturalnym środowisku – zwyczajnym świecie, w którym człowiek patrzy, słucha, nazywa i działa”⁴⁴. Nauczycielowi wniosek nasunie się łatwo: literatura powinna być zbliżana do swego kulturowego otoczenia, dopiero wówczas ujawni swą antropologiczną moc tłumaczenia sensu referowanych doświadczeń.

Po drugie: znaki budujące dzieło sztuki ujawniają sposoby myślenia o doświadczonej rzeczywistości. Przy czym stwierdzenie: „potrzebujemy nowej dia-gnostyki, nauki, która potrafi określać znaczenia rzeczy dla życia, które je otacza”⁴⁵

itych zjawisk kultury popularnej. W szkole dekonstruujemy, aby oskarżyć najbliższe otoczenie ucznia o niedorastanie do zakładanych wyidealizowanych wizji rzeczywistości.

⁴¹ C. Geertz podkreśla: „środki sztuki i odczuwanie życia, które je ożywia, są nierozdzielne i nie można dłużej przez przedmiot estetyczny rozumieć związku czystych form, tak jak przez mowę nie rozumie się popisu odmian syntaktycznych czy przez mit zbioru strukturalnych transformacji”. Zob. C. Geertz, *Sztuka jako system kulturowy*, [w:] idem, *Wiedza lokalna...*, s. 104. Podobnie na związek interpretowanego tekstu i egzystencji zwraca uwagę M.P. Markowski: „Dla mnie bowiem (i nie tylko dla mnie) subiektywizm jest jedyną obroną przez tym upadkiem, ale tylko dlatego, że rozumiem subiektywizm inaczej, niż się zwykle go określa. Otóż jest to dla mnie postawa podmiotu, który chce się czegoś o sobie dowiedzieć dzięki czytaniu tekstów, chce zdefiniować własną tożsamość, określić swoje relacje ze światem, w tym także – pewnie przede wszystkim – z tradycją, z którą się czuje związany i ludźmi, do których mówi”, [w:] idem, *Pochwała subiektywizmu...*

⁴² C. Geertz, *Sztuka jako system kulturowy*, [w:] idem, *Wiedza lokalna...*, s. 103.

⁴³ Ibidem, s. 123.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem, s. 124.

może dotyczyć zarówno polonistycznej metodyki antropologicznej, jak i antropologicznie zorientowanej nauki o literaturze.

Po trzecie: według Geertza „źródła czaru” tekstu artystycznego należy sytuować „w scenerii treści”⁴⁶. Czyli komentowanie fenomenu estetycznej mocy „polega na tym, jak umiejscowić ją w innych typach działań społecznych, jak wpleść ją w tkaninę konkretnego wzoru życia”. Bo „jedność formy i treści” jest „kulturalnym osiągnięciem, a nie filozoficzną tautologią”. Teoria sztuki byłaby zatem teorią skutecznego użytkowania kultury.

Koncepcja C. Geertza wydaje się znakomicie dopasowana do potrzeb szkolnej polonistyki. W szkolnej klasie bowiem wiedza o możliwych postawach interpretacyjnych wobec tekstu jest tylko wtedy istotna, gdy ujawnia się poprzez praktyczne umiejętności transponowania wybranych estetycznych paradygmatów na odbiorczą wrażliwość uczniów. Nauczyciele, w większości świadomi stojących przed polonistyką szkolną przemian, czekają przede wszystkim na praktyczne wskazówki, spójne zarówno na poziomie opisu literatury jak i prakseologii lekcji. Potrzebne są przykłady demonstrujące metody pracy z nowym, antropologicznym instrumentarium poetologicznym⁴⁷. Zatem: gdzie uczyć się nowoczesnej dydaktyki polonistycznej?

W tle tego pytania odsłania się bardziej pierwotny problem: jak mówić o tekście w perspektywie antropologicznej? Z pomocą jakiej terminologii analizować utwory literackie w aspekcie kulturowym, a nie tylko tekstualnym?⁴⁸ Czy teoretyczne instrumentarium trwale osadzone w szkolnej polonistyce, znane większości nauczycieli z kilkudziesięcioletnich już podręczników do poetyki i interpretacji autorstwa B. Chrzóstowskiej czy M. Głowińskiego, posiada w tym aspekcie funkcjonalność?⁴⁹ Przecież nie można zrezygnować z wciąż bardzo przydatnych narzędzi do analizy języka artystycznego, zwłaszcza że nadal odzwierciedlają one wymagania podstaw programowych w zakresie kształcenia literackiego i interpretacji.

Najprostszą odpowiedzią może być wskazanie na już istniejące dydaktyczne opracowania, od kilku lat z bardzo dobrymi efektami wdrażające w szkolną prak-

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ Za A. Burzyńską warto zauważyć, że obecnie nie jesteśmy w stanie stworzyć poetyki normatywnej, a „termin *poetyka* należy traktować raczej jako synonim *języka opisu* albo *metody analizy*, nie zaś osobnej dyscypliny”. Zob. eadem, *Wprowadzenie*, [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury...*, s. 19.

⁴⁸ Zob. uwagi R. Nycza na temat eksterytorialnej, kontekstowej, narracyjnej tożsamości dzieła w estetyce ponowoczesnej, o jego „wariabilnej strukturze tekstowości”, silnie uwarunkowanej także kompetencjami odbiorcy, (etc.). Idem, *Poetyka intertekstualna: tradycja i perspektywy*, [w:] *Kulturowa teoria literatury...*, s. 168–175.

⁴⁹ Zob. B. Chrzóstowska, *Lektura i poetyka...*, np. s. 67–69, 114 (Szczególnie istotne dla niniejszych porównawczych uwag są fragmenty demonstrujące, „co powinno być podstawą rozumienia utworu”, m.in.: funkcja poetycka języka, całość znacząca, wiedza z poetyki, dystans wobec fikcji literackiej). Zob. też. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1991 (wydanie szóste; pierwsze pochodzi z początku lat 60. – a i dziś w sposób zasadniczy modeluje stosunek przyszłych nauczycieli do literatury).

tykę antropologiczne modele obcowania z literaturą i tekstami kultury. Polecać można przede wszystkim artykuły prezentujące koncepcję programową *To lubię!* i znakomite propozycje pracy z różnymi tekstami kultury, zawarte w tychże książkach nauczyciela⁵⁰. Godne uwagi jest zwłaszcza ogniwo przeznaczone dla liceum, gdyż ono najmocniej rewiduje schematyczne nawyki polonistycznego kształcenia ponadgimnazjalnego⁵¹. Ale warto też sięgnąć do tekstów wskazujących na źródła takiego myślenia⁵².

Lektura szkolna jako doświadczenie antropologiczne

Wolfgang Iser w tekście *Czym jest antropologia literatury* wskazuje, że tylko dzięki literaturze człowiek może osiągnąć „możliwość bycia sobą i posiadania siebie”⁵³. Utwór literacki ma moc „odkrywania najbardziej podstawowej właściwości natury ludzkiej” – natury pełnej chęci przetrwania, ale i przekraczania siebie w kierunkach na pozór niemożliwych. Literatura staje się zarówno przestrzenią gry z realnością, jak i sferą eksperymentowania autora z warunkami istnienia w danej kulturze – dzieło wyznacza nowe wymiary doświadczenia. Jest przestrzenią wolności i egzystencjalnej realizacji.

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

⁵⁰ Zob. Z.A. Klakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka nauczyciela. Klasa I liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Cz. I*, Kraków 2002, s. 10–23 i s. 25–43.

⁵¹ Współtwórczyni programu, Z.A. Klakówna, zdecydowanie opowiada się za polonistycznym kształceniem problemowym (nie zaś historycznym) i sfunkcjonalizowanym w perspektywie antropocentrycznej: „Stawia się natomiast na autentyczne czytanie tekstów i samodzielne wyprowadzanie z lektury elementów wiedzy teoretycznoliterackiej czy historycznoliterackiej w miejsce serwowania gotowych do wycuczenia i z konieczności uproszczonych formuł znawców oraz na budowanie własnej świadomości egzystencjalnej”, eadem, *Język polski w szkołach ponadgimnazjalnych – kształcenie kompetencji kulturowej*, [w:] Z.A. Klakówna, P. Kołodziej i in., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego...Książka nauczyciela... Cz. I*, s. 14. Praktyczny wymiar tej propozycji najlepiej obrazują same podręczniki wraz z tzw. książkami nauczyciela (każda z trzech książek nauczyciela zawiera szerokie omówienia propozycji metodycznych wszystkich lekcji dla kl. I, II i III). Ilustrują one tendencje antropologiczne i kulturowe w stylu szkolnego czytania literatury i innych tekstów kultury. Nowoczesnej szkoły interpretacyjnej, otwartej na wielorakie kulturowe konteksty potrzebne uczniowi do zbudowania tożsamości, można się (przy odrobinie dobrej woli) poprzez owe książki nauczyciela z serii *To lubię!* szybko nauczyć.

⁵² Zob. np. W.J. Burszta, *Nauki o kulturze wobec literatury. Przypadek antropologii*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, zespół red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz, t. 2, s. 85–98.

⁵³ W. Iser, *Czym jest antropologia literatury*, przeł. A. Kowalcz-Pawlik, „Teksty Drugie” 2006, nr 5, s. 32.

wistości i odnajdywaniu w niej – poprzez językowy rezonans ze światem – własnego miejsca oraz wskaźników własnej tożsamości.

W tej perspektywie ważna jest konstelacja historyczno-kulturowa, z której pochodzi dzieło, biografia autora, zestaw jego doświadczeń, zapatrywań, urazów, społecznych okoliczności i ściśle osobistych uwarunkowań twórczości⁵⁴. Ważny jest bohater utworu jako źródło wiedzy o pragmatycznych wymiarach ludzkiej egzystencji, a także umiejętność osadzenia właściwości dzieła w szerokim kontekście kulturowym, bez wzdrażania się przed odkrywaniem także kontekstów politycznych. Ważna jest umiejętność tworzenia nowych, dobrze uargumentowanych i rzetelnych interpretacji, odwołujących się do bieżących doświadczeń ucznia⁵⁵. Czyli ważne jest to, co obserwowani przeze mnie nauczyciele odrzucali na margines zainteresowania, całą uwagę poświęcając wąsko rozumianej estetyce dzieła i tłumieniu wpływów pozalekturowych kulturowych dyskursów.

Ze sfery jakiej wiedzy wyprowadzać pytania o tekst?

Kulturowa teoria literatury, z wolna przyjmująca się na polonistycznym gruncie, powinna pomóc nauczycielowi organizować lekcję jako refleksyjne spotkanie ucznia i autora w manifestowanym przez tekst doświadczeniu. Dzięki otwarciu tekstów na ich pozaliterackie otoczenie łatwiej będzie szukać w klasie żywego oddźwięku na impuls twórczy, który kazał np. Adamowi Mickiewiczowi napisać *Romantyczność*⁵⁶. Oczywiście wcześniej należy podjąć niezbędne studia nad problemem. Upewnieni w korzyściach płynących z projektowania odbioru wywołującego czytelniczy rezonans, bez obaw możemy wraz z uczniami podejmować trud badań nad okolicznościami napisania np. słynnej *Niepewności* („Czy to jest przyjaźń? czy to jest kochanie?”), aby następnie organizować lekcje poszukujące impulsów (także w perspektywie psychologicznej), które kazały naszemu wieszczowi napisać ten osobisty (?) liryk. Postawa odbiorcza nakierowana na spotkanie w komentowanym artystycznie doświadczeniu (bliska hermeneutycznej interpretacji⁵⁷ i Gadamerowskiej fuzji horyzontów⁵⁸) otworzy dalsze pytania o wybrany

⁵⁴ Por. B. Zeler, *Struktury bytu ludzkiego jako czynnik warunkujący interpretację tekstu literackiego w szkole*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki...*, s. 111.

⁵⁵ Por. J.S. Bruner, *Kultura edukacji...*, s. 120 i 132.

⁵⁶ W dobrych programach nauczania rola czytelniczego rezonansu jest wykorzystywana często. Np. w książce nauczyciela *To lubię!* do II klasy LO, sugerowanym przez E. Łubieniewską punktem wyjścia do analizy *Romantyczności* jest wytworzenie przez inscenizację postawy emocjonalnego zaangażowania, prowadzącego do takich przeżyć odbiorczych jak: unaocznienie, doświadczenie, identyfikacja, rozpoznanie. Zob. Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej i in., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka nauczyciela. Klasa II liceum*, Kraków 2004, s. 120.

⁵⁷ Zob. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.

⁵⁸ Główną cechą Gadamerowskiej hermeneutyki jest rozmowa, dialog oparty o ciąg pytań i odpowiedzi, w których następuje wymiana między Ja i Ty. Dzięki takiej wymianie spotykamy coś, czego jeszcze nie doświadczyliśmy: „Pojmowanie zadania hermeneutycznego jako wdawania-się-w-rozmowę z tekstem jest czymś więcej niż metaforą – jest przypomnieniem tego, co źródłowe” – pisał Hans-Georg Gadamer [w:] idem, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Warszawa 2004, s. 501. I nieco dalej: „Fenomen hermeneutyczny zawiera w sobie pierwotność

(?), dlaczego taki właśnie, (bliski poecie?) styl i język. Dlaczego w tamtym, 1825 roku, dzieło powstało w takim układzie rytmicznym czy stroficznym. Powinniśmy zapytać siebie i ucznia: co w tej opisanej sytuacji postrzegasz jako prawdę, a co jako zmyślenie? Jak sprawdzić te i inne aspekty dzieła w danych biograficznych? W jakim stopniu ta wypowiedź poety jest ci bliska? Jest ona żartobliwą zabawą w pisanie czy raczej poważnym wyznaniem albo też liryczną relacją? Jaki problem sygnalizuje autor? Jak sobie z nim radzi? Dlaczego pisze wiersz zamiast porozmawiać ze swoją ukochaną? Jak dziś taka sytuacja jest przeżywana przez podobnie niespokojnego zakochanego? Zadzwoić lub wysłać sms-a znaczy dziś to samo, co wówczas napisać tak kunsztowny wiersz? Etc.

Gdyby przywołać, wszak nie całkiem już nowe przeświadczenia Merleau-Ponty'ego, iż ciało jest „naszą ekspresją w świecie”, literackie słowo „dotknięciem na odległość”⁵⁹, zaś mowa „prawdziwym gestem”⁶⁰ – łatwo znajdziemy argumenty do stawiania sobie i uczniom podobnych do powyższych pytań⁶¹. (Nurt ujmujący literaturę jako doświadczenie „reaktywowane” przez czytelnika ma bogatą tradycję – od Deweya, Heideggera po Bataille'a, Derridę i Lacoue-Labarthe'a⁶²). Tym samym znajdziemy się na antypodach szkolnego, formalizującego i estetyzującego dyskursu. Trzeba dodać, że wspomniany już Peter McLaren za najlepsze narzędzie do włączania pełnej obecności ucznia w moment przekazywania wiedzy uznaje właśnie filozofię autora *Fenomenologii percepcji*⁶³. Wydaje się, że wprowadzenie w obszar lekcyjnej refleksji żywej obecności ucznia-interpretatora, negocjującego sens swojego doświadczenia z doświadczeniem zaświadczonej przez tekst⁶⁴, powinno być celem ponowoczesnej polonistyki szkolnej⁶⁵. (Oczywiście te

rozmowy i strukturę pytania i odpowiedzi”, ibidem, s. 503. Partnerami rozmowy interpretatora mogą być teksty, idee i tradycje, stają się one „żywym» partnerem w dyskusji”, w której ich własne horyzonty dziejowe podlegają nieustannej konfrontacji z horyzontem rozumienia współczesnego czytelnika. Zob. P. Dybel, *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*, Kraków 2004, s. 18.

⁵⁹ Zob. M. Merleau-Ponty, *Proza świata. Eseje o mowie*, Warszawa 1999, s. 212, 77 (szczególnie ważny w tej perspektywie jest esej *Obecni w słowie*, s. 62–79).

⁶⁰ Zob. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia percepcji*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa 2001, s. 204.

⁶¹ Na kategorię doświadczenia (autentycznego, własnego, warunkującego odbiór) – jako punkt wyjścia do szkolnej pracy z literaturą od kilkunastu lat wskazuje M. Dudzik. Zob. eadem, *Ja wobec – siebie, drugiego człowieka i świata...*, s. 171.

⁶² Zob. R. Nycz, *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia*, „Teksty Drugie” 2006, nr 6, s. 65–66.

⁶³ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność...*, s. 340.

⁶⁴ Wówczas dopiero literatura kanoniczna stanie się środkiem do „sytuowania się” ucznia w kulturze z pomocą jego własnych narracji i bez konieczności odwoływania się do „narodowych frazesów”. Por. J. Kaniewski, *Jaki kanon?* „Polonistyka” 2007, nr 5, s. 9–11. Por. idem, *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne*, podrozdz. *Kanon a tożsamość*, s. 284–285. (Międzypokoleniowa transmisja dziedzictwa kulturowego powinna, zdaniem autora, polegać na projektowaniu sytuacji autentycznego dialogu ucznia z tradycją, nie zaś na przekazywaniu tożsamości w formie odebranego od realiów kulturowych zideologizowanego konstruktowi).

⁶⁵ Należy podkreślić, że nie chodzi tutaj o odrzucenie „autorytetu tekstu” (czy też, w rozumieniu J. Sławińskiego – interpretacji partnerskiej, „dochowującej wierności dziełu”), na rzecz interpretacji

aspekty metodyki okażą się w ramach instytucjonalnych wymagań niefunkcjonalne, gdy podstawa programowa i egzaminy maturalne oraz kompetencyjne wciąż będą mikromodelami literaturoznawstwa strukturalnego).

W literaturze nowoczesnej wiersz jest śladem „ja”.

Pytajmy o doświadczenie

Nauczyciele, zachęceni przez nowoczesnych badaczy, powinni wraz z uczniami szukać w literaturze przede wszystkim tego, na co od dawna zwracał uwagę zdrowy rozsądek: tekstowo wyrażonych świadectw doświadczenia. Wszak sztuka XX wieku często bywała słabo zamaskowaną „alegorią artysty i jego pracy”⁶⁶. Polonistykę szkolną należy silniej związać z przeświadczeniem, iż literatura jest specyficznym świadectwem, a pisanie (jak i odpowiedzialne czytanie, połączone z twórczym przekształceniem wzoru) „jedyną formą wypełnionego sensem, dostępnego bycia”⁶⁷. Ten wniosek Tomasz Kunz wyprowadza z analiz poezji Mirona Białoszewskiego, ale wydaje się, że podobne rozumienie pisania można rozciągnąć niemal na każde współczesne „ja”, które pisząc (ale i uczestnicząc w sieciowych, cyberkulturowych interakcjach⁶⁸), wytwarza tekst, będący „przepisem” na odzyskanie kształtu i spistości samego siebie⁶⁹. Gdyż „ja” podczas pisania uzyskuje podmiotowy wymiar i spójność dzięki „przechwytywaniu” rzeczywistości (właśnie w momentach jej przepisywania/percypowania). Podmiotowość zatem udostępnia nam się najpełniej poprzez tekstowe świadectwa jakiegoś doświadczenia.

Jakże chcemy przez literaturę uczyć humanistycznie zintegrowanego, podmiotowego otwierania się na świat, gdy naszą uwagę w wierszu zatrzyma powtarzalna forma czasowników, zestaw onomatopei bądź kompozycja klamrowa, przesłaniając „doświadczeniową obserwację i rozumienie”? Interpretując, należy raczej szukać sposobu na wydobycie z tekstu świadectwa doświadczenia świata, refleksji o nim, relacji o sposobie komunikowania się autora z sobą i światem poprzez tekst. Oczywiście, że ważnymi komponentami dzieła literackiego są (poza doświadczeniowym) jego wymiary artystyczne. Jednak są one funkcją mediaty-

„pocziwiej”. Negocjacja sensu doświadczenia poprzez wspólne czytanie literatury wymaga raczej odmiennej wizji statusu literatury niż zakładana w modelu strukturalnym. Por. J. Sławiński, *Uwagi o interpretacji (literaturoznawczej)*, [w:] idem, *Próby teoretycznoliterackie*, Warszawa 1992, s. 48–49.

⁶⁶ Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przeł. M. Gruszczyński i in., Warszawa 2001, s. 889.

⁶⁷ Zob. T. Kunz, „Ja: pole do przepisu”. *Miron Białoszewski, czyli literatura jako forma istnienia*, „Teksty Drugie” 2006, nr 5, s. 51.

⁶⁸ „Cyberprzestrzeń można również traktować jako figurę retoryczną. Formę językową, zbudowaną i używaną w języku i przez język. [...] Cyberprzestrzeń jest w najszerszym sensie metaforą współczesności”. Zob. G. Kubiński, *Narodziny podmiotu wirtualnego. Narracja. Dyskurs. Deixis*, Kraków 2008, s. 140–141.

⁶⁹ „Hipotezę, że nowoczesna literatura jest literaturą doświadczenia (w jego nowych, nowoczesnych wariantach właśnie), a nie na przykład reprezentacji rzeczywistości czy autonomicznej fikcji” – przedstawia R. Nycz [w:] *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia...*, s. 55–69 (cyt. s. 56).

zowanej *praxis*⁷⁰ i nie mogą wytyczać dominującego oglądu efektu pisania, pojmowanego jako wyraz usensownianego, czy też zaświadczanego bycia. Gdyż przy przeestetyzowaniu postawy odbiorczej proste wyliczanie środków artystycznego wyrazu i analiza ich spójności może łatwo przesłonić podstawy prezentowanego doświadczenia i jego zakorzenienia w świecie określonych wartości oraz praktyk symbolicznych.

Cenny w tym kontekście jest zestaw specjalnych „pytań kulturowych”, które Stephen Greenblatt proponuje czytelnikowi w celu uniknięcia zarówno czytania naiwnego, jak i nadmiernie podporządkowanego analizie formalnej⁷¹. Kwestie te dotyczą zachowań i wzorców działania, które zdaje się nam narzucać dzieło; zachęcają do refleksji nad wagą i atrakcyjnością danego utworu dla czytelników z jego epoki; proponują rozważyć różnice między wartościami sugerowanymi przez lekturę a własnymi; zwracają uwagę na rozumienie norm społecznych w utworze; pytają o potencjalnie ograniczający wpływ dzieła na swobodę myśli bądź działania i o możliwą aprobatę lub potępienie społeczne dla utworu⁷².

Szkolna poetyka – praktyka czytania – pragmatyczny wymiar teorii?

Różne uszczegółowienia powyższych pytań, jednakże nielekceważące odpowiednio sfunkcjonalizowanej, potrzebnej do ich rozwikłania analizy formalnej⁷³, nie pozwolą zapomnieć o potrzebach uczniów, którzy poprzez literaturę chcą poznawać świat, nie zaś tylko literacki budulec, struktury, style i artystyczną składnię. Wiedza o strukturalnie i czysto tekstualnie ujętej ontologii dzieła literackiego nie może być celem samym w sobie.

Wyswobodzając się z dotychczasowej formuły uprawiania nauki o literaturze (o rodowodzie formalistyczno-fenomenologiczno-strukturalistycznym) poetyka kulturowa w szkole ma bowiem szansę stać się narzędziem do opisu i organizacji procesu uczniowskiego poznawania świata w ścisłej relacji z dziełami literackimi. Może być postrzegana jako „teoria praktyki” odbioru lektury, jako „empirycznie ukierunkowana modalność teoriiwórczych poszukiwań”⁷⁴, prowadzących do codziennego poświadczenia i doświadczenia zdeponowanych w dziele literackim

⁷⁰ Na skomplikowanie doświadczeniowego charakteru literatury nowoczesnej, w indeksalnym wymiarze „sięgającej” rzeczywistości poprzez semiotyczno-symptomatologiczne uposażenie, wskazuje R. Nycz w *ibidem*, s. 55–69.

⁷¹ Zob. M.P. Markowski, *Badania kulturowe*, [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury...*, s. 522.

⁷² Poniższe pytania przywołuję z: S. Greenblatt, *Kultura*, przeł. A. Rajca-Salata, [w:] *idem, Poetyka kulturowa...*, s. 147.

⁷³ Udane połączenie refleksji kulturowej z analizą języka poetyckiego prezentuje J. Waligóra w książce nauczyciela *To lubię!* do klasy pierwszej LO. Refleksję o wierszu *Rodzinny dom* J. Barana proponuje wyzwalać poprzez pytania o związek tytułu z treścią wiersza, sposób prezentacji rytmu domowej egzystencji, o ukrytą w wierszu zasadę cykliczności, usytuowanie podmiotu mówiącego, poetycką aktualizację frazeologizmów, rodzaj więzi społecznych, metaforykę zdomowienia. Zob. Z.A. Klakówna i in., *Podręcznik do języka polskiego... kl. I*, s. 140–142.

⁷⁴ R. Nycz, *KTL – wyjaśnienia i propozycje*, [w:] *Kulturowa teoria literatury 2...*, s. 23.

i otwartych na społeczne negocjowanie przeżyć, spostrzeżeń, refleksji, śladów obecności piszącego.

Gdy dydaktyka polonistyczna uwzględni w projekcie odbioru utworu literackiego okoliczności jego powstania, postawę i pozycję wobec nich autora oraz jego poglądy wyrażone *explicite* bądź pośrednio w dziele, gdy biograficzne uwarunkowania utworów, długość procesu twórczego, warunki historyczno-socjologiczne, w jakich pracował autor⁷⁵ będą rzutować na sposób interpretowania tekstu (epoka, tendencje społeczne, rodzinne, otoczenie polityczne, konieczność użycia specjalnej retoryki) łatwiej będzie polonistom zbliżyć uczniów do humanistycznych wymiarów utworów literackich. Wówczas może się powieść także próba pojednania czytelnika z autorem w jego artystycznie wyrażonym doświadczeniu. Taka interakcja pomoże wzbudzić żywe pytania o emocjonalno-poznawczy oddźwięk, który spowodował wiersz lub powieść. Zachęci ona też nauczycieli do częstszego stosowania metod aktywizujących uczniowskie postawy twórcze.

Myślenie o uczniu nie tylko jako o posłusznym receptorze, ale także wytwórcy znaczeń, jako inscenizatorze swego uczestnictwa w kulturze (a nie jako o biernym reproduktorze gotowych treści), z pewnością ułatwi spojrzenie na status literatury przez kategorię dramatu. W tej perspektywie pisanie o literaturze staje się „inscenizacją tekstualną”⁷⁶ – czyli działaniem polegającym na odsłanianiu swego odbioru na scenie mentalnej, odbioru nasyconego niepewnością, ale i aktywizmem, dążącym do skonstruowania własnego sensu. Wówczas komentarz do lektury zmienia się z monologu w dramat, w otwarcie się na odgłosy dochodzące z innych tekstów, ze świata kultury wysokiej i popularnej, ze sfery doświadczenia i pragnienia.

Tożsamość ucznia – projekt otwarty

Czytanie lektur w szkole łączyłoby się z zachętą do ujawniania osobistych preferencji i kulturowych kompetencji, wiodącą uczniów do konstruowania tożsamości. Jeśli – jak wskazuje Adam Kuper – „każda osoba stwarza swoją (jej lub jego) tożsamość, wybierając pomiędzy zobowiązaniami, wierzeniami i wartościami”, to jest ona „hybrydowym, często nieciągłym procesem kreatywnym” (James Clifford), czyli „kwestią stylu życia, wybranego podług kaprysu lub, w bardziej ponurej wersji, dyktowanym przez modę”⁷⁷. Ta i podobne diagnozy siłą rzeczy zmuszają do wprowadzenia w proces dydaktyczny modyfikacji, uzdalniających go

⁷⁵ „Powrót autora nie oznacza przywrócenia jego tradycyjnej postaci, której wersji modelowej dostarcza podmiot pozytywistycznej tradycji biograficzno-genetycznej” – wskazuje A. Zawadzki i zwraca uwagę m.in. na współczesne tendencje do empiryzacji głosu autorskiego (kategoria „śladu”), proponuje też postrzeganie podmiotowości autora w perspektywie jej „osłabienia” oraz wielowymiarowego uwikłania kulturowego. Zob. idem, *Autor. Podmiot literacki*, [w:] *Kulturowa teoria literatury...*, s. 245.

⁷⁶ Zob. A. Krajewska, *Dramat współczesny. Teoria i interpretacja*, Poznań 2005, s. 203–224.

⁷⁷ A. Kuper, *Kultura. Model antropologiczny*, przeł. I. Kołbon, Kraków 2005, s. 208–209.

do zaoferowania uczniom wielości wyboru i wielość perspektyw na kulturowy budżec, z którego mają „ulepić” siebie.

Wiąże się to z dość ryzykownym otwarciem uczniów na wykroczenie poza wyznaczniki wąsko pojętej wspólnoty kulturowej. Nie jest to zjawisko dziś rzadkie. A. Kuper twierdzi, iż do obecnie normatywnych zachowań należy niechęć do podporządkowania się własnej, „prymarnej tożsamości kulturowej”. Wynika to najczęściej z czystego praktycyzmu, gdyż funkcjonowanie na rynku wiąże się z nie tyle z zachowywaniem norm, co życiem „poprzez ciało”, walką z nieustannym wpływem innych.

Jeśli mam się postrzegać jedynie jako byt kulturowy, pozostawiam sobie niewiele przestrzeni na manewr lub kwestionowanie świata, w którym się znajduję. Wreszcie istnieje moralny sprzeciw wobec teorii kultury. Zazwyczaj odciąga ona uwagę od tego, co mamy wspólnego, zamiast zachęcać nas do komunikowania się ponad barierami narodowymi, etnicznymi i religijnymi oraz do odważenia się na wyjście poza nie⁷⁸.

– wskazuje brytyjski antropolog. Wynika z tego, iż interpretacja tekstów kultury, jeśli chce sięgać poziomu współczesnych praktyk społecznych, nie może się zamknąć w gotowych, rozpoznanych sferach ludzkiej aktywności, ale powinna także otwierać się na przygodę z nowym, często „przedeterminowanym” doświadczeniem. W tym procesie uczniowi powinna być przydzielana szczególna rola – rola „aktora kulturowego”⁷⁹, „przymierzającego” na szkolnej scenie interpretacyjnej rozmaite „kulturowe kostiumy”. Bo tylko postawa performatywnego⁸⁰ eksperymentatora pozwoli mu zdobyć funkcjonalną wiedzę o otaczających go szybko zmieniających się cywilizacyjnych procesach i ich historycznym zapleczu⁸¹. W perspektywie najbliższych lat lekcja polskiego, jak się zdaje, powinna wciąż zyskiwać na antropologicznym ciężarze, tracąc jednocześnie ściśle tekstologiczne uwarunkowania.

Cele lekcji „antropologicznie” zoperacjonalizowane

Szukajmy głęboko zhumanizowanego punktu widzenia na literaturę i stosujemy metody dydaktyczne, które pomogą ludzką prawdę z wiersza lub powieści wy-

⁷⁸ Ibidem, s. 213.

⁷⁹ A. Kuper wskazuje: „Protagonistą w walce multikulturowej nie jest robotnik czy też obywatel, lecz aktor kulturowy.” Zob. ibidem, s. 202.

⁸⁰ Szerzej o performatyce jako wielowymiarowej dyscyplinie akademickiej zob. [w:] R. Schechner, *Performatyka. Wstęp*, przeł. T. Kubikowski, Wrocław 2006. Autor wskazuje na cztery podstawowe obszary badawcze performatyki: zachowania, praktykę artystyczną, „obserwację uczestniczącą”, włączanie się w praktyki i strategię społeczne (s. 16).

⁸¹ Miarą szybkości przemian kulturowych w Polsce może być zmiana wrażliwości i świadomości społecznej polskiej widowni. Cenne w tej mierze jest spostrzeżenie Anny Augustynowicz, wskazującej, iż w 1997 w Teatrze Współczesnym w Szczecinie jej premierowe przedstawienie wg dramatu W. Schwaba *Moja wątroba jest bez sensu* nie wzbudziło emocji i zainteresowania. Jednak po wznowieniu spektaklu po dwunastu latach okazało się, że polska publiczność śmieje się z siebie i dostrzega własne problemy w sztuce, której dekadę wcześniej nie rozumiała, ponieważ wówczas nie była jeszcze w stanie utożsamiać się z bohaterami sztuki. Rozmowa Ł. Drewniaka z A. Augustynowicz, TVP Kultura, 20.12.2011 r., g. 20.20.

eksponować, nie zaś ukrywać pod siatką kilku słownikowych pojęć⁸². Cele lekcji centrum znaczeń powinny odnajdywać w pytaniu o *conditio humana*, którą dane dzieło umacnia. Trafna, nachylona antropologicznie operacjonalizacja⁸³ takich celów wydaje się więc być wysiłkiem wartym specjalnego zachodu.

Postulowany tutaj kształt szkolnej polonistyki nabiera cech interpretacji etycznej. A jest to – zdaniem A. Burzyńskiej – „najtrudniejszy ze wszystkich znanych nam dotychczas trybów krytycznych”⁸⁴. Wymaga otwarcia wiedzy o literaturze „na ryzyko wpisane w każdy akt decyzyjny” i uświadomieniu sobie, iż wynika z niego kształt dyscypliny dziś jeszcze niewyobrażalny. Między innymi dlatego, mimo wskazywanych tu rozmaitych trudności, warto ryzykować próby wprowadzania zarysowanego powyżej modelu do szkolnej interpretacji tekstów, jako jej trwałego komponentu. Gdyż tylko podczas antropologicznie zorientowanych lekcji z literaturą może być sukcesywnie wytwarzana pedagogiczna postawa etyczna, ułatwiająca wypracowanie (tak potrzebnych uczniom) wyróżników nowej szkolnej teorii literatury. Częstsze praktykowanie etycznej krytyki i antropologii literatury przez niedogmatycznych i wrażliwych na styl odbioru nauczycieli może w najbliższych latach umożliwić polonistyce dołączenie do nowoczesnych praktyk edukacyjnych, które (np. w USA i Kanadzie) „w imię podmiotowości ludzkiej” są jednocześnie krytyczną teorią i praktyką społeczną – jak pisze Lech Witkowski – stwarzającą „sfery publiczne”, gdzie uczeń w przyszłości odnajdzie swe „ekologiczne nisze rozwojowe”⁸⁵.

Podbudowana teorią pragmatycznej i etycznej interpretacji, nastawiona na twórcze i społeczne efekty, dydaktyka polonistyczna będzie z pewnością zachęcać do wsłuchiwania się w zjawisko żywego, uczniowskiego czytania kultury. Doświadczenia płynące z tych obserwacji każdemu nauczycielowi uświadomią korzyści płynące z dynamicznego modelu pracy z tekstem, inspirującego nastoletnich czytelników do autentycznego „oddźwięku”.

⁸² S. Sawicki za prymarny wyznacznik wartości dzieła literackiego uznaje obecność w nim śladów twórcy i „ludzkiego” przekazu skierowanego do odbiorcy: „autor jest zawsze głównym obecnym w literaturze”. Zob. idem, *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszezyk, Lublin 1992. Zob. idem, *Aksjologiczne wymiary literatury*, [w:] *Polonistyka w przebudowie...*, t. 2, s. 300.

⁸³ Nie oznacza ona rezygnacji z celów poznawczych na korzyść kształcących lub wychowawczych, ale przekierowanie uwagi na wiedzę i umiejętności o wymiarach pragmatycznych i zakorzeniających w kulturze.

⁸⁴ Zob. A. Burzyńska, *Anty-teoria literatury...*, s. 467.

⁸⁵ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność...*, s. 122.

Rozdział III

Metoda nauczania: *uczeń jako aktor kulturowy*

1. Model metody: *uczeń jako aktor kulturowy*

Dla ułatwienia nauczycielom inicjowania i realizowania omawianego tutaj procesu nauczania, przedstawiam zestaw działań w ramach metody nazwanej: *uczeń jako aktor kulturowy*.

Pełny opis metody jest celowo rozbudowany i wyposażony w szereg opcji do wyboru, by odsłaniał rozmaite możliwe aspekty podmiotowej aktywności ucznia uruchamianej w czasie lekcji. Ważne jest tutaj przyjęcie przez nauczyciela pozycji inspiratora do działania i współdziałania, czyli do krytycznej, angażującej emocje analizy tekstów lub przedstawień, do rozumowania i wnioskowania łączącego „fachowość” z autopsją, do tworzenia monologicznych i dialogowych wypowiedzi inspirowanych działaniami bohatera tekstu kultury¹, do aktywnego współuczestnictwa, dialogicznej koncentracji na „drugim”, zapisywania obserwacji, wykorzystania notatek w performatywnej ekspresji, porównywania postaw, komunikowania rozbieżnych poglądów etc. Nauczyciel organizuje formy aktywności ucznia, lecz nie jest to klasyczna praca pod kierunkiem, gdyż materia, którą się opracowuje i w której się poruszamy jest zarówno tekst, jak i sama podmiotowość ucznia. Nauczyciel nie prowadzi też analizy problemowej, z uwagi na brak nacisku na utrzymywanie dystansu badawczego. Jest natomiast otwarty na przyjmowanie odbiorczych postaw empatycznych (co nie znaczy, że empatia ma wypierać fachowość i racjonalność), buduje i stosuje w relacjach z uczniem dialogiczny sposób bycia, uczy akceptacji rozbieżnych punktów dojścia w dyskusjach i stosowania rozmaitych słowno-ekspresyjnych sposobów ich wyrazu.

¹ Kluczowe kompetencje projektowane przez MEN dla maturzystów z 2015 r. są bardzo bliskie celom omawianej metody. Warto podkreślić jej funkcjonalność i przydatność także w perspektywie przygotowania uczniów do zmodyfikowanego egzaminu maturalnego (zarówno ustnego, jak pisemnego). Zauważmy bowiem, że głównym jego celem będzie sprawdzenie umiejętności samodzielnego tworzenia tekstów i wypowiedzi, nie zaś, jak dotychczas, wypowiedzi dalece odtwórczych. Istotne jest, że eksperci MEN wskazują na znaczenie tej umiejętności nie tylko w kontekście analitycznie wyodrębnianych celów wąsko przedmiotowych, ale także w kontekście dalszej nauki i życia zawodowego absolwenta. Zob. *Założenia zmian w maturze – od 2015 r. Koniec z prezentacją maturalną i „kluczem”, obowiązkowy egzamin z przedmiotu do wyboru*, Ministerstwo Edukacji Narodowej – komunikat prasowy, http://www.men.gov.pl/images/stories/PDF/Komunikat_prasowy_-_zaoenia_zmian_w_egzaminie_maturalnym_2015.pdf [data dostępu: 5.08.2012].

Uczeń, wykraczający poza postawę bierną i receptywną oraz poza stereotypowe ujęcia lekcyjnych problemów, powinien w każdym z ogniw osiągać i odpowiednio utrwać (w pamięci i notatkach) efekty swojego emocjonalno-intelektualnego poznania. Poziom progów poznawczych zależy w znacznej mierze od ucznia, w toku kolejnych lekcji może być planowo przekraczany. Nauczyciel nie prowadzi przez większą część lekcji rozmowy nauczającej, nie jest to również pozbawiona akcentów ściśle intelektualnych drama. Najkrócej mówiąc: lekcja składa się z celowo zestawionych uczniowskich performansów, będących wyrazem odgrywania ich sposobu czytania. Nauczyciel pełni rolę aktywnego gospodarza w przestrzeni odsłanianych i rozmaicie przez uczniów „zamieszkiwanych” sensów².

Podczas wprowadzania tej metody należy zatroszczyć się także o multimedialne formy uobecniania tekstów kultury, aby uczeń mógł w klasie metodycznie konfrontować się z ekranowymi przekazami i cyberkulturą, którym na co dzień podlega w sposób bezrefleksyjny.

Warunki przedwstępne

- Świadomość, że czytanie literatury służy poznawaniu rozmaitych aspektów rzeczywistości i ludzkich charakterów oraz możliwości funkcjonowania w świecie.
- W przypadku lektury na tyle obszernej, że niepozwalającej na zaprezentowanie całości na lekcji, wymagane uprzednie poznanie całego omawianego tekstu, wspomagane w toku postępującej domowej lektury równoległymi lekcyjnymi komentarzami nauczyciela.
- Uczniowska postawa zaciekawienia proponowanym mu tekstem, określoną problematyką, chęć dzielenia się wrażeniami z lektury (co powinno wynikać z przygotowania pośredniego do odbioru literatury³, ale i stale podtrzymywanej postawy wobec literatury jako zespołu dzieł pisanych „na miarę życia” i w związku z określonym doświadczeniem indywidualnym lub zbiorowym).
- Chęć przekonania się, czego nauczy nas to, jak wybrany bohater (lub autor) selekcyjnie i układa swoją narrację tożsamościową, jak w obrębie własnej podmiotowości gromadzi lub porzuca zestawy wrażeń, jak radzi sobie ze współczesnym „natarczywym natłokiem doznań” i jak ów dramat ludzkiego życia porządkuje w całość⁴.

² Tutaj zaledwie szkicuję rolę nauczyciela w omawianej metodzie. Natomiast cała niniejsza praca omawia rozmaite nauczycielskie kompetencje (teoretyczne i prakseologiczne) z dziedziny literaturoznawstwa, kulturoznawstwa, socjologii i teatrologii, konieczne dla świadomego uprawiania w szkole polonistyki o profilu performatywno-antropologicznym. Ponieważ metoda podbudowana jest inną niż strukturalna koncepcją literatury, nie powinno się jej stosować z odwołaniem do utrwalonych terminów, kierujących rozważania ku pozornym oczywistościom (np. środki artystycznego wyrazu, podmiot liryczny, uczeń jako badacz struktury tekstu), funkcjonującym od lat w szkolnej metodyce.

³ Zob. W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977.

⁴ Zob. R. Shusterman, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, przeł. A. Chmielewski, E. Ignaczak i in., red. A. Chmielewski, Wrocław 1998, s. 334.

Cele edukacyjne

Cele ogólne: rozpoznanie i performatywne „przymierzenie” kulturowego wyposażenia (*habitusu*) wybranego bohatera; badanie sposobów istnienia podmiotowości postaci⁵ lub zarysowanego przez autora sposobu widzenia świata; opisanie i próba ich oceny w kontekście kultury i społeczeństwa współczesnego⁶; odnalezienie w utworach artystycznych humanizującego naddatku⁷; odsłonięcie aksjologicznego wymiaru wybranej postaci.

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):

Uczeń:

- postrzega 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 odkrywcość 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 odkrywcości dzieła bowiem tutaj chodzi);
- w przestrzeni klasy zamienionej w dydaktyczną przestrzeń dzieła literackiego (w tym celu warto wykorzystywać rzutniki multimedialne, ekrany, plansze, rysunki dla wzmocnienia transmedialnego istnienia przekazu lektury), czynnie, czyli także w spontanicznych działaniach (np. o charakterze głosu w dyskusji lub zbliżonych do dramy działaniach performatywnych⁸), odgrywa wybrane działania bohatera w dialogu z innymi postaciami;

⁵ W przypadku bohatera współczesnego ważne będą np. wskazania na transmedialne i wirtualne aspekty ponowoczesnej podmiotowości.

⁶ Polonistyka, zdominowana przez uproszczone formalistyczne tendencje badawcze, zagubiła w szkole realizację antropocentrycznie sformułowanych celów. W. Pasterniak opisywał je przed laty jako metaczynności służące kształceniu postaw ucznia. Zob. W. Pasterniak, *Przygotowanie do odbioru...*, s. 84. Kilka lat temu, wychodząc z odmiennych przesłanek metodologicznych, D. Attridge zaproponował spojrzenie na akt odbioru jako odpowiedź na inwencję, na wydarzenie „nowego”, której to odpowiedzi „ja” ogarnięte przez dzieło udziela w formie performatywnej. Zob. idem, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007, s. 139–143.

⁷ 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. 100.

⁸ 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 posiadających aspekty poznawcze sposobów odczytywania i odgrywania tekstów kultury. (Zob. A. Krajewska, *Dramatyczna teoria literatury. Zarys problematyki*, Poznań 2009). Problem ten pośrednio uwidacznia się we wnioskach końcowych książki J. Olszewskiej-Gniadek, gdzie traktowanie dramy jako „metody worka”, w którym próbuje się zmieścić wszelkie przejawy teatralności w odczytywaniu lektury, odgrywania i improwizacji, zacie-

- wykorzystuje elektroniczne nośniki tekstu, obrazu i filmu w celu wytworzenia w przestrzeni klasy naturalnych warunków dla wystąpienia podmiotu relacyjnie umowocowanego w sieci multimedialnych i transkulturowych przekazów;
- podczas interpretacji dąży do wyrażania się poprzez 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 działaniu cechy bohatera, szuka dla nich porządku w hierarchii aksjologicznej;
- dokonuje analizy porównawczej *habitusu* bohatera ze swoim kulturowym uposażeniem;
- wypowiedzi i działania performatywne uczeń pod kierunkiem nauczyciela poddaje analizie i finalnej interpretacji (w zbiorowej formie pracy jest to proces zbierania wniosków i podsumowania lekcji, to tworzenie *summy* antropologicznej wypracowanej z uczniami i sygnowanej ich wypowiedziami).

I. Faza motywacyjna

- 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. Ważne jest podkreślenie atrakcyjności prezentowanego utworu, bowiem – jak pisał Konstantin Stanisławski – żeby zainicjować twórczość, trzeba „koniecznie zafascynować uczucie, wolę, intelekt i całą istotę aktora”⁹, a w naszym przypadku ucznia – lekcyjnego performerera tekstu. Rozmowy wstępne prowadzą do wniosku, że czytanie i dyskusje o literackich światach wytwarzają oraz wzmacniają rozmaite kompetencje społeczno-cywilizacyjne. Niezmiernie istotna jest tutaj „atmosfera”, w jakiej inicjuje się pracę nad lekturą, nierzadko w umiejętności jej wytworzenia ukrywa się źródło powodzenia całej lekcji¹⁰. Ważna jest dbałość nauczyciela o autentyczność wstępnej rozmowy, sugerującej potrzebę pełnego zaangażowania wiedzy i emocji uczniów.

ra specyfikę metody, a tym samym nie pozwala dostrzec procesu przełamywania 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 post-dramatycznego. Zob. eadem, *Teatr młodzieży w świetle badań na terenie Krakowa*, Kraków 2009.

⁹ K. Stanisławski, *Praca aktora nad rolą. Materiały do książki*, przeł. i przypisami opatrzył J. Czech, Kraków 2011, s. 99.

¹⁰ W ujęciu Michaiła Czechowa, światowej sławy aktora i znawcy metody aktorskiej K. Stanisławskiego, atmosfera panująca podczas prób ma swoją wielką misję do spełnienia, ma moc uruchamiania procesów twórczych w zespole, który otwarty i wzajemnie „dostrojony do siebie”, o wiele intensywniej niż bez uczuciowego zaangażowania, oddaje doświadczenie odgrywanej lektury. M.A. Czechow, *O technice aktora*, przeł. i oprac. M. Sołek, Kraków 2008, s. 16.

- Nauczyciel przedstawia problem moralny, estetyczny, społeczny, filozoficzny lub czysto praktyczny, który w toku lekcji 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 zaczerpniętej z biografii postaci literackiej lub autora; punkt widzenia ustanawiany jest w przestrzeni kultury współczesnej, jednak pozostawiamy możliwość celowego jego przesuwania w potrzebną perspektywę historyczną bądź wskazany fantazmat historyczny.
- W toku dyskusji następuje wybór postaci, które są atrakcyjne dla interpretacyjno-performatywnego powtórzenia ich działań lub mogą inspirować do rozwiązania postawionego problemu¹¹. Postacią nadającą się do interpretacyjnego odegrania może być również narrator lub postać mówiąca w wierszu.
- Następuje wskazanie, przytoczenie oraz wstępna analiza fragmentów tekstu, uzasadniających wybór obserwowanej postaci.

II. Faza słowno-emocjonalnych prób odnalezienia się w roli

- Uczeń poprzez ćwiczenia ustne i pisemne podejmuje próby wyrażania swoich myśli, emocji, postaw wobec wybranej postaci i w kontekście postawionego problemu; problem postrzega ze zmiennej perspektywy: najpierw z punktu widzenia postaci literackiej (szuka adekwatnych środków do wyrażającego jej działania i cel „gestu psychologicznego”¹²), następnie z perspektywy artysty tworzącego dzieło w stopniowo (przez ucznia) rozpoznawanym celu¹³. Postać literacka nie podlega uprzedmiotowieniu np. poprzez charakterystykę¹⁴, ale jest włączona w krajobraz całości lektury i jej biograficznego tła. Jest odgrywana „na scenie pisania” w procesie performatywnego odbioru, ale także w wy-

¹¹ 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...*, (cyt. ze s. 145.) Ponadto Pasterniak zachęca do wzmacniania motywacji do czytania wynikającej z samodzielnie inicjowanych przez uczniów zadań, nakierowanych na „jasno uświadamiane zadanie dalekie” (s. 139.) Warto się zastanowić, czy propozycje te (mimo ideologicznego wymiaru kilku fragmentów książki) znalazły w polskiej dydaktyce, mocno sformalizowanej przez strukturalizm, funkcjonalne rozwinięcie.

¹² Według M. Czechowa gest psychologiczny „to ruch, który ucieleśnia psychologię i cel postaci”. M.A. Czechow, *O technice aktora...*, s. 16.

¹³ Dbając o stymulowanie kompetencji językowej otwartej na dramat artykulacji tego, co jawi się w perspektywie indywidualnego doświadczenia warto zwrócić uwagę na wnioski Martina Jaya, który zauważa potrzebę powrotu do koncepcji W. Diltheya poprzez pragmatyzm, „zamiast kontemplowania wyodrębnionego doświadczenia dzieła sztuki” proponuje „estetyczne przeżywanie życia”. M. Jay, *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat*, przeł. A. Rejniak-Majewska, Kraków 2008, s. 242.

¹⁴ D. Attridge ostrzega przed opisem formalnym, rzekomo mającym prowadzić do rozumienia wiersza. Opisowi przeciwstawia wizję odgrywania utworu w lekturze, którą widzi jako wyzwanie rzucone systemowi kodów kulturowych, a nie jako rekonstrukcję części systemu kodów kulturowych. Aby wyzwanie dostrzec i jego tekstową realizację zrozumieć, należy ją przeprowadzić w sposób procesualny i dynamiczny. Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury...*, s. 159.

obraźni¹⁵. Nauczyciel powinien pozwolić na potrzebny na wstępie ćwiczeń humor i dystans do sytuacji gry, by w toku lekcji pomóc uczniom odnaleźć właściwy klimat emocjonalny i balans pomiędzy nazbyt przytłaczającą powagą a zbyt ironiczną wesołością, redukującą sens działań performatywnych.

- 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 perspektywy na rzeczywistość.
- Uczeń pod kierunkiem nauczyciela „pasuje się” z wybraną rolą społeczną lub splotem ról łączonych przez postać. Uczeń odnajduje (albo opisuje) zadanie lub cel, do którego dąży postać. Warto pozwolić uczniowi na emocjonalne, intuicyjne przenikanie w istotę postaci, by po pierwszym jej odegraniu (i opisananiu), mógł „osądzać, sprawdzać, zmieniać i wносить poprawki”¹⁶ w sposób odgrywania bohatera (ale także autora lub osoby lirycznej). Ważny jest moment ucieleśnienia i „spełnienia” postaci, a nie tylko umiejętność mówienia o niej.
- Uczeń głośno (lub w notowanym monologu wewnętrznym) planuje swój interpretacyjny „występ”, ustawia swoją egzystencjalną pozycję wobec problemu i zmian sytuacji obserwowanych w akcji utworu¹⁷. Stawia pytania retoryczne, rozmawiając z podjętą rolą i sobą (na swoją skalę „hamletyzuje”). Niniejsze ogniwo poświęcone jest poszukiwaniu kształtu tożsamości w „testowanym” poprzez teatralizację stylu przeżywania świata¹⁸.

III. 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 bohatera¹⁹. Uczeń przejmuje wybrane aspekty roli

¹⁵ „Zanim zaczniesz swą regularną pracę na scenie z partnerami, możesz systematycznie «odgrywać» swoją rolę wyłącznie w wyobraźni” – radzi przygotowującym się do roli aktorom Michail Czechow. Podobne rady bardzo się przydadzą uczniowi w procesie budowania i odgrywania odbioru lektury lub wybranej postaci. Idem, *O technice aktora...*, s. 33.

¹⁶ Ibidem, s. 61.

¹⁷ D. Attridge pisze o „inscenizowaniu obiektywności”, o zaproszeniu do doświadczania poznawalności świata, które kieruje do nas dzieło. D. Attridge, *Jednostkowość literatury...*, s. 137.

¹⁸ 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.

¹⁹ Komentarz inscenizujący akt czytania, rejestrujący doświadczenie lektury ponad metodyką interpretacji przedstawia D. Attridge w odniesieniu do wiersza M. Serote’a. D. Attridge, *Jednostkowość literatury...*, s. 162–165.

i postawy bohatera (wykorzystuje swoje notatki, plan, stworzone w grupie teksty) i z wykorzystaniem towarzyszących wypowiedzi naturalnych emocji (których nauczyciel nie próbuje marginalizować), podejmuje psychologicznie uwiarygodnione, słowne (a także motoryczne) działania, parafrazując kwestie postaci (pamiętajmy: „najintensywniejszym momentem rozwoju językowego jest «przeżycie» poprzez język”²⁰). 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 swoje odczuwanie, ale zarazem dostrzegając ślady autorskiej sygnatury w dziele²¹.

- Uczeń dynamicznie wchodzi i wychodzi z przyjętej roli jak z kostiumu (uprzednio zgromadzone zapiski, notatki, cytaty są tutaj istotnym wsparciem), przygląda się kreowanej postaci i poddaje refleksji wymiary swej podmiotowości, ujawniającej się w rozmaitych kulturowych przebraniach²². Nauczyciel jednak nie powinien pozwalać sobie i uczniom na zbyt sentymentalne traktowanie spontaniczności i autentyczności wyrazu. Warto docenić opór odgrywanej materii lub precyzyjnie skrytykować minimalizm wykonania, trudności mogą bowiem wskazywać na autentyczność podjętego trudu poznawczego, ich brak natomiast może być oznaką uprzedmiotowania ucznia przez mechanicznie narzucone lub wykonane ćwiczenie²³.
- Uczeń performatywnie wciela w swoje działania (np. w uzasadnienie postępowania postaci, odczytanie jej listu, opisaną wizję przyszłości, ocenę, skargę, wyraz trudu twórczego autora etc.) treści, które dla niego samego jeszcze nie są całkiem zrozumiałe, z pomocą nauczyciela formułuje wątpliwości; odwołuje się do sytuacji kulturowej bohatera, komentuje ją z własnej perspektywy, wyraża swoje sądy o tym, co bohatera otacza, krytykuje poglądy postaci lub pisarza i proponuje miejsce dla siebie oraz grupy swoich rówieśników w świecie lektury. Notabene, inspiracją dla tych działań może być postawa slamera²⁴. Slam to *stricte* współczesna reakcja na głód autentycznej poezji,

²⁰ Zob. W. Martyniuk, *Rozwijanie kompetencji językowej, jako nadrzędny cel kształcenia*, [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka nauczyciela. Klasa I liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Część I*, Kraków 2002, s. 31.

²¹ Zob. D. Attridge, *Jednostkowość literatury...*, s. 155.

²² Znakomitym przykładem tego rodzaju działania jest spektakl *Kupiec* (wg M. Reja) w reżyserii M. Żadary (prem. 8.05.2009, Stary Teatr w Krakowie). Aktorzy zwracają się znad rampy do widowni, komentując swój stan postaci/aktora, podważają sensowność odgrywanej roli, oceniają własną prezentowaną postawę wobec granej postaci, cytują wypowiedzi reżysera z prób, są czytelnikami i inscenizatorami swojego czytania dramatu, dając temu aktorsko-kabaretowy wyraz przed publicznością.

²³ Por. uwagi Z.A. Kłakówny i L. Witkowskiego na temat błędnego rozumienia podmiotowości w procesie nauczania. Zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2009, s. 90–91.

²⁴ „Nie tylko przedstawianie, czy opisywanie, ale też obdarzenie aktualnym komentarzem naszych realiów jest zadaniem zarówno współczesnego teatru, jak i właśnie slamu. To nowe dziecko kul-

słowa mówionego, tradycji ustnej, to potrzeba żywego kontaktu osobistego z kimś, kto jak dawny bazarz, kapłan, mędrzec²⁵ nada światu kształt. To 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 głosu²⁶. W kończącej lekcję analizie tych działań nie można pominąć nawet lekko zasygnalizowanych przez ucznia „odegrań” bohatera, podejmowanych przecież w klasie rozumianej (po Tischnerowsku²⁷) 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 poprzez celowe wkomponowanie w lekcję momentów zamknięcia, ciszy, indywidualnego namysłu, z którego można wyprowadzić autentyczne i niesterowane szkolnym przymusem działanie²⁸.
- Uczeń w roli wybranej postaci wchodzi w relację rozmowy z wybranym kolegą, a także z klasą (warto także wypróbować relację podobną do zachodzącej między postacią a teatralnym chórem); uczeń dialoguje z zespołem prze-

tury chyba najszczerzej (bo bezpośrednio nie ma z tego tytułu żadnych korzyści) i najodważniej odnosi się do dzisiejszej literatury, jej autorów, mass mediów i wszędobylskiej 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 pracy zaliczeniowej z wiedzy o teatrze.

²⁵ Zob. M. Borie, *Teatr i antropologia: powrót do źródeł*, przeł. M. Berwid-Osińska, „Dialog” 1980, nr 9, s. 114.

²⁶ Warto tu zauważyć bliskość tak postrzeganych procesów edukacyjnych, aranżowanych w klasie, z konceptualizacją języka dokonaną przez Cassirera 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 języka 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. K. Krzemieniowa, Warszawa 2004, s. 16–23. Na ten problem w aspekcie dydaktycznym zwracała uwagę Z.A. Klakówna, referując odwrót od tradycji kartezjańskiej we współczesnej filozofii języka. Zob. eadem, *Przymus i wolność...*, s. 31–32.

²⁷ Zob. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2001.

²⁸ Temat ten w referacie pt. „Dziecko czytające albo dydaktyka zachwytu” 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:] idem, *Zmierzch wiedzy*, przeł. T. Bilczewski, Kraków 2009, s. 90–100). Watters, krytykując wystandaryzowane działania dydaktyczne, dominujące jego zdaniem na zachodnich uniwersytetach, 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).

świadczeń 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), w którym będzie mógł swobodnie odegrać bohatera na kulturowej scenie egzystencji; uczeń poprzez odgrywanie 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 (wciąż wzbogacanego o nowe elementy rozumienia) powtórzenia odgrywanych problemów i sytuacji, co zainspiruje klasę do stawiania bohaterowi narastającej serii pytań, dobrze umocowanych w klasowym wydarzeniu interpretacyjnym.
- Klasa i nauczyciel w trakcie lekcji notują, a następnie analizują zachowania i kluczowe kwestie ucznia, wnoszącego do (re)konstruowanej roli albo stereotypowe, albo indywidualne, modyfikujące wybraną postać, jakości, cechy, wartości, sposoby myślenia i bycia.

IV. 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 (należy zorganizować okazje do notowania, pisemnego porządkowania spostrzeżeń). Nauczyciel pomaga usystematyzować wnioski, dzieli się swoją wiedzą na dany temat, jednak nie narzuca „obowiązującego” wartościowania, raczej objaśnia ujawnione w działaniach ucznia intencje.
- 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, aby pytania były także zadawane z wiekowo-kulturowej pozycji ucznia, jako widza, obserwatora i jednocześnie aktywnego badacza ludzkiego dramatu²⁹, aby pytania i proble-

²⁹ 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. Młodzi 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

my nie wynikały tylko z inicjatywy nauczyciela i nie wyrażały wyłącznie jego (dorosłej, nadmiernie obrosłej gotowymi formułami) perspektywy.

- Uczniowie w trakcie obserwacji performatywnych działań kolegów dochodzą do wniosku, że sytuacja, w której się znaleźli i którą wykreowali, 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 odegranych przez klasę wielowymiarowych performansów, pogłębianie, redagowanie i utrwalanie sformułowanych wniosków, od których na kolejnych lekcjach można rozpocząć dalszy etap pracy nad lekturą, prowadzony innymi metodami (np. skupionymi na działaniach analityczno-interpretacyjnych odsłaniających problematykę językową bądź historyczne umiejscowienie lektury).

2. Skrócony schemat metody

Dla utrwalenia konstrukcji metody przedstawiam maksymalnie uproszczony szkic działań dydaktycznych:

- Pierwszy krok, to spełnienie tzw. warunków przedwstępnych: przygotowawcze, regularne zaciekawianie uczniów lekturą, przypominanie, że literatura jest bliska życiu, także bieżącym problemom i stanowi autorskie odzwierciedlenie rzeczywistości.
- Faza motywująca: nauczyciel na podstawie wybranych wątków wskazuje na lekturę jako antropologiczną przygodę, która wciąga ucznia-odkrywcę w swoje przestrzenie, zachęca do rozwiązywania problemów, utożsamienia z wybranym bohaterem.
- Faza prób odnalezienia „własnej” roli: uczeń podejmuje próby wyrażania swoich myśli, emocji, postaw wobec wybranej postaci i jej problemu (ćwiczenia performatywne ustne, pisemne, plastyczne). Pod kierunkiem nauczyciela uczeń „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 utworu. Stawia pytania retoryczne, dialogując z podjętą rolą i sobą (na swoją skalę „hamletyzuje”).

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

- Faza działań performatywnych na scenie klasy i kultury: nauczyciel pomaga uczniowi zająć pozycję głównego adresata utworu; lekcja zmierza w kulminacyjnym momencie do umożliwienia uczniowi własnych (ale nie naiwnych, bo podbudowanych wnioskami z poprzednich ogniw lekcji) spontanicznych reakcji podczas wyrażania marzeń, pragnień, ambicji, wizji życia wybranego bohatera. Uczeń przejmując wybrane aspekty roli i postawy bohatera wchodzi w relacje rozmowy z wybranym kolegą, a także z klasą. Klasa i nauczyciel w trakcie lekcji notują zachowania i kluczowe kwestie ucznia, wnoszącego do roli albo stereotypowe, albo indywidualne, modyfikujące wyjściową postać jakości.
- Faza podsumowująca: uczeń wychodzi z przyjętej roli jak z kostiumu, przygląda się działaniu wykreowanej postaci i analizuje albo swoje dopasowanie do granej roli, albo poczucie dyskomfortu podczas próby odgrywania sytuacji z perspektywy wybranej postaci. Ze strony nauczyciela powinny pojawić się pytania łączące czas współczesny z czasem lektury, wtórować im powinny pytania od uczniów, jako obserwatorów odgrywanej roli. Lekcję powinno kończyć zapisanie wniosków, od których na kolejnych lekcjach można rozpocząć dalszy etap pracy nad lekturą, prowadzony innymi metodami, np. o nachyleniu historycznym lub analitycznym.

3. Przykłady konspektów lekcji wykorzystujących metodę *uczeń jako aktor kulturowy*

Prezentowane poniżej konspekty lekcji wybrałem z ponad pięćdziesięciu samodzielnie skonstruowanych przez polonistów. Biorący udział w badaniach nauczyciele, studenci i praktykanci zapoznali się z omawianą tutaj metodą samodzielnie lub na specjalnych szkoleniach, a także podczas moich indywidualnych instruktaży³⁰. Lekcje z zastosowaniem metody *uczeń jako aktor kulturowy* zostały przeprowadzone w klasach szkół podstawowych, gimnazjów, techników i liceów.

Do prezentacji skuteczności i atrakcyjności metody celowo wybrałem przykłady lekcji obserwowanych w technikum w średnim mieście, aby wykazać, że

³⁰ W badaniach wzięli udział studenci polonistyki UP (w latach 2010–2012) oraz krakowscy i olkuscy nauczyciele, którzy zapoznali się z metodą *uczeń jako aktor kulturowy* na zorganizowanych przeze mnie szkoleniach i warsztatach metodycznych (m.in. w ZS nr 4 w Olkuszu w czerwcu 2011 r). Lekcje w r. szk. 2011/12 przeprowadzili: mgr Renata Kubańska w ZS nr 4 w Olkuszu, mgr Marcin Tomsia w ZS nr 4 w Olkuszu, mgr Dorota Dziurówicz w ZS nr 4 w Olkuszu, Karolina Jędrychowska w SP nr 159 w Krakowie, mgr Anna Słowikowska w IX LO w Krakowie, mgr Grażyna Wąclaw w ZS nr 3 w Olkuszu, mgr Bożena Gęgotek w Gimnazjum nr 1 w Olkuszu, mgr Renata Bartnik w Gimnazjum nr 1 nr w Olkuszu, dr Paweł Sporek w VI Prywatnym Gimnazjum Akademickim w Krakowie. Autorami poniżej prezentowanych konspektów są: mgr Renata Kubańska i mgr Marcin Tomsia. Konspekty zostały uzupełnione i skorygowane po dyskusji pohospitacyjnej. Lekcje przeprowadzono w Zespole Szkół nr 4 w Olkuszu.

uczniowie bez specjalnych zainteresowań humanistycznych a nawet uważani za przeciętnych, mogą sprawnie uczestniczyć w lekcjach prowadzonych proponowaną metodą. Podczas licznych szkoleń i wykładów dla polonistów spotykałem się z nagminnymi stwierdzeniami, że zakładane przeze mnie cele i postulowane sposoby nauczania mogą być użyteczne tylko w pracy z uczniami wybitnymi, w klasach humanistycznych. Sceptycyzm większej części nauczycieli wpływał z nadmiaru negatywnych doświadczeń dydaktycznych, z nagminnie zaniżanej oceny twórczych możliwości uczniów (jak wiadomo, z rzadka uruchamianych) oraz nadmiernego przywiązania do formalnych koncepcji nauczania i myślenia o literaturze.

Natomiast wykonane dziesiątki eksperymentalnych lekcji (zarówno ze studentami podczas praktyk w krakowskich liceach, gimnazjach i szkołach podstawowych oraz z polonistami w olkuskich i krakowskich szkołach) pokazały, że zarówno dzieci, jak i młodzież maturalna, bez względu na zainteresowania i potencjalne zdolności natychmiast wchodzi w wykreowane przez nauczyciela performatywne sytuacje dydaktyczne i wypełniają je swoją autentyczną aktywnością. Kluczowe dla metody jest odważne porzucenie przez nauczyciela podawczego i estetyzującego modelu nauczania literatury na rzecz dowartościowania lekcyjnego dialogu, współdziałania, podmiotowej ekspresji, wymiany emocji i poglądów oraz wspólnotowych relacji rówieśniczych.

W poniższych konspektach szczególnie cenna jest próba zorganizowania sytuacji dydaktycznych uruchamiających indywidualną aktywność poznawczą i performatywną uczniów, konfrontowanych z postawą bohaterów literackich.

Joasia – emancypantka z konieczności czy z wyboru?

[Propozycja konspektu lekcji w klasie 3 technikum, lektura: S. Żeromski *Ludzie bezdomni*]

Cel ogólny: Poznanie losów bohaterki *Ludzi bezdomnych* i własnych postaw wobec jej problemów. Badanie tożsamości postaci z wykorzystaniem performatywnego odczytu.

Szczegółowe cele lekcji:

- uczeń dookreśla pojęcie indywidualnej tożsamości,
- uczeń opisuje losy Joasi Podborskiej wykorzystując samodzielnie odnalezione cytaty,
- uczeń dostrzega w utworze cechy językowe i kulturowe charakterystyczne dla epoki,
- uczeń analizuje zachowania postaci, nazywa jej uczucia, wartościuje postawy (tworzy adekwatny do postaci „gest psychologiczny”),
- uczeń wypowiada się w imieniu Joasi i performatywnie odgrywa postać przed klasą,
- uczeń argumentuje swoją wypowiedź.

Metoda:

- uczeń jako aktor kulturowy,
- elementy analizy i twórczego wykorzystania wzoru (metoda wspomagająca),
- elementy dyskusji (metoda wspomagająca).

Faza I. Motywacja

I.1. Nauczyciel stawia problem indywidualnej tożsamości. Co nas określa? Z czym się identyfikujemy? Dziś mamy wielorakie źródła tożsamości (np. typu „supermarket”³¹), a jak było dawniej? Jakie wybory wpływają na to, kim jesteśmy? Inicjuje rozmowę o funkcji biografii, jako narracji scalającej doświadczenia życiowe (przykłady znanych biografii). Uczniowie wykorzystują materiały o autobiografii i dzienniku, jako formach samopoznania i samookreślenia. Następuje wskazanie na współczesne formy autoprezentacji, pomagające w nawiązywaniu społecznych kontaktów i rozwijaniu kariery zawodowej.

Faza II. Słowno-emocjonalne próby odnalezienia się w roli

II.1. Wykorzystanie pracy domowej uczniów – głosowa prezentacja *Curriculum Vitae* Joasi (na podstawie „Dziennika” oraz całej lektury).

II.2. Uczniowie próbują określić, jaką osobą jest Joasia? Jakie cechy posiada? (Rozważamy kwestię bycia emancypantką; uczniowie powinni wskazać szczególne cechy charakteru Joasi).

II.3. Zapisanie tematu lekcji: *Joasia – emancypantka z konieczności czy z wyboru?*

Faza III. Działania performatywne na scenie klasy i kultury

III. 1. Sięgając do „Dziennika”, odszukajcie takie zachowania i postawy Joasi, które pokazują ją z innej, bardziej prywatnej strony (uczniowie z pomocą odwołań do wybranych fragmentów opisują postać, komentują jej zachowania w rozmaitych sytuacjach).

III.2. Praca w grupach, każda z grup z innego punktu widzenia charakteryzuje Joasię:

1. Jakie miała relacje z braćmi? (dlaczego?)
2. Co mówiła o miłości? (swojej, innych...)
3. Jakie refleksje miała po śmierci bliskich? (Staszki B., panny L.)

III.3. Z wykorzystaniem stworzonych charakterystyk grupy przygotowują wypowiedź bohaterki skierowaną do wymagowanej przyjaciółki. Jedna osoba z grupy prezentuje monolog³² w formie performatywnego odczytu, który zaczyna się od słów:

³¹ Zob. M. Bernasiewicz, *Młodość i popkultura. Dyskursy światopoglądowe, recepcja i opór*, Katowice 2009, s. 22.

³² Warto ten moment w pracy skonfrontować z pierwszymi fazami pracy aktora nad rolą. Wspomniany wyżej, przy opisie metody, znawca sztuki aktorskiej, Michaił Czechow, tę część procesu twórczego nazywa opracowaniem „gestu psychologicznego”.

1. Jestem starszą siostrą, więc...
2. Zakochałam się i ...
3. Żałuję, że już ich nie ma, ale...

(Uczniowie powinni empatycznie wczuć się w rolę Joasi, by przekazać odpowiednie poglądy i emocje.)

III.4. Nauczyciel, a następnie uczniowie, oceniają i komentują prezentację, akcentując indywidualne cechy wystąpień i dobór argumentów (ton, intonację, emocje, szybkość mówienia, słownictwo cechujące wypowiedź, jego nieprzypadkowy wybór...).

III.5. Na podstawie prezentacji uczniowie określają dominujące cechy bohaterki? Jaką jest kobietą? Co najsilniej określa jej tożsamość? (Należy się odnieść do tematu lekcji. Które cechy Joasi są cenne? Dlaczego?)

Faza IV. Podsumowanie – uczeń na pograniczu roli i swojego świata

IV.1. Nauczyciel otwiera dyskusję: co może zrobić bohaterka po rozstaniu z Tomaszem? Czy równie swobodnie jak współczesna kobieta może podejmować decyzje dotyczące swojej przyszłości? (Uczniowie, np. doceniając siłę charakteru, rozsądek i samodzielność bohaterki, mogą zaprojektować jej dalsze losy)

IV.2. Zadanie domowe: Zredaguj wpis do „Dziennika” Joasi po rozstaniu z Tomaszem. Wykorzystaj notatki z lekcji.

Laura, Karolina, Wanda, czyli trzy wizje miłości w *Przedwiośniu* S. Żeromskiego

[Propozycja konspektu lekcji języka polskiego w klasie 4 technikum]

Cel ogólny: Poznanie psychologicznego profilu bohaterek powieści Żeromskiego w kontekście własnych preferencji aksjologicznych. Studiowanie zachowań postaci w toku jej performatywnego odgrywania.

Szczegółowe cele lekcji:

- uczeń zna losy Laury Kościenieckiej, Karoliny Szarłatowiczówny, Wandy Okszyńskiej,
- samodzielnie i celowo wykorzystuje fragmenty powieści,
- potrafi analizować zachowania bohaterów, nazywa uczucia postaci,
- pisze list w imieniu bohaterki, z zachowaniem właściwego jej wizerunku psychologicznego,
- odczytuje list z dbałością o adekwatność emocji,
- w performatywnym odczycie indywidualnie dookreśla sposób istnienia i wypowiadania się bohaterki.

Metoda:

- uczeń jako aktor kulturowy,
- elementy analizy dokumentacyjnej: praca pod kierunkiem (metoda wspomagająca).

Faza I. Motywacja

I.1. Lekcję rozpoczyna prezentacja kilku filmowych scen wyznań miłości³³. Uczniowie gromadzą argumenty do dyskusji czy miłość przeżywana jest w sposób niezależny od czasu i miejsca czy też jest kulturowo i historycznie uwarunkowana. Na dowód stawianych tez przywołujemy losy zakochanych par (np. poznanych w literaturze). Określamy historyczne i społeczne warunki, w jakich interesujące nas bohaterki prowadzą życie w Nawłoci. Następuje wstępna próba określenia, jakimi są typami dziewcząt i kobiet.

Faza II. Słowno-emocjonalne próby odnalezienia się w roli

II.1. Uczniowie zostają podzieleni na trzy grupy. Wykorzystując zaznaczone w domu fragmenty powieści, zajmują się tworzeniem psychologicznego portretu bohaterek (Laury, Karoliny, Wandy). Dla podniesienia jakości pracy analitycznej i interpretacyjnej należy zadbać, by uczniowie nie poprzestawali na wyliczeniu cech, ale musieli ocenić i rozważyć potencjalne zalety oraz wady bohaterek. Np.: *Laura to kobieta dojrzała i bardzo świadoma swej kobiecości. Potrafi zachowywać się elegancko a zarazem niezwykle uwodzicielsko. Znakomicie uwidacznia to scena, w której...*

II.2. Uczniowskie odczytanie i ocena prezentacji. Nauczyciel zatrzymuje uwagę uczniów na specyfice argumentacji, emocjonalnej tonacji towarzyszącej wypowiedzi, doborze słów, stylu wypowiedzi opisującej postać. Nauczyciel pyta klasę, czy w wypowiedzi znalazły się fragmenty wartościujące postać³⁴. Uczniowie wnioskujeją z nich o preferencjach aksjologicznych autorów prezentacji.

Faza III. Działania performatywne na scenie klasy i kultury

III.1. Następnie próbujemy skupić uwagę na uczuciu, którym bohaterki darzyły Cezarego Barykę. Każda z grup opracowuje wypowiedź, którą przedstawia w formie krótkiego odczytu. Początek wypowiedzi może wyglądać np. tak: *Laura od pierwszego spotkania jest zafascynowana Cezarym. Uwodzi go i prowokuje już w momencie, gdy... Łamię wartości moralne, jednak przez cały czas toczy wewnętrzną walkę między erotycznymi pragnieniami a normami społecznymi. Gdy mówi:... (itd.).* To ćwiczenie przygotowujące do finalnej prezentacji listu.

III.2. Zapisujemy temat zajęć: *Laura, Karolina, Wanda, czyli trzy wizje miłości w Przedwiośniu S. Żeromskiego*. Uczniowie, w grupach, na podstawie

³³ Np. mamy do dyspozycji filmową realizację *Przedwiośnia*, kilka kontrastowo odmiennych ekranizacji *Romea i Julii*, warto wykorzystać fragmenty filmów historycznych, sceny z *Pana Tadeusza* w reż. A. Wajdy czy wreszcie urywki ze współczesnych seriali. Uczniowie, poproszeni wcześniej, z łatwością odnajdą stosowne fragmenty w Internecie i z satysfakcją zorganizują pokaz. Zob. W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011.

³⁴ Warto zauważyć, że wartościowanie (np. wg J. Puzyniny) jest stwierdzaniem, „jakie (i w jakim stopniu) wartości pozytywne lub negatywne właściwe są – zdaniem osoby wartościującej – danym cechom, zachowaniom, a pośrednio przedmiotom”. Natomiast ocenianie to (wg W. Stróżewskiego) „przede wszystkim ujęcie wartości w aspekcie jakiegoś przyjętego «z zewnątrz» wzorca, hierarchii czy skali”. Zob. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000, s. 17.

wcześniej zebranych informacji, piszą list do przyjaciółki. W imieniu bohaterki zwierają się ze swoich uczuć do Cezarego Baryki. Należy na wstępie zaznaczyć, że tworzony list będzie głośno, z naciskiem na performatywne odgrywanie, odczytany w klasie. Uczennice i uczniowie podczas pisania, a następnie podczas odczytania listu, wchodzą w rolę bohaterek, przekazują istotne według nich odczucia i emocje. Nad listem pracuje cała grupa, prezentuje go wybrana osoba. W przypadku uproszczonych listów i schematycznego stylu należy zachęcić uczniów do poszerzenia wypowiedzi i uatrakcyjnienia prezentacji.

Faza IV. Podsumowanie – uczeń na pograniczu roli i swojego świata

IV.1. Uczniowie wskazują, która z bohaterek jest im najbliższa w swoich reakcjach. Wartościują ich postawę moralną. Zastanawiamy się, czy kultura w Polsce od czasów Żeromskiego zmieniała się na tyle, że miłość przeżywa się już inaczej? Odwołujemy się do języka prezentowanych listów, wskazujemy np. na ich nieświadome współczesne ukształtowanie stylistyczne.

4. Efekty zastosowania metody

W zaprezentowanych konspektach (zbudowanych przez nauczycieli samodzielnie) z metody *uczeń jako aktor kulturowy* zostały wychwycone przede wszystkim działania związane z analizą i odgrywaniem realistycznie przedstawionych postaci literackich. Podkreśliśmy, że jest to jedna z możliwości. Podobną bowiem analizę performatywną można przeprowadzić w odniesieniu do postaci mówiącej w wierszu lub autora³⁵, który „odegrany” na forum klasy będzie mógł „wythumaczyć” socjologiczne, estetyczne, polityczne, kulturowe bądź biograficzne uwarunkowania napisanego utworu.

Podczas lekcji poświęconej Joasi Podborskiej szczególnie cenne było krytyczne wyczulenie nauczyciela na niepełne, schematyczne wypowiedzi uczniów, słabo osadzone w lekturowej wiedzy o bohaterce. W czasie prezentacji polonistka nie pozwalała poprzestać na stereotypowym ujęciu problemu, podsuwała kolejne argumenty, inspirowała do uzupełnienia wypowiedzi i ponownego jej odegrania. Performatywne odgrywanie postaci Joasi, wielokrotne próbowanie się uczennic (a także ucznia) w jej roli, wymagało przyjęcia adekwatnego do treści zachowania, specjalnego emocjonalnego tonu, tempa mówienia. W trakcie performowania postaci okazywało się, że dopiero odegranie słów i sposobu myślenia Joasi pozwalało uczniom na odkrycie, że czytali fragmenty powieści, nie rozumiejąc ich treści. Dopiero powtórne odegranie postaci (na celowe i bardzo trafne polecenie nauczycielki) pozwoliło uczniom język powieści uczynić własnym, wchłonąć go w swój sposób myślenia i wypowiedzania się.

³⁵ Taki pomysł został wdrożony podczas interpretowania wiersza C. Miłosza *Dobroć* w Gimnazjum nr 1 w Olkuszu. Uczniowie najpierw pisali, a następnie odgrywali monolog bohatera lirycznego, co ułatwiło dalsze rozważania nad istotą dobroci i jej codziennym praktykowaniem.

Warto też zauważyć, że podczas zajęć o *Przedwiośni* klasa stała się na 45 minut metaforyczną przestrzenią zamieszkiwaną przez bohaterki, swoistym pokojem, w którym dziewczyny próbują porozumieć się ze sobą, odwołać do własnych uczuć, planów i namiętności. Nauczyciel inspirował do poszukiwania w lekturze kolejnych fragmentów, adekwatnych do pojawiających się nowych pytań, zachęcał do autentycznego zaangażowania w odgrywanie postaci, jednak nie przedstawiał uczniom gotowych wizji postaci. Podpowiadał kolejne perspektywy odkrywające nowe cechy postaci, był częścią uruchomionego procesu poznawczego, czyniąc z pomieszczenia klasy szczególną przestrzeń spotkania: zetknięcia się realności i fikcji, refleksji i emocji, wymiany sądów między uczniami a ożywioną postacią literacką. Grupy w czasie prezentacji słuchały się z uwagą, odgrywanie listów było kierowane do kolegów, jako ukonkretnionych adresatów.

Z kolei uczniowie gimnazjów (po lekcjach nt. *Dziadów części II A* Mickiewicza oraz wiersza *Koncert życzeń* T. Różewicza³⁶) podkreślali znaczenie wzajemnego uczenia się od siebie emocji, postaw, sposobów myślenia, które (w wyniku performatywnego rozgrywania w klasie scenek dramatycznych lub sytuacji lirycznych) okazywały się autentyczne i pozbawione piętna szkolnego przymusu.

Podczas lekcji prowadzonych omawianą metodą nauczyciele zauważyli zdecydowanie większą aktywność klas, które nie odznaczały się dotąd ekspresywnością i samodzielnością. Uczniowie w rozmowie po lekcjach podkreślali, że takie zajęcia są dla nich odkryciem, nie przypuszczali bowiem, że można czytać literaturę dla siebie, rozmawiając o własnych opiniach, reakcjach czytelniczych, angażując się podmiotowo i indywidualnie w odgrywanie postaci. Literatura pomaga uczyć się na „cudzych błędach” – argumentowali. Dotąd lektury w szkole były dla nich polem do nazbyt abstrakcyjnych (bądź czynionych z „obowiązku”) działań opisowo-analitycznych, takich jak: charakterystyka w formie stabelaryzowanych cech, styl, epoka etc.

Lekcje prowadzone z wykorzystaniem metody *uczeń jako aktor kulturowy* (zarówno w szkołach podstawowych i gimnazjach, jak liceach) osiągały tym lepsze rezultaty, im nauczyciel bliższy był rozumieniu literatury jako tekstowo odwołanej cudzej formy doświadczenia. Wówczas wiersz o gwizdzącym czajniku bez trudu zamieniał się w partyturę gestów, słów i onomatopei odgrywanych z fascynacją przez garnące się do performatywnego czytania dzieci, przygody Pino-kia przeniesione na wielkie plansze okazywały się wymarzonymi wyprawami do

³⁶ Lekcje te, prowadzone z wykorzystaniem omawianej metody, obserwowałem w marcu 2012 r. w VI Prywatnym Gimnazjum Akademickim w Krakowie i Gimnazjum nr 1 w Olkuszu. Ich szczególną wartością było mocne oddziaływanie na klasę wysiłku widocznego podczas pisarsko/performatywnego uobecniania przez uczniów postaci literackich. Gimnazjaliści wcielali się w bohaterów z pomocą samodzielnie napisanych monologów (efekt dydaktyczny uzyskany był przez mimowolną ekspresję trudu łączenia „cudzego” języka ze „swoim”, np. w formułowaniu oskarżeń przeciw Widmu Złego Pana). Kwestia prawa moralnego stawała się wówczas dla uczniów „dotykalna” i (w wyniku wzięcia na siebie ciężaru wypowiedzenia problemu postaci, np. Babczi w wierszu Różewicza) bezpośrednio dostępną (konspektów lekcji, z braku miejsca, nie zamieszczam).

omówienia³⁷, bohaterowie *Kamieni na szaniec* stawali się rówieśnikami, z którymi można podjąć patriotyczny dialog, a średniowieczny Mistrz Polikarp inspirował do ponowoczesnego dialogu ze śmiercią³⁸.

Badanie zastosowania metody pokazało także, iż wykorzystujący ją nauczyciele czuli się zobowiązani do przyjęcia świeżego, indywidualnego spojrzenia na omawianą lekturę. Przygotowanie lekcji zorientowanej performatywnie przynajmniej u połowy hospitowanych polonistów wywołało potrzebę ponownego spotkania się z tekstem i porzucenia gotowych wytrychów interpretacyjnych³⁹. Nauczyciele stwierdzali, że metoda zmusiła ich do ponownego przeczytania i przemyślenia zadanej uczniom lektury, ponieważ w świetle działań performatywnych problematyka utworu wymagała etycznego (także z perspektywy „ja” i „dziś”) zajęcia stanowiska wobec losów postaci, wyznawanych przez nie wartości, pragnień i poglądów.

Wprowadzenie zaledwie kilku wybranych elementów metody *uczeń jako aktor kulturowy* otwierało nauczycieli na inne niż praktykowane przez nich wcześniej postrzeganie tekstów artystycznych. W konsekwencji, wykorzystanie opisanego sposobu nauczania prowadziło do radykalnej zmiany akcentów w metodycie literatury⁴⁰. Nauczyciele (i przygotowujący lekcje pokazowe studenci) szybko uczyli się przenosić akcenty z formalnych analiz tekstu na korzyść całościowego oglądu pozycji danego bohatera w kulturze. Ujmowanie lektury jako dydaktycznej sceny, na której czytelnik spotyka się z autorem i jego artystyczną kreacją okazywało się nie tylko możliwe, ale również satysfakcjonujące dla uczących i nauczanych.

³⁷ Odwołuję się do kilkudziesięciu lekcji przeprowadzonych przez studentów Uniwersytetu Pedagogicznego z wykorzystaniem elementów metody *uczeń jako aktor kulturowy* w Szkole Podstawowej nr 153 im. Józefa Tischnera w Krakowie w 2010 i 2011 roku. Należy podkreślić, że szczególnie korzystne warunki dla stosowania metody stworzyła opiekunka naszych praktyk polonistka mgr Agnieszka Iwulska, zwłaszcza za sprawą antropocentrycznie zorientowanego warsztatu metodycznego, którym studenci zostali twórczo zainspirowani.

³⁸ Metoda z bardzo dobrym efektem została wdrożona na lekcji w kl. 1 technikum w ZS nr 4 w Olkuszu przez mgr Dorotę Dziurówic (14 grudnia 2011).

³⁹ Np. lekcja o opowiadaniach T. Borowskiego, przeprowadzona metodą *uczeń jako aktor kulturowy* w IX LO w Krakowie przez mgr Annę Słowikowską (marzec 2012), została osnuta wokół problemu rozmaitych form kulturowego i politycznego oszustwa, w których stawką było (i nadal bywa) ludzkie życie, społeczeństwo, prawda. Polonistka nie skorzystała z typowych schematów omawiania opowiadań Borowskiego w liceach (np. przez behawioryzm, kategorię człowieka zlagrowanego, problem moralnego relatywizmu), ale skonstruowała lekcję odpowiadającą na pytania, które narzuciły się jej po indywidualnej lekturze.

⁴⁰ Antropologicznie ukierunkowane zmiany w warsztacie metodycznym nauczycieli oraz studentów stosujących elementy mojej (początkowo wstępnie zarysowanej) metody obserwowałem regularnie, co tydzień, podczas ćwiczeń z metodyki nauczania języka polskiego od 2006 roku na lekcjach w V i IX LO w Krakowie, w Szk. Podst. nr 153 im. J. Tischnera w Krakowie, w Gimnazjum nr 3 w Krakowie, w Gimnazjum nr 12 w Krakowie. Lekcji tych obejrzałem ponad 400. Istotnym (kontrastowym) punktem odniesienia były natomiast lekcje hospitowane podczas praktyk studenckich (2006–2012, szkoły w Krakowie, Krzeszowicach, Tenczynku, Olkuszu, Murowni, Skale), gdzie większość studentów pod wpływem formalizujących (i wynikających ze szkolnego pragmatyzmu) wskazówek opiekunów praktyk wracało do dydaktyki podporządkowanej celom określonym przez encyklopedyczną wiedzę o tekstach i wiedzę o języku.

5. Uczeń to nie *pendrive*, czyli o kompetencjach współczesnego polonisty

Omówiona tutaj metoda odchodzi od podporządkowywania ucznia z góry założonemu modelowi odbioru tekstów artystycznych. Tym samym zachęca do performatywnej, emocjonalnej, intelektualnej i motorycznej autentyczności w projektowanym dialogu ucznia z różnymi tekstami i przestrzeniami kultury. Ważna jest przy tym aktywna postawa nauczyciela, traktującego komunikację językową nie tylko jako formę przekazywania informacji, ale sposób nawiązywania żywych, etycznych więzi. Polonista powinien pamiętać, że „wypowiedane słowa można porównać do pomostów, dzięki którym spotykamy się z innymi ludźmi, nawiązujemy kontakty, wymieniamy myśli, mamy poczucie bliskości, wspólnoty”⁴¹. Należy też podkreślić, że metoda gwarantuje osiąganie tym wartościowszych celów, im nauczyciel dokładniej przemyśli problem przewidziany do odsłonięcia, zaplanuje czas potrzebny do odegrania postaci, zadba o sytuacje korzystne dla performatywnego użycia języka/doświadczeń bohaterów oraz przeprowadzi odpowiednie podsumowanie zajęć.

Zauważmy jednakże, iż cele edukacyjne umieszczone w sferze antropologii literackiej i performatyki kulturowej wymagają od polonistów wiedzy (często zupełnie dla nich nowej) o sposobach interpretacji współczesnej literatury, teatru i mediów. Podkreślam tę kwestię, badając bowiem sposób stosowania przez nauczycieli metody *uczeń jako aktor kulturowy* zauważyłem nagminne niedostrzeżenie lub bagatelizowanie odmienności antropologicznej koncepcji literatury od (dominującej w ostatnich latach w kształceniu polonistycznym) strukturalnej koncepcji literatury i języka. Nauczyciele niewrażliwi na proponowaną im zmianę paradygmatu strukturalnego na antropologiczny, oceniający przydatność metody z perspektywy schematycznego warsztatu metodycznego zbudowanego na powszechnej „testomanii”, mieli trudności w sformułowaniu antropologicznie zorientowanych celów lekcji. Brak podstawowego wyposażenia w kategorie i teorie antropologiczno-kulturowe poważnie utrudniał projektowanie lekcji i problematyzowanie lektur z proponowanej tu perspektywy performatywnej.

Analiza lekcyjnych sposobów użycia metody *uczeń jako aktor kulturowy* odsłoniła wielość i różnorodność poglądów nauczycieli na to, jak powinno przebiegać nauczanie języka polskiego. Natomiast podczas obserwowanych lekcji z wykorzystaniem tej metody (w łącznej grupie ponad pięciuset uczniów) nie zauważyłem większych różnic w zakresie angażowania się kilkunastu klas w dialog, ekspresję, rozmowy i działania performatywne. Uczniowie bez względu na wiek i porę dnia, w każdej bez wyjątku szkole prezentowali wysoki potencjał twórczy. Jednak inten-

⁴¹ A. Kabała, *Sztuka mówienia a rozumienie – wpływ sposobu mówienia na odbiór znaczeń*, „Forum Logopedyczne” 2012, nr 20. Warto zaznaczyć, że artykuł ten ma swoje korzenie w koncepcji żywego słowa Mieczysława Kotlarczyka. Zob. M. Kotlarczyk, *Sztuka żywego słowa. Dykcja, ekspresja, magia*, Lublin 2010.

sywność jego uwolnienia i wykorzystania w głównej mierze zależała od nauczyciela, który ów performatywny „żywiol” młodych ludzi mógł wykorzystać lub zmarnować. Na przykład nauczycielom z kilkudziesięcioletnim stażem pracy nie było łatwo pożegnać się z wymienianiem na wstępie lektury środków artystycznego wyrazu czy gromadzeniem aparatury teoretycznej, co poważnie hamowało proces nauczania i już na początku zajęć spychało na margines żywą prawdę uczniowskiego odbioru⁴². Z kolei w żywym dialogu edukacyjnym lepiej wypadali właśnie doświadczeni nauczyciele, ponieważ umieli wykorzystać aranżowane przez metodę dynamiczne współdziałanie; nastawienie na dynamizm sytuacji aksjologicznej był tutaj spożytkowany twórczo. Niestety brakowało wówczas chwili na dystans i analizę spontanicznie rozegranych sytuacji performatywno-interpretacyjnych: poprzestając na szybkich emocjonalno-dialogowych interakcjach z uczniami poloniści nie wchodzili w obszar analizy referowanych doświadczeń, zwłaszcza brakowało refleksji prowadzonej z wykorzystaniem tekstu utworów. Poszczególne części działań nie obramowane formułą celu lub nie tworzące spójnej całości interpretacyjnej popadały w typowe przejawy nazbyt swobodnej pogadanki i wypaczały metodę, czyniąc z niej zły przykład pseudoheurezy.

Szczególnym świadectwem umiejętnego i efektywnego zastosowania metody okazał się zestaw ponad pięćdziesięciu konspektów lekcji zaprojektowanych przez najmłodszych uczestników badań, czyli studentów polonistyki (zarazem początkujących nauczycieli, posiadających bowiem już doświadczenie z nauczania w gimnazjum). Zgromadzone przeze mnie konspekty⁴³, skonstruowane według omawianej metody, projektują atrakcyjne, niestandardowe sytuacje dydaktyczne, stawiające ucznia w roli performerera, wykonawcy postaci literackich, aktora części siebie i swoich próbowanych aspektów osobowości. Oglądanie literatury w sposób zmysłowy, „chodzenie po literach”, „dotykanie” napisanych światów i wywoływanie ich z głębi tekstu, wciąganie fikcji w naszą rzeczywistość jest w tych projektach tyleż fascynujące, co zaskakujące i nowe. Jednak dodajmy, że powstawały one pod moim kierunkiem, nie były zatem całkiem samodzielnie stworzonymi projektami. Niemniej wypracowane podczas metodycznych ćwiczeń konspekty dowodzą, iż świeża świadomość teoretyczno-literacka i metodyczna, niesformatowana przymusem ćwiczenia testów lub pośpiechem w „realizacji” lektur, ma decydujący wpływ na kształt projektowanych przez polonistę zajęć. Podkreślimy więc, że uruchamianie performatywnych aktywności ucznia wymaga świadomości teoretycznoliterackiej i kulturowej pozwalającej wykroczyć poza odpytywanie ze środków artystycznego wyrazu, idei społecznych, problematyki epok czy wąsko rozumianej estetyki utworu. Stosowanie metody *uczeń jako aktor kulturowy* wymaga od nauczyciela podstawowej wiedzy o mechanizmach kulturowych współczesności oraz wiedzy o performatyce kulturowej, w tym choćby słownikowej

⁴² Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996, s. 98.

⁴³ Zgromadziłem je w domowym archiwum, zarówno w postaci plików komputerowych, jak i w formie notatek oraz wydruków.

orientacji w zakresie estetyki teatru postdramatycznego i jego performatywnej zasadzie oddziaływania na widza.

Przypomnijmy, że jest to pokrewne zjawisko do mechanizmów późnej nowoczesności, opisywanych przez A. Giddensa i R. Shustermana, charakteryzujących sposób uczestnictwa w obecnej kulturze⁴⁴. Scena współczesnego teatru w zminiaturyzowanej przestrzeni odsłania najnowsze rozpoznania socjologii, politologii, teorii kultury i antropologii – należy ją wykorzystać, jak wskazywał G. Bateson, w charakterze kulturowego metakomentarza⁴⁵. Proponowana przeze mnie metoda jest zarazem sposobem wprowadzania uczniów w model racjonalności transwersalnej⁴⁶, która pozwoli uczniom 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 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 bezpośrednie 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 nieprzewidywany, dając uczestnikom szansę na wyrażenia swoich reakcji i emocji podobnie jak postaciom umieszczonym w rzeczywistości upozorowanej za pomocą konwencji teatru w teatrze⁴⁷. 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”⁴⁸. Odbiór sztuki wymaga syntezy naoczności, wyobraźni i refleksji, wy-

⁴⁴ Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2001, Zob. R. Shusterman, *Estetyka pragmatyczna...*

⁴⁵ Podczas pokazu sztuki pt. *Venizke* belgijskiego teatru Victoria z Gandawy (w ramach festiwalu „Krakowskie Reminiscencje Teatralne”, 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 także nie byli zupełnie pewni, czy aby na pewno to awaria, dopóki Dyrektor festiwalu ogłosiła oficjalnie, że to jednak problem ze światłem i zasilaniem. Ale owe kilka minut, gdy aktorzy kilka razy wyszli z roli granych przez siebie aktorów (był to spektakl o współczesnym teatrze), były najlepszym przykładem na to, jak rzeczywistość bliska jest teatralizacji i jak bardzo potrzebuje metakomentarza w postaci scenicznej (re)produkcji.

⁴⁶ Zob. W. Welsch, *Nasza postmodernistyczna moderna*, przeł. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, Warszawa 1988, s. 438.

⁴⁷ E. Fischer-Lichte, *Estetyka performatywności*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2008, s. 176.

⁴⁸ W. Welsch, *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*, przeł. K. Guźalska, red. nauk. K. Wilkowszewska, Kraków 2005, s. 133.

maga widzenia w kategoriach stosownych dla danego dzieła, które każdorazowo określa sposoby percepcji.

Ale – mimo otaczającej nas biotechnologicznej i ekranowo-teleinformatycznej nowoczesności – koniecznie trzeba podkreślić fundamentalną 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, często niekontrolowanego przekraczania granic wyznaczanych przez społeczny uzus lub rodzimą kulturę. Praca z uczniem nie może się 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 atrakcyjną formę poznawania współczesnych szans indywidualnego rozwoju, nie będziemy mogli zaprzeczyć, że kulturowa mikroprzestrzeń klasy powinna stać się miejscem osvajania wolności. Klasa szkolna będzie mogła wówczas być wykorzystana w funkcji sceny wyzwalającej autentyczną aktywność i kreatywność ucznia⁴⁹. Lekcja polskiego pozwoli młodzieży 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. Kolejnego argumentu dostarcza bowiem antropologia. Otóż – jak wskazuje Adam Kuper – człowiek współczesny nie jest wystandaryzowanym *everymanem*, lecz człowiekiem poszczególnym, człowiekiem odmiennym od wszystkich⁵⁰. Warunek ów stawia przed edukacją zupełnie nowe zadania. Zadania, do realizacji których niniejsza metoda ma zachęcić, indywidualizując proces kształcenia i przekraczając determinanty obecnie obowiązującego egzaminowania, by szkoła mogła kształcić kompetencje wspomagające wieloaspektowe i niejednorodne procesy indywidualizacji.

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 zaakcento-

⁴⁹ S. Fish, wskazując na powody niepowodzeń edukacji literackiej, mówi o „błędnych założeniach poznawczych”, wynikających z przyjęcia rozmaitych fundamentalnych pewników. Natomiast cenna, jego zdaniem, jest praktyka „uczenia procesu, a nie produktu”. Zob. idem, *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, red. A. Szahaj, przeł. K. Abriszewski i in., Kraków 2008, s. 367–368.

⁵⁰ A. Kuper, *Culture: The Anthropologists' Account*, Harvard University Press, 2000, s. 98–99 (to puenta analiz w rozdziale poświęconym Cliffordowi Geertzowi).

wanie w opisie współczesnych zjawisk kulturowo-lekturowych ujęć relacyjnych i nieesencjalnych, obecnych m.in. w teorii aktora-sieci Bruno Latoura⁵¹, 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.

⁵¹ Zob. K. Abriszewski, *Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora-sieci Bruno Latoura*, Kraków 2008.

Część III
Antropologiczne projektowanie
szkolnej interpretacji

*
* * *

Poniższe projekty interpretacyjno-metodyczne tworzą zarys możliwie najnowocześniejszego korepetytorium z zakresu sposobów aplikowania wiedzy o ponowoczesnych uwarunkowaniach podmiotowości, wyobraźni, języka, regionalizmu, globalności, pragnienia i interpretacji. Są inspiracjami dla funkcjonalizowania poetyki kulturowej, poetyki doświadczenia oraz wiedzy o performatywnych wymiarach współczesnej kultury. Ponieważ niniejsza praca jest adresowana nie tylko do specjalistów w dziedzinie dydaktyki kształcenia kulturowo-literackiego, ale również do polonistów szkolnych – aktualnych i przyszłych realizatorów omawianego procesu kształcenia kulturowej kompetencji uczniów, projekty te zachowują związek z konkretnymi sytuacjami dydaktycznymi i mają swoją tematyczną integralność, umożliwiającą ich przetworzenie w spójny cykl zajęć.

Propozycje te mogą być na różne sposoby wdrażane na lekcjach w szkole podstawowej (aktywizowanie tożsamościowego pisania, *Inność* w baśniach J. Ficowskiego), w gimnazjum (narracyjne osadzanie podmiotu w najbliższej przestrzeni kulturowej, wycieczki polonistyczne), w liceum („uczenie pragnienia”, powieść regionalna jako wzór antropologicznego badania kultury „małej ojczyzny”). Nauczyciele znajdą tutaj antropologiczne i metodyczne wskazówki służące do eksplikacji tekstów literackich w kontekście doświadczeń egzystencjalnych i w toku działań performatywnych. Dadzą one polonistom okazje do łączenia szkolnego warsztatu interpretacyjnego z ponowoczesnymi uwarunkowaniami kulturowymi, odsłonią różnice między modernistycznymi i ponowoczesnymi koncepcjami tożsamości, języka, statusu dzieła i podmiotowości.

Trzeba jednak zaznaczyć, że przedstawione projekty myślenia i działania dydaktycznego nie stanowią gotowych pomysłów na lekcje. Mimo że w kilku z nich Czytelnicy znajdą szczegółowe interpretacje poezji, baśni lub powieści, projekty powinni potraktować jako inspirację do samokształcenia i podmiotowej, dydaktycznej samodzielności, czyli do wykorzystania prezentowanych estetyk i modeli dla zbudowania własnego obrazu ponowoczesnej dydaktyki. Bez takiego obrazu konstruowanie pojedynczych lekcji lub obszerniejszych cykli zajęć metodą *uczeń jako aktor kulturowy* będzie narażone na nadmiar uproszczeń i formalizujących wpływów metodyki reprodukującej wiedzę i humanistyczne koncepcje sprzed ponowoczesnego przełomu.

Pamiętajmy także, iż opisywane w całej pracy uczniowskie aktorstwo kulturowe powinno mieć różnorodne formy. W tej części omawiam performatywne gry z lekturą poetycką, baśnią, z przestrzenią regionu, pragnieniem i wyobraźnią. W następnej, czwartej części, wskazuję na dramatyzacje i teatralizacje tożsamości.

Jeśli jednak nauczyciel uzna, że na lekcjach dochodzi do nadmiernej dominacji antropologii poetyckiej i literackiej (co grozi źle przyjmowanym przez młodzież sztucznym uwzniośleniem, które w praktyce może oznaczać powrót do uprzedmiotawiającego dyskursu edukacyjnego np. wymuszającego pisanie wierszy lub dowartościowywanie globalności), to zakładane przeze mnie cele może realizować uruchamiając opisaną wyżej metodę *uczeń jako aktor kulturowy* w odniesieniu do rozmaitych elementów kultury popularnej¹ (filmu, reklamy, koncertów, seriali itd.). Rozwijanie krytycznego i twórczego do niej stosunku może być szczególnie cennym narzędziem realizacji celów omawianych w cz. I i II, ponieważ kultura popularna jest obecnie jednym z najaktywniejszych pól, na których zachodzi proces performatywnego kształtowania się i urzeczywistniania ponowoczesnej podmiotowości². Nauczyciel, propagując aktywny i krytyczny udział w rozmaitych formach współczesnej kultury, otworzy szerokie pole do rozważań nad możliwościami samorealizacji. Dopiero taka dynamika postaw dydaktycznych (poparta wiedzą o praktykach współczesności) pozwoli na przekształcenie szkoły w laboratorium podmiotowości³.

¹ Zob. A. Duda, *Performans na żywo jako medium i obiekt mediatyzacji*, Toruń 2011. Autor podpowiada, jak prowadzić performatywne analizy koncertów rockowych, interakcji zachodzących podczas zawodów sportowych, współczesnych ludycznych widowisk i reality show.

² Moje propozycje eksponujące poetyckie pisanie siebie i badanie obszarów zakorzenienia/zakotwiczenia są próbą wkroczenia w obszar walki o język i podmiotowość ucznia, toczonej w sferze publicznej i medialnej między wieloma ideologiami i zekonomizowanymi (także ponadnarodowymi) tendencjami społecznymi. Nie jest mi bowiem łatwo, jako poloniście, pogodzić się z, wydaje się trafnymi, wskazaniem Z. Melosika, że to nie „Pani od polskiego, lecz supergwiazdy filmu i estrady kształtują wzory osobowe”. Kultura popularna, zdaniem wielu pedagogów, jest „permanentną pedagogią”, narzędziem do konstruowania i realizowania pożądań, popędów, staje się jednym z podstawowych czynników wytwarzania tożsamości młodego pokolenia. Nie znaczy to jednak, że szkołę mamy zamienić w powszechne studia nad kulturą popularną. Por. M. Bernasiewicz, *Młodzież i popkultura. Dyskursy światopoglądowe, recepcja i opór*, Katowice 2009, s. 59–60.

³ W mojej następnej książce, w której rozwijam koncepcję *transmedialnego ja*, przedstawię więcej przykładów z dziedziny przenikania się współczesnej podmiotowości z cyberprzestrzenią, narracjami medialnymi i wzorami tożsamości promowanymi w kulturze popularnej.

Rozdział I

W krainie scenariuszy kulturowych

Projekt 1. Dzieło artystyczne jako przestrzeń dydaktyczna

Jedna z polskich szkół, przedstawiając swoją propozycję edukacyjną, w pierwszym zdaniu oferty podkreśla: „Przestrzeń szkolna jest przestrzenią dydaktyczną, w której jest miejsce na słońce, światło, ruch i przede wszystkim aktorów procesu tworzenia, czyli ucznia i nauczyciela”¹. Nietrudno zauważyć, że reklamująca się placówka akcentuje rolę miejsca, w jakim odbywa się nauczanie. W zdaniu tym zawarto także przeświadczenie, iż nauczanie jest praktykowaniem różnych sposobów obecności w przestrzeni. Tekst tej i podobnych reklam dowodzi, że na poziom potocznej świadomości społecznej zostało sprowadzone ujęcie nauczania jako gry i quasi-scenicznego przebiegu lekcji szkolnej. Warto poświęcić więcej uwagi tej metaforze, gdyż nie jest ona bynajmniej przypadkowa, a pozwala spojrzeć na lekcję języka polskiego jako proces zachodzący w przestrzeni o teatralno-dramatycznym, performatywnym i interakcyjnym charakterze. W dalszej części reklamy czytamy:

Organizacja przestrzeni dydaktycznej, w której na przeciwległych ścianach klasopracowni znajdują się biblioteka przedmiotowa budująca klimat obcowania z wiedzą poprzez książkę i kontakt z nią – a naprzeciwko tablica interaktywna, rzutnik multimedialny, laptop, Internet – tworzą pomost do przepływu wiedzy, efektywnego jej wykorzystania w procesie samodoskonalenia. Każda z pracowni spełnia zasadę: estetyka i funkcjonalność jest miejscem do kreacji ucznia.

W tym fragmencie miejsce dla ucznia jest określone jako przestrzeń dynamiczna, uczeń nie tyle znajduje się w jednym miejscu, co przepływa między różnymi formami obecności. Hipermedialna przestrzeń dydaktyczna, jako środowisko aktywności intelektualnej i emocjonalnej jest dla nauczycieli szkoły niemal oczywistością².

Umieszczając przestrzenny sposób myślenia o nauczaniu szkolnym w szerszym kontekście kulturowym, trzeba podkreślić, że jest on sygnałem przechodze-

¹ Reklama SSP w Ostojowie, gmina Suchedniów. Zob. http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=726:samorzdowa-szkoa-podstawowa-im-wandy-yczkowskiej-w-ostojowie&catid=164:wojewodztwo-swietokrzyskie [data dostępu: 5.09.2010].

² Por. seria kolejnych tomów: *Informatyczne przygotowanie nauczycieli*, red. J. Migdałek i B. Kędzierska, Kraków 2002–2011.

nia z pozycji dydaktyki bliskiej naukowej kontemplacji do modelu dydaktyki jako praktyki, wykonania, bycia i sztuki. Jest to wyjście poza oświeceniowy/nowoczesny paradygmat, w przestrzeń kultury, w której podmiotowość kartezjańska (z jej sposobem racjonalizowania i modelującego zarządzania rzeczywistością) nie determinuje postaw poznawczych uczniów.

Przestrzenne ujmowanie warunków i przebiegu nauczania ma swoje bogate historyczne zaplecze. Józef Pieter, biorąc pod uwagę tzw. kręgi środowiskowe wyróżnił trzy przestrzenne środowiska, w których zachodzi nauczanie i do których się odwołuje: przestrzeń domową, lokalną i okoliczną³. Z kolei analizując strukturę wymienionych środowisk Ryszard Wroczyński wyróżnił w nich trzy płaszczyzny: naturalną, społeczną i kulturową. O środowisku lokalnym, jako przestrzeni nauczania wartości dydaktycznych i wychowawczych również pisze się od wielu lat. Przy czym w środowisku wyróżnia się przestrzeń otwartą oraz przestrzeń zamkniętą. Gdyby porównać tę ostatnią z wyposażeniem pracowni szkolnej, szybko okaże się, że ilustrując jedynie fragmenty rzeczywistości „zamyka” ona dzieci w sztucznym świecie, pozbawionym dynamiki i siły poznawczego oddziaływania. Dlatego w pracy nauczyciela istotne jest umiejętne wykorzystanie zewnętrznej przestrzeni dla realizacji celów kształcenia. Wskazuje na to m.in. Maria Jakowicka, akcentując konieczność przygotowania ludzi i obiektów, z którymi dzieci mają się zetknąć⁴ oraz potrzebę oceny środowiska wykorzystywanego w procesie dydaktycznym. Zofia Krzysztoszek uważa, że prawidłowa organizacja procesu włączania przestrzeni naturalnej do dydaktyki powinna prowadzić do organizowania swobodnego działania, pozwalającego na zastosowanie zdobytych wiadomości w praktyce, poprzez sięganie do otaczającego ją środowiska, społecznego i kulturowego⁵.

Włączenie środowiska lokalnego w zakres przestrzeni dydaktycznej ma wiele zalet, jest od dawna wykorzystywanym i polecanym sposobem nauczania różnych przedmiotów, jednak za rzadko przedmiotu tak fundamentalnego, jakim jest język polski. Zapominamy, że lekcyjne czytanie i pisanie może być zależne od realności klasy i jej otoczenia w wymiarze przestrzennym, symbolicznym, estetycznym czy po prostu komfortu bycia.

Środowisko dydaktyczne, czyli zestaw obiektów i pomieszczeń wraz z wyposażeniem jest ważnym składnikiem systemu dydaktycznego, który ulega wciąż gwałtownym przemianom pod wpływem postępu dydaktyki i techniki. Niestety rozmaite multimedia są w kształceniu humanistycznym wykorzystywane sporadycznie i za rzadko stanowią inspirację do eksperymentowania z przestrzenią kulturową. W polskiej szkole wiele lat jeszcze upłynie, zanim potwierdzi się pogląd Janusza Morbitzera, że edukacja wspierana komputerowo to płaszczyzna spotka-

³ Zob. R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985, s. 84–87.

⁴ M. Jakowicka, *Wybrane problemy kształcenia dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych*, Zielona Góra 1989.

⁵ Zob. *Aksjologiczne problemy współczesnej pedagogiki*, red. W. Rabczuk, Z. Krzysztoszek, Warszawa 2004.

nia techniki i technologii ze światem humanistyki⁶. Jak wskazuje Aleksander Nałaskowski: „Poszukując najbardziej wysublimowanych metod nauczania, plwając się w skomplikowanych i kosztownych technologiach medialnych [...] zapomnieliśmy – o miejscu, w którym odbywa się edukacja”⁷.

Antropologiczny wymiar lektury szkolnej

Jak dowodzą wieloletnie obserwacje, na lekcjach języka polskiego fizycznie istniejące miejsce interpretacji, zajmowana w nim przez ucznia pozycja, przestrzeń realnego styku czytelnika z przestrzenią tekstu jest pomijana. W potocznym bowiem odbiorze szkolnym lektura polega najczęściej na czytaniu fabuł i przekazów tekstowych w oderwaniu od uczniowskiego miejsca i czasu. Lektura szkolna w toku nauczycielskiej heurezy generuje dziesiątki pytań o naturę formalną tekstu. Ponadto w zreformowanych podręcznikach teksty literackie są przykrawane tak, aby zdążyć je przeczytać na jednej lekcji. Z kolei nad lekturami obszernymi pracuje się na ogół bez uczniowskiej znajomości tekstu, drażąc przy tym problematykę poboczną wobec świata przedstawionego, co powoduje, że na lekcji nie daje się uzyskać całościowego oglądu świata, w jakim działa bohater, analizuje się zaś tylko wybrane aspekty lub fragmenty dzieła. Pytania, którymi obudowują tekst nauczyciele oraz podręczniki są zadawane z perspektywy analitycznej. Interpretacja i wartościowanie w praktyce pojawia się rzadko, z przyczyn wymienionych powyżej.

W najnowszej podstawie programowej wprowadzono pewne korekty szkolnego procesu czytania. Zmiana polega przede wszystkim na wprowadzeniu zalecenia, aby rozpocząć rozmowę o lekturze od pierwszych wrażeń z czytania tekstu. Jednak podstawa programowa tę rozmowę natychmiast ucina, nakazuje bowiem w dalszym toku odbioru tekstu już typowe, formalne, historyczno-literackie postępowanie interpretacyjne. Nie mamy zachęty do pogłębienia wstępnie zarysowanych wrażeń, by poprzez analizę i hermeneutyczny krąg zmierzać ku treściom wiążącym się z potrzebami ucznia. Gubi się proces powstawania i budowania horyzontu semiotycznego tekstu w zderzeniu z horyzontem rozmięcia ucznia, podstawa programowa nie pozwala na stawianie nowych pytań, inicjowanie koniecznych dyskusji i konkretyzacji czynionych z poziomu doświadczenia klasy.

W miejscu nawiązywania kontaktu z lekturą i hermeneutycznej fuzji horyzontów podstawa programowa dokonuje zerwania relacji lektura–uczeń–świat. Wprowadza natomiast relację: wiedza o utworze–uczeń–system kontroli wiedzy. W takim układzie znika szansa na uwzględnienie przestrzeni dydaktycznej jako podstawy dla działań metodycznych polonisty. A przecież, gdyby rozważyć szkolny status dzieła literackiego, okaże się, że akt współczytania z kolegami w klasie najpełniej odpowie na potrzeby tożsamościowe młodzieży, gdy będzie osadzony

⁶ J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków 2007.

⁷ A. Nałaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 7.

w kontekście świadomości tej mikrozbiorowości. Gdy będzie rozświetlał miejscowe horyzonty poznawcze, poszerzając je i otwierając ku nie rozpoznanym, a ważnym dla dojrzewającej grupy, rzeczywistościom. Proces ten, zauważmy, przebiega poza szkołą na skalę masową, niestety bez wsparcia systemu edukacji. Szkoła bowiem nie chce stać się częścią współczesnej kultury, by podjąć dialog z wielką, globalną, biotechnologiczną wspólnotą, podlegającą nieustannej samoedukacji i szybkim przekształceniom.

Obserwowana obecnie dynamika społecznych przekształceń była przed kilkudziesięciu laty prognozowana dla transhumanistycznej wspólnoty przez Fritjofa Caprę w *Punkcie zwrotnym*⁸, a dziś jest potwierdzana przez najnowsze diagnozy socjologów i opisywana jako płynna i sieciowa rzeczywistość (Bruno Latour, Zygmunt Bauman, Anthony Giddens, Giorgio Agamben)⁹. Owa dynamika relacji społecznych to pole realizacji współczesnych tożsamości, często z wielkim wysiłkiem ujednostkowianych; to pole rozciągniętego na całe życie rozwoju gubionych i odnajdywanych w nowym kształcie indywidualności.

Czytanie jako przygoda z rzeczywistością

Skoro naczelnym zadaniem dla systemu oświaty jest przygotowanie młodego człowieka do dobrego i spełnionego życia w obecnym społeczeństwie, nie zaś w społeczeństwie antycznym, oświeceniowym, czy też będącym zaledwie ideologicznym projektem, powstającym na przekór współczesnym praktykom kulturowym – celem nadrzędnym pracy na języku polskim powinno być wprowadzenie ucznia w świat widziany tak, jak widzą go najsukuteczniejsi użytkownicy tego świata i jego interpretatorzy. Czyli jak i co to znaczy?

W języku współczesnej nauki można nazwać to przesunięciem celów kształcenia polonistycznego z kompetencji tekstotwórczych i wiedzy o tekstach na kształcenie użycia języka w kontekście praktyk kulturowych i w polu fachowych, a słabo uświadamianych dyskursów. Zauważmy, że uczeń nie wie, że istnieje wiedza na temat całego szeregu zachowań, których nie zna lub które według jego obserwacji są naturalne. Świadome zatem odnajdywanie się w przestrzeni wyznaczonej przez kulturowe praktyki, to cel uczniowskiego czytania, osadzonego w przestrzeni antropologicznej i doświadczanej. Jak wskazuje Michel de Certeau, podstawowym obiektem naszej uwagi, jako badaczy praktyk kulturowych, powinny być miejsca zetknięcia dyskursów kulturowych z konkretnym ja, czyli także uczniem. W tych miejscach odsłaniają się biograficzne projekty, dochodzi do negocjowania starych dyskursów lub potwierdzania się ucznia w podawanej mu wiedzy. Dlatego płaszczyzną szkolnych działań warto uczynić kulturowe praktyki ucieleśnionego pod-

⁸ F. Capra, *Punkt zwrotny. Nauka, społeczeństwo, nowa kultura*, przeł. E. Woydyłło, wstęp A. Wyka, Warszawa 1987, rozdz. 11.

⁹ Zob. też: A. Janus-Sitarz, *Pytania dydaktyki wobec teorii chaosu*, [w:] *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*, red. K. Bakula, D. Heck, Wrocław 2006, s. 173–181; L. Wiśniewska, *Chaos, porządek i paradygmaty (w naukach i literaturze)*, [w:] *ibidem*, s. 130–132.

miotu, przebiegające na jego bio-technologicznym pograniczu, w toku uruchamiania rozmaitych, także posthumanistycznych¹⁰ wymiarów aktywności.

Dydaktyka polonistyczna powinna wprowadzać młodzież w dramatyczne wymiary codziennej egzystencji, w funkcjonowanie wśród płynnych hierarchii, wciąż zmieniających się scenariuszy zachowań i rozmytych tożsamości. Przy czym dramat w ujęciu tradycyjnym jest zbyt przewidywalną „maszyną kulturową”, zazwyczaj reprodukującą gotowe tezy. Dlatego warto zauważyć w naszej codzienności obecność zjawisk opisywanych jako dramat intuitywny (za Karlheinzem Stockhausenem i Michelelem Vinaverem omawia go m.in. Piotr Olkusz)¹¹, w którym współdziałanie uczestników sytuacji staje się dynamicznym procesem wspólnie podejmowanych decyzji i kierunków działań.

Aby taki dramat mówienia i działania stał się choć w zarysie dla ucznia uchwytne, otoczenie działań klasy powinno być na tyle obojętne, by nie przesłaniało wydarzenia, które powstaje w wyniku performatywno-wyobraźniowego kreowania sytuacji dydaktycznej. Spośród współczesnych artystów teatru, m.in. takie znakomitości jak Samuel Beckett i Robert Wilson piszą o pustej scenie jako o uwydatniającej mowę i język ciała. Na tle takiej sceny słowa „mają stać się widzialne”, a pusta przestrzeń ma być swoistym „wzmocnieniem” dla języka słów i gestów.

Natomiast spośród niedawnych przedstawień teatralnych, łączących dramat z bezpośrednim doświadczeniem widza, warto tutaj wymienić spektakl zorganizowany na warszawskim Półwyspie Czerniakowskim w przestrzeni pola namiotowego. Reżyser zrealizował sztukę *Turista* Mariusa von Mayenburga, której akcja toczy się w podobnym miejscu, na *stricte* realnym nadwiślańskim biwaku¹². Jak zapowiadali organizatorzy wydarzenia, zależało im, aby wszyscy uczestnicy pikniku odczytali w tekście jakości bliskie położeniu biwakowiczów i zderzyli je z własnym odczuciem sytuacji. Spektakl ten wyraziście kreuje przestrzeń dzieła w bezpośrednim związku z przestrzenią realną odbiorcy.

Gdy lekcję będziemy postrzegać jako przestrzeń dramatycznych interakcji tekstu i realności, nie sprawi nam trudności ustawienie ucznia na swoistej scenie, na której rozgrywać będziemy przedstawienia scenariuszy kulturowych adekwatnych do edukacyjnych potrzeb i zaleceń. Gdy cele takiej lekcji zostaną określone dynamicznie, jako dopuszczające wielość idiosynkratycznych realizacji, będziemy mogli powiedzieć, że programują lekcję w poetyce dramatu intuicyjnego, otwartego na namysł, eksperyment, ciszę i poszukiwanie, na nieprzewidywalność, na zestaw kompetencji niezbędnych dla ucznia – kulturowego aktora poruszającego się na pograniczu intuicji i codziennej rutyny.

¹⁰ Zob. E. Domańska, „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce, „Teksty Drugie” 2007, nr 5, s. 56–58.

¹¹ Zob. P. Olkusz, *W stronę dramatu intuitywnego*, [w:] *Kulturowe konteksty dramatu współczesnego*, red. M. Bartosiak, M. Leyko, Kraków 2008, s. 192–197.

¹² Zob. M. von Mayenburg, *TURISTA*, Cypel Czerniakowski, Warszawa, ul. Żurawieckiego 8. Prem.: 12.09.2010, Projekt Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego WARSZAWA CENTRALNA 2010: „Migracje”, przeł. K. Bikont, reż., adaptacja, scenografia, oprac. muzyczne: T. Harzem.

Cele edukacyjne, formułowane w kategoriach poszukiwania, zmiany, przemiany, sprawdzenia danego zachowania, będą adekwatne do procesów konstytuujących rzeczywistość ucznia i opisywanych za pomocą teorii rytualizacji chaosu społecznego¹³. W takiej lekcji uczeń rozpozna siebie jako spersonalizowany rodzaj dynamicznego dyskursu, ześrodkowanego na swojej, chwilowo umiejscowionej w czasoprzestrzeni i danej kulturze, obecności. Taki uczeń, swoisty płynnowoczesny podmiot, na lekcji może stawać się dryfującym, luźno zakotwiczonym Baumanowskim aktorem losu, który zarówno w toku interpretacji lektury, jak i interpretacji swego otoczenia, dostrzega te same zasady gry o sens, zysk, siebie i pozycję w społeczeństwie¹⁴.

Od pierwszych wrażeń do czytania kształtów tożsamości

Każdy przełom kulturowy przynosi bunt artystów przeciw utrwalonym formom przedstawiania rzeczywistości. Także twórcy nowoczesnego teatru występowali przeciwko skostniałemu estetyzmowi i modernistycznym koncepcjom „czystej sztuki”, przeciwstawiając im teatr podejmujący problemy społeczne i polityczne. W latach 20. ubiegłego wieku szeroko pisano o teatrze dydaktycznym i masowym, pobudzającym do działania. Warto przypomnieć kilku tzw. zaangażowanych twórców, np. Erwina Piscatora, który odszedł od „teatru artystycznego” na rzecz „teatru czasu” (*Zeittheater*), czy Bertolda Brechta z koncepcją teatru oferującego *Lehrstück*. Tworzone przez nich przestrzenie teatralne mogą stanowić źródło zapożyczeń dla modelowania dydaktyki środkami podobnymi do *Verfremdungseffekt* (efektu wyobcowania), dydaktyki celowo posługującej się zdystansowaną grą z różnymi rolami kulturowymi. Od Brechta, przez Goffmana, Deborda, Grotowskiego, Staniewskiego¹⁵, Latoura i Baumana można wskazać wielu badaczy posługujących się terminologią teatralną w badaniu społeczeństwa, kultury i literatury.

Jednym z ważniejszych nurtów badania kultury jest analizowanie rozmaitych form oporu, jakie tworzą jednostki i grupy dla uwolnienia się od dominujących mód lub dyskursów władzy. W tych szczelinach, albo na pograniczu wiedzy i praktyki, lokuje się także obecność ucznia, który chciałby czytać świat w zgodzie ze swoimi intuicyjnymi przeświadczeniami. Warto mu w tym pomóc i lokować jego szkolną podmiotową aktywność nie tylko na utartym szlaku gotowych dyskursów (spetryfikowanych w toku ewaluacji), ale w polu ściśle współczesnych praktyk kulturowych. Wówczas także uczniowie będą mogli zobaczyć, kto jest

¹³ Por. M. Czyżewski, *W stronę teorii dyskursu publicznego*, [w:] *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, red. M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrkowski, Kraków 1997, s. 102–108.

¹⁴ Z. Bauman, *Sztuka życia*, przeł. T. Kunz, Kraków 2009, s. 140–141.

¹⁵ Koniecznie trzeba tu wspomnieć o najnowszych spektaklach-esejach *Gardzienic* oraz już „klasycznych” parateatralnych projektach *Teatru Laboratorium* z lat 70 (zob. na ten temat liczne publikacje Tadeusza Kornasia).

naszym/lokalnym mistrzem dyskursu, kto pełni rolę Lacanowskiego „rzekomego podmiotu wiedzy” i kreuje rzeczywistość według własnych prawd¹⁶.

Lekcja omawiająca performanse współczesnych artystów może być wstępem do szerszych rozważań nad pozycją pojedynczego podmiotu w kulturowej rzeczywistości. Po omówieniu (lub nawet wypróbowaniu w klasie) kilku performansów np. Vito Acconciego¹⁷, łatwiej będzie przejść do wskazania na bohatera danej powieści jako uwikłanego w określoną wiedzę, przestrzeń, obyczajowość i światopogląd, determinujący jego zachowania, hierarchię wartości i uzależnienia od danej prawdy. Pokazanie działań performerów, już w latach 70. odkrywających uwikłanie współczesnego podmiotu w kapitalistyczną, zekonomizowaną, czy po prostu technologiczną sieć uwarunkowań, może być skutecznym sposobem uświadomienia uczniom rozległego zakresu oddziaływania mechanizmów obecnej kultury.

Dostrzeżenie w każdej, najbardziej standardowej sali, potencjalnej przestrzeni dydaktycznej, ułatwi wywoływanie zachodzących tam interakcji podobnych do występujących w przestrzeni teatralnej. Połączenie w dynamiczny związek strefy tablicy ze strefą widowni, czyli rzędami ławek i zapleczem, nie powinno nastęrczać trudności. O wydarzeniu dramatycznym w szkole można myśleć w języku znakomitego reżysera Petera Brooka, który punkt wyjścia do budowania teatru określał mianem „pustej przestrzeni”¹⁸. Taka przestrzeń może być swoistą maszyną (dodajmy – bardzo tanią i łatwą do „skonstruowania”), która z pomocą tekstu artystycznego, zaangażowania uczniów/widzów, uczniów/aktorów i nauczyciela będzie produkować potrzebne nam doświadczenia. Nawet drobne interakcje uczniowskie, dotykając bezpośrednio i dając klasie nowe poczucie rzeczywistości, wyprowadzą młodzież z przestrzeni dydaktycznej w przestrzeń otwartych oddziaływań społeczno-kulturowych. Tam uczeń wykorzysta elementy ról, które poznał w szkolnej przestrzeni kulturowej. Tam też będzie kontynuował naukę wybranych wcześniej ról aktora kulturowego.

Role i scenariusze poetycko inkorporowane (na przykładzie wiersza)

Droga ku scenariuszom biograficznym, czyli, jak w *Sztuce życia* pisze Z. Bauman, poszukiwanie na własną miarę satysfakcjonujących ról do odegrania we własnym życiu, może przybrać formę pisania i czytania siebie w otoczeniu rozmaitych konfiguracji kulturowych. Warto tę technikę autorefleksji, autonarracji i wskazywania tożsamościowych punktów zaczepienia wykorzystać w szkole na przykładzie wierszy pisanych przez poetów o sobie i o własnych biograficznych wyborach. Tym bardziej że współcześni artyści chętnie koncentrują się wokół

¹⁶ P. Polit, *Performance/transference. Metoda Jerzego Grotowskiego wobec sztuki ciała*, [w:] *Performer*, pod red. M. Kuleszy, J. Suchana, H. Wróblewskiej, Warszawa 2009, s. 22–27.

¹⁷ Zob. *ibidem*, s. 25–28.

¹⁸ P. Brook, *Pusta przestrzeń*, przeł. W. Kalinowski, Warszawa 1977. Zob. też artystyczne tematyizacje współczesnych przestrzeni kulturowych: np. Bruce’a Naumana, Gordona Matta-Clarka, Trishy Brown.

problematyki przestrzeni i sposobu przekładu subiektywnego doświadczenia na język sztuki i jej przestrzenny kształt¹⁹.

Z. Bauman mówi o narastającej potrzebie zamiany metafory zakorzeniania na metaforę zakotwiczenia²⁰. Warto wykorzystać to spostrzeżenie, szukając na potrzeby lekcji poezji o temacie tożsamościowym, będącej wyrazem rozmaitych (luźnych lub trwałych) związków ludzkiej wrażliwości z ewokowaną przestrzenią: przestrzenią kultury, natury, miasta, wsi, relacji interpersonalnych, pamięci, wrażliwości. Pociąga to za sobą umiejętność konceptualizacji dzieła literackiego jako miejsca odsłaniającego zetknięcie się języka i rzeczywistości. Ta umiejętność natomiast wydaje się mieć dla metodyki polonistycznej atrakcyjne perspektywy²¹.

Poniżej ilustruję ów proces na przykładzie proponowanego odbioru wiersza współczesnej poetki²². Reaktywacja cudzego doświadczenia poprzez podążanie za jego zapisanym w wierszu kulturowym scenariuszem jest tutaj ścieżką lekcyjnej twórczości. Wejście w cudzą „przygodę ze światem”²³ jest przestrzennym przekładem uprzedniego, tekstowo przekazanego doświadczenia na doświadczenie własne: czytelnicze, interpretacyjne, dyskusyjne, emocjonalne, podzielane z grupą. Spośród wielu przykładowych problemów i pytań, które podaję dla ułatwienia procesu reaktywowania scenariusza kulturowego wpisanego w utwór literacki, proponuję wykorzystać niezbędne, by nie przysłonić aktywności uczniów. Powinny być one dobrane adekwatnie do treści wybranego na danej lekcji utworu. Ponadto nie powinny z góry sugerować ujęć wartościujących analizowanego zachowania, gestu, sformułowania, problemu. Do wniosków wynikających z performatywnego odczytania tekstu uczniowie niech mają szansę dochodzić (w miarę możliwości) samodzielnie, poprzez analizę swego indywidualnego kontaktu z utworem.

¹⁹ Por. *Czas przestrzeni*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2008.

²⁰ Z. Bauman, *Sztuka życia...*, s. 147.

²¹ Zob. P. Schollenberger, *Przestrzeń w doświadczeniu estetycznym dzieła sztuki*, [w:] *Czas przestrzeni...*, s. 324.

²² Celowo wybrałem wiersz autorki znanej jedynie lokalnie (piszącej dla niewielkiego grona odbiorców), by wskazać na wartości estetyczne i etyczne zawarte także w tekstach twórców niepublikujących w renomowanych wydawnictwach. Wiersze autorów znanych i uznanych mają wiele omówień, syntez badawczych, recenzji, z których łatwo skorzystać. Natomiast warto byłoby w szkole równoległe z artystycznym kanonem głęboko i analitycznie badać teksty pisane dziś, obok nas, także dosłownie o nas.

²³ To sposób aktywności interpretacyjnej opisywany w cz. I i II w odniesieniu do hermeneutyki pytań i odpowiedzi H.-G. Gadamera, to również funkcjonalizowanie kategorii oddźwięku S. Greenblatta poprzez performatywne odgrywanie utworu (D. Attridge) oraz próba antropologicznego (M.P. Markowski) i etycznego (A. Burzyńska) badania cudzego doświadczenia zdeponowanego w tekście artystycznym (R. Nycz).

Rozalia Hagno [Bukowno]

wystroila się Buczyna
w jedwab babiego lata
wiatr
goni pajęczynę
strzęsa złote liście
płoną czerwienią
zbocza Diablej
trwa misterium
przemijania
kolejnej jesieni²⁴

[2009]

Wybór pytań do wiersza i zarys czytania performatywnego

Po kilkakrotnym odczytaniu wiersza tropimy ślady autora pozostawione w utworze. Szukamy śladów spojrzenia, pytamy, skąd mogła rozpocząć się ta wizualna narracja: wychodząc z jakiego miejsca spojrzenie mogło oprzeć się na owej wywołanej w wierszu Buczynie. Kto tak patrzy, jaki stosunek do tego zapatrzania ma autorka?

Spojrźmy na widok za oknem, czy nasze spojrzenie generuje podobną refleksję, jakie warunki muszą być spełnione, aby patrzenie na pobliski horyzont nasyczone było taką emocją?

Co powoduje, że na las poetka patrzy jak na kobietę, która się stroi? Dlaczego poetka jest w roli kogoś, kto mówi do lasu jak do eleganckiej kobiety? Jaki wiek mówiącego taka postawa i sposób mówienia sugeruje?

Co wskazuje na wiek mówiącego i patrzącego? Kto może mówić o przemijających porach roku jako misterium? Kto tradycję misteryjną wpisuje w codzienny sposób zachowania? Dlaczego coś, tajemnicza siła (?), tradycja, szacunek, wzruszenie, odczucie *sacrum*, nakazuje nazwać zmiany pór roku lub zwykle przemijanie misterium?

Kto może powiedzieć – zbocza Diablej, eliptycznie pozbywając się słowa: góra? Może to ktoś bardzo związany z miejscem, kto nie musi precyzować nazwy; a może autor mówi tylko do siebie? Dlaczego wiersz nie ma tytułu: bo jest zapisem wewnętrznej medytacji, zapisem swobodnej mowy, monologu wewnętrznego, spojrzenia i łączenia się patrzącego z widzianym?

Kto jest zdolny do takich zachowań? Kto celowo wchodzi w tego rodzaju interakcje z krajobrazem? Kto jest zwyczajowo przypisany do takich zapatrzeń? Od kiedy widok zapatrzonemu w dal człowieka nabrał szczególnych cech kulturowych? Znacie podobne obrazy malarskie?

²⁴ R. Hagno, ***, *Sejmik Poetycki „Pod Diablą Górą” (XVIII)*. *Pokłosie pokonkursowe*, wstęp M. Pieniążek, MOK w Bukownie, Bukowno 2010, s. 57. Wybór tego wiersza, mocno zakorzenionego w pejzażu regionu, zachęca do zderzenia postaw płynnonowoczesnego, nomadycznego podmiotu z podmiotem odczuwającym więź z bliską mu przestrzenią.

Porównajmy romantyczny scenariusz natchnienia, łączący opisane miejsce z poetycką wizją (zwróć uwagę na elementy ekfrazy), z twórczą postawą autorki.

Spróbujmy przeczytać ten wiersz zgodnie z wpisaną w niego emocją. Jak płynie czas, gdy nastajamy się na sposób zapisany w wierszu?

Wypróbujmy, jak aktorzy, sposób zachowania, który będzie bliski sposobowi bycia wpisanemu w wiersz. Jakie odczucia towarzyszą takiej postawie? Czy zachęca ona do pisania? Czy potrzebny jest stolik i kartka? Może wynika z niej, że pisanie wiersza to raczej powtarzanie momentu twórczego, np. wieczorem, po przypomnieniu sobie uprzedniego przeżycia? Jak sądzisz? Może akt pisania jest próbą podzielenia się z innymi doświadczeniem, które poprzez opis ulega oczyszczeniu i stanowi przekonujący wyraz czegoś bardzo istotnego?

Czy odczuwasz wstyd lub obawę, że ktoś cię zobaczy podczas takiego zapatrzenia?

Spróbuj określić swój stosunek do pracy, polegającej na kilkugodzinnym siedzeniu nad kartką i wielokrotnych korektach zapisu swojego wzruszenia.

Co powoduje, że wolimy np. obejrzeć setny odcinek schematycznego serialu, zamiast przyjrzeć się rzetelnie i głęboko naszej postawie wobec bliskich nam stron i ulubionych krajobrazów?

Jaka kultura i obyczajowość zachęcają nas do biernego konsumowania znaczeń i wpatrywania się w cudze wizje, cudze widoki, cudze perspektywy, cudze migawki z życia i emocji, np. MTV?

Dlaczego nie jest nam łatwo samodzielnie zbudować tekstem i głęboką, biograficzną, poetycką notatką NASZE PRZEŻYCIA, nasze scenariusze życiowe?

Jakie ustereotypizowane zachowania otaczają nas na co dzień, jakie gotowe scenariusze, jakie niezauważalne recepty na przeżywanie czasu, otoczenia, czasu? Jakie one są? Dlaczego każą nam się wstydić chwil spędzonych na zapatrzeniu w swój własny czas? Kto pisze scenariusze naszego wzruszenia? Dlaczego nie chcemy ich pisać sami? Dlaczego pozwalamy odbierać sobie naszą tożsamość i wpatrujemy się w odległe (np. telewizyjne) sztucznie kreowane widoki nieistniejących krain i karmimy się widokami zachowań innych, zupełnie nieznanymi nam osób?

W krainie jakich scenariuszy żyjesz? Kto każe ci się zachowywać tak, jak się zachowujesz? Zastanów się, jak szybko zapominasz o bezinteresownych zapatrzeniach we własne przygody z czasem, dlaczego nie próbujesz nadać tym momentom większej wagi i nie pozwalasz temu wzruszeniu budować trwałego miejsca w przestrzeni wrażliwości?

Jaki może być antyscenariusz dla zachowania wpisanego w wiersz o Bucynie?

Może będzie to Twój codzienny scenariusz, który nakazuje ci na nic nie patrzeć uważnie, nie zasłuchać się ani w siebie, ani w czas lub szelest liści pobliskiego lasu. Może będzie to scenariusz, który nakazuje włożyć słuchawki i z łomo-

tem w uszach przeglądać strony internetowe, przebiegać wzrokiem po obrazkach i twarzach, na niczym nie zatrzymywać dłużej uwagi?²⁵

Dlaczego wiersz o Buczynie może być propozycją wyrwania się z takich mechanicznie i bezrefleksyjnie przyjętych zachowań w codzienności? A może jest scenariuszem „archaicznym”, zapisem wrażliwości z epoki dawno już przebrzmiałej? Jak myślisz?

Analizujemy nie tekstualność a przestrzenność i czasowość utworu

Czy powyższa propozycja jest powieleniem metody Anny Dyduchowej nazywanej analizą i twórczym naśladowaniem wzorów²⁶? Nie, bo nie proponuje analizy budowy tekstu, a raczej przestrzeni i zachowań wpisanych w dzieło. W polu uwagi nie stawiamy już tekstu artystycznego i umiejętności napisania tekstu podobnego, ale najistotniejsze jest dla nas miejsce przylegania przestrzeni utworu do rzeczywistości, ważny jest moment czytania i sposób wyobraźniowego, neurolingwistycznego kształtowania się światooobrazu²⁷ na pograniczu literatury i rzeczywistości, na styku pisanego, mówionego, widzianego, odrzucanego lub upragnionego. Antropologiczny odbiór wiersza jest tutaj odnajdywaniem śladu korporalnej obecności autora w tekście, by z jego pomocą nauczyć się istnienia w podobnych sytuacjach kulturowo-egzystencjalnych. Naszą uwagę kierujemy na synestezyjne miejsce przecinania się dyskursu naszej interpretacji ze śladami podmiotowej, cielesnej obecności postaci mówiącej²⁸. To droga do zrozumienia siebie i samorefleksji, uruchamiana za pomocą wiersza, będącego dla nas kulturowym performansem do powtórzenia²⁹.

Uczeń postawiony na lekcji w roli aktora kulturowego będzie zdobywał i testował swoją wiedzę w relacji z innymi ludźmi, będzie odkrywał kształty rzeczywistości poprzez drugiego człowieka, a nawet ze współudziałem reakcji zbiorowości. Ponadto, dzięki umieszczeniu w przestrzeni utworu, czyli także w przestrzeni powtórzonego doświadczenia³⁰, będzie poznawał role i zachowania objęte zarówno historycznymi, jak i współczesnymi kulturowymi ramami.

²⁵ Por. W. Burszta, *Tożsamość narracyjna w dobie ekranu*, [w:] *Narracja i tożsamość (I). Narracja w kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004, s. 27–32.

²⁶ Zob. A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

²⁷ Por. M. Żylińska, *Szkoła szkodzi na mózg*, „Polityka” 2010, nr 36, 10 IX, s. 28–30.

²⁸ Zob. A. Łebkowska, *Jak ucieleśnić ciało: o jednym z dylematów somatopoetyki*, „Teksty Drugie” 2011, nr 4, s. 25–27.

²⁹ J. McKenzie, *Performuj albo... Od dyscypliny do performansu*, przeł. T. Kubikowski, Kraków 2011, s. 62–63.

³⁰ Jest to propozycja interpretacji, która ma wiele wspólnego z przypomnianym przez Danutę Ulicką projektem filologii Gustawa Szpeta, akcentującej „poznawanie poznania” lub „od-radzanie” cudzego poznania. Zob. eadem, *Zwrot archiwalny (jak ja go widzę)*, „Teksty Drugie” 2010, nr 1/2, s. 164.

Projekt 2. Wymówić świat: z gramatycznych uwikłań ku performatyce życia

Dydaktyka języka zdeterminowana przez ujęcia systemowe

Punktem wyjścia dla niniejszego projektu chciałbym uczynić wnioski płynące z obserwacji lekcji kilkunastu studentów. Lekcje te, realizujące problematykę z zakresu kształcenia językowego, zostały przez nich samodzielnie zaprojektowane i przeprowadzone w czasie praktyk zawodowych. Niestety, hospitowane przeze mnie zajęcia były zrealizowane wbrew podstawowym zasadom metodycznym. Studenci koncentrowali działania dydaktyczne wokół nauczania gramatycznych zasad oraz definicji, ćwiczyli wypisywanie ze zdań czasowników lub przysłówków. Na większości tych zajęć w centrum uwagi uczniów stawiano definicje części mowy, wymagano wskazywania ich w tekście, ujmowania różnych form w tabelki (*notabene* jest to zgodne z literalnie potraktowanymi zaleceniami najnowszej podstawy programowej³¹). Na omawianych lekcjach uczniowie tylko przymierzali poznane definicje do zdań, odnajdywali wskazane ich części i podkreślali. Natomiast nie konstruowano samodzielnie wypowiedzi, najczęściej mechanicznie przekształcano gotowe konstrukcje zdaniowe. Realizatorami tych zajęć byli studenci dwukierunkowych studiów polonistyki i bibliotekoznawstwa, którzy odbyli kursy metodyki w szkole podstawowej i gimnazjum ograniczone do 25 godzin, czyli do minimum. Nie można się dziwić, że nie zdołano ich odpowiednio nauczyć podstawowych zasad metodyki języka ojczystego.

Podczas owych kilkunastu lekcji uczniowie nie stworzyli wypowiedzi o charakterze podmiotowym. Nie powiedzieli i nie napisali niczego, co nie byłoby realizacją poleceń, które w teorii aktów mowy J. Searla byłyby dyrektywami³², a w ujęciu A. Awdiejewa operatorami żądania³³. Akty mowy były wymuszone dyrektywnie. Ponadto były przedmiotowe, nastawione na reprodukcję informacji, wyliczenie składników zdania lub na analizę związków międzywyrazowych. Próby

³¹ Podstawa programowa przedmiotu język polski dla II etapu edukacyjnego (Rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008 r.) w punkcie 3. *Świadomość językowa*, nakazuje nauczycielowi realizację właśnie takich celów: „Uczeń: 1) rozpoznaje podstawowe funkcje składniowe wyrazów użytych w wypowiedziach (podmiot, orzeczenie, dopełnienie, przydawka, okolicznik); 2) rozpoznaje w tekście zdania pojedyncze nierozwinięte i rozwinięte, pojedyncze i złożone (współrzędnie i podrzędnie), równoważniki zdań – i rozumie ich funkcje; 3) rozpoznaje w wypowiedziach podstawowe części mowy (rzeczownik, czasownik, przymiotnik, przysłówki, liczebnik, zaimek, przymimek, spójnik) i wskazuje różnice między nimi; 4) rozpoznaje w tekście formy przypadków, liczb, osób, czasów i rodzajów gramatycznych – rozumie ich funkcje w wypowiedzi”. Warto zauważyć, iż tak sformułowane wymagania mogą, niejako automatycznie, generować powstawanie w szkole opisanych wyżej postaw i sytuacji dydaktycznych.

³² Zob. B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków 1999, s. 55.

³³ Operatory nakłaniania do działania w teorii A. Awdiejewa to: proponowanie, prośba, żądanie. Zob. A. Awdiejew, *Gramatyka interakcji werbalnej*, Kraków 2004; O. Przybyła, *Akty mowy w języku nauczycieli*, Katowice 2004.

wykorzystania wiedzy o języku w zakresie konstruowania własnych wypowiedzi, np. poprzez wzbogacanie składni, słownictwa, poprawę stylu, korektę, nie pojawiły się w ogóle³⁴. Spektakularna klęska nauczania sprawności językowej odbywała się przy aplauzie nauczycieli, czyli opiekunów praktyk, którzy realizowane konspekty akceptowali. Najczęściej były to młode polonistki, które w szkole pracują kilka lat i – będąc pod przemożnym wpływem dydaktyki promującej tylko wiedzę łatwo mierzalną – na lekcjach językowych nauczają głównie gramatyki i wiedzy o języku.

Dodajmy, że hospitowane studentki należały do grup dydaktycznych, gdzie nacisk na komunikacyjne aspekty języka, nie zaś naukę o języku (wg znanego rozróżnienia Marii Nagajowej), stosowaliśmy przez cały semestr ćwiczeń praktycznych w szkole. Jak te ćwiczenia i wiedza były w stanie zweryfikować nastawienie studentek do szkolnej nauki o języku, pokazują powyższe obserwacje. Dobitnie się przekonałem, że utrwalane w szkole przez dwanaście lat przeświadczenie, iż lekcja językowa to lekcja gramatyki, nie może być zmienione czy zmodyfikowane przez kilka godzin dydaktyki uniwersyteckiej. „Stare” myślenie powróci zaraz po opuszczeniu przez studentów murów uczelni i utrwali się w ich warsztacie dydaktycznym, także za sprawą obecnej dominacji testowego i uschematyzowanego systemu ewaluacji.

Wciąż pomijana dobra tradycja

Zauważmy, że wskazany wyżej problem był analizowany od dawna³⁵. Kazimierz Wóycicki proponował rozwój języka ucznia z uwzględnieniem poziomu mowy codziennej, w dwudziestoleciu międzywojennym przed nadmiernym teoretyzowaniem językoznawczym w szkole przestrzegał Zenon Klemensiewicz, w latach 60. m.in. Jan Tokarski³⁶. O podmiotową dydaktykę pisania upomina się Eugeniusz Cyniak, zauważając nadmiar uschematyzowanych, przedmiotowych wypowiedzi o gotowej strukturze kompozycyjnej i zdaniowej. Badacz ten przypomina, iż w latach 20. XX w. Juliusz Saloni postulował oparcie nauczania języka ojczystego w szkole na silnych psychologicznych podstawach.³⁷ Propozycje podmiotowego nauczania J. Saloniego polegały na „doprowadzaniu ucznia w szkole średniej do zupełnej poprawności wyrażania **swojej treści wewnętrznej** [wy-

³⁴ Lekcje te doskonale ilustrowały analizowany przez Tadeusza Patrzalka problem „uprzywilejowania w dydaktyce szkolnej opisywania struktury języka” kosztem m.in. zagadnień etyki mówienia. Zob. idem, „Gramatyka” na cenzurowanym, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrzastowska, Warszawa 1995, s. 77–86.

³⁵ Zob. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Dawna a nowa dydaktyka polonistyczna*, [w:] *Innowacje i metody. T. 1, W kręgu teorii i praktyki: podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 34–40.

³⁶ Por. B. Dyduch, M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *Jak rozwijać język ucznia*, [w:] idem, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Książka nauczyciela. Klasa 4*, Kraków 1999, s. 18.

³⁷ J. Saloni, *Wypracowania piśmienne z języka polskiego*, „Polonista” 1933, z. 4, s. 162.

różnienie – M.P.] za pomocą pisania”³⁸. Władysław Szyszkowski wspierał to myślenie, postulując dostarczenie uczniowi środków językowych i stylistycznych potrzebnych do wyrażenia „tak różnorodnej **treści wewnętrznej**”³⁹ [wyróżnienie – M.P.]. Brak dydaktycznej troski o wyraz wewnętrznego świata uczniów kazał Szyszkowskiemu na Zjeździe Polonistów w 1930 r. zarzucić szkole, iż wartość prac pisemnych mierzy obecnością wiedzy historyczno-literackiej. Podobną krytykę formułowała wówczas Jadwiga Dańcewiczowa, wskazując na częste narzucanie uczniom kompozycji prac i gotowych planów, słownictwa i frazeologii typowo literackiej, traktowanej jako wzór i odpór dla języka codziennego uczniów.

Z przypomnianych powyżej poglądów dydaktyków (z braku miejsca zaledwie kilku) dobitnie wynika, że dla polonistów II Rzeczypospolitej warunek zainteresowania tematyką, o której dziecko ma mówić i pisać, zależność między wewnętrzną treścią a językową formą, troska o indywidualny styl były kwestiami oczywistymi. Tzw. tematy wolne, później tzw. ramowe, zawsze uwzględniały zainteresowania uczniów i nie czyniły z nich małych historyków literatury. Błędy w wypracowaniach były traktowane jako podstawa do dalszej pracy i wyznaczyły jej kierunek. Natomiast dziś błędy służą do precyzyjnego wyliczenia oceny punktowej. Przy czym szcycimy się, że kształcenie języka w szkole jest lingwistycznie wieloprzedmiotowe: uczymy bowiem gramatyki opisowej (z ortografią i interpunkcją), leksykologii i leksykografii, kultury języka, fragmentarycznie gramatyki historycznej i historii języka, stylistyki, dialektologii oraz pragmalingwistyki. Jednak, jak się wydaje, systemowe, de Saussurowskie poglądy na budowę języka oraz od lat 70. nasilające się tekstologiczne nastawienia w polskiej humanistyce powodują, że mimo wielu starań instytucjonalnych efekty nauczania języka polskiego w szkołach są mierne. Powodem jest – ogólnie rzecz ujmując – nieuwzględnianie w projekcie nauczania mówienia i pisania realnej obecności ucznia i jego psychologicznych, kulturowo uwarunkowanych potrzeb⁴⁰. Ten problem od lat akcentują Regina Pawłowska, Jadwiga Kowalikowa i Helena Synowiec, dyskutując relacje między nauką gramatyki a kształceniem językowym⁴¹. W kontekście teorii komunikacji językowej pisał na ten temat także Franciszek Nieckula, gdy podkreślał różnicę między sprawnością językową a kompetencją, realizacją form a performacją wypowiedzi. Niestety zamiana de Saussurowskiego dualizmu *langue* i *pa-*

³⁸ J. Saloni, *Prace pisemne z języka polskiego w seminariach nauczycielskich*, „Muzeum” 1925, s. 173.

³⁹ W. Szyszkowski, *Najpilniejsze postulaty nauki języka polskiego w szkołach średnich*, [w:] *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie w dniach 6–7 czerwca 1930 roku w 400 rocznicę urodzin Jana Kochanowskiego*, red. M. Tazbir, Warszawa-Lwów 1931, s. 93.

⁴⁰ Jest to oczywiście konsekwencją de Saussurowskich teoretycznych założeń na temat języka, gdzie brak interpretanta, który w triadycznym ujęciu Peirce’a otwiera proces sygnifikacji na rzeczywistość pozajęzykową.

⁴¹ Zob. J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 85–135.

role na opozycję Noama Chomskiego nie pomogła oderwać uwagi polonistów od modernistycznej koncepcji języka⁴².

Wydaje się zatem, że należy podjąć próby przededefiniowania priorytetów kształcenia językowego, by zarysować model promujący uczniowskie wyrażanie siebie i chęć mówienie w ogóle (oczywiście nie gubiąc przy tym jakości poprawnościowych)⁴³. Wszakże cały aparat normatywny, kontrolujący i wprowadzający wiedzę o języku dopiero wówczas będzie miał szansę sprawdzić się w dydaktycznym otoczeniu, gdy na lekcji będziemy mieli do czynienia z podmiotową aktywnością uczniów. Czyli z autentyczną aktywnością językową, którą od lat postuluje Edward Polański, wskazując na zmysłowe aspekty aktywizacji językowej i ucznia w roli organizatora swej aktywności językowej⁴⁴.

Wykonawca, jako realizator kompetencji językowej, może jednak być uwikłany w nazbyt wiele zobowiązań systemowych (od gramatycznych, w sensie Chomskiego, po komunikacyjne). Umiejętne zatem wychodzenie poza działania językowe np. poprzez dramę, co za anglosaskimi dydaktykami sugeruje Kordian Bakula⁴⁵, jest konieczne, by uruchomić nauczanie kontekstów języka. Będzie to ponowoczesna reakcja na utopijny projekt *native spikera*, posiadającego rozległy zakres kompetencji językowej. Nauczanie kontekstowe w sposób oczywisty łączy się z antropologią literacką i świadomością lokalności wiedzy humanistycznej. Ma sprzymierzeńców w koncepcjach zintegrowanej edukacji humanistycznej Henryka Kurczaba i Wiesławy Wantuch, a także w modelu antropocentrycznym, wypracowanym w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Jednak, mimo wieloletniej już tradycji, zintegrowane spojrzenie na lekcję językową jest dla studentów nadal nazbyt ambitne. Na ów problem wskazywał przed laty H. Kurczab⁴⁶, pokazały to także obserwowane przez mnie lekcje w czasie październikowych hospicjacji praktyk⁴⁷. Wejście w świat lektury, szukanie w materii

⁴² Zob. D. Ulicka, *Zwrot archiwalny (jak ja go widzę)...*, s. 161.

⁴³ Zob. publikacje K. Bakuly i jego projekt kształcenia językowego ucznia jako *homo loquens*.

⁴⁴ Zob. E. Polański, *Podmiotowość w kształceniu językowym i polonistycznych podręcznikach (z uwzględnieniem propozycji badań)*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005, s. 59–61.

⁴⁵ K. Bakula, *Nauczanie komunikacyjne – spóźniona lekcja angielskiego*, [w:] *ibidem*, s. 81–82.

⁴⁶ Zob. H. Kurczab, *Scalenie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993, s. 150–174.

⁴⁷ Przykładem może być tutaj lekcja praktykantki, studentki polonistyki, przeprowadzona w XIII LO w Krakowie 30.09.2010. Na zajęciach, których tematem były mity o pochodzeniu świata, zobaczyłem 45-minutową analizę opozycji i podobieństw mitów biblijnych i starogreckich. W centrum uwagi uczniów była tabelka zapisywana w formie przeciwieństw: jeden Bóg kontra wielu bogów, bóg idealny a bogowie, którzy się myślą i ulegają ludzkim słabościom etc. Uczniowie w jednozdaniowych wypowiedziach wskazywali kolejne różnice. A przecież mit obrazuje także stwarzanie świata o charakterze językowym. Jest układaniem w słowa tego, co projektowane, doświadczane, zobaczone, przeżyte, poddane refleksji. Mit to metanaracja, trwały komponent poznawczy, który powstał z żywiołu prastarego doświadczenia. Spróbujmy go zrekonstruować, odczuć, empatycznie wejść w przestrzeń jego oddziaływania. Rozważmy: jakie jest życie w świecie zdefiniowanym przez daną religię, jaka jest

języka pojedynczych elementów doświadczeń, składających się na organizowanie życia w świetle danego modelu lub mitu wciąż przerasta możliwości polonisty. Także komentowanie opisanych lub wyobrażonych doświadczeń w przestrzeni lektury nadal wydaje się nauczycielom i studentom metodologicznie nieuzasadnione i niepotrzebne, gdyż gotowe definicje i tabele są wciąż wykładnikiem polonistycznej fachowości pedagogicznej.

Świat jako performatywne⁴⁸ zadanie (interpretacja wiersza)

Jako swoistą metodyczną i metodologiczną przeciwwagę dla omówionych powyżej kłopotów z praktykowaniem zintegrowanego kształcenia polonistycznego chciałbym zaproponować wgląd w utwór literacki gimnazjalistki. To wiersz napisany jako zadanie domowe, a zainspirowany przez polonistkę, zachęcająca klasę do udziału w regionalnym konkursie poetyckim.

Ola Curyło, [Bukowno]

Wchodzę do lasu
do mojego lasu
w którym jest drzewo
moje drzewo
są na nim liście
i zwierzęta
i ... nie wiem co jeszcze.

Mój las
a w nim moje drzewo
na nim moje liście
i zwierzęta
i nie wiem co jeszcze.

Wchodzę do jeziora
do mojego jeziora
w którym ryby

postulowana przez nią panorama aksjologiczna, jak żyje się pod presją obaw przed zemstą lub karą mitycznego bóstwa?

⁴⁸ Szerzej na temat performatyki pisałem w części I. Tutaj przypomnę tylko, że performatyka jest nauką rozwijającą się samodzielnie na światowych uniwersytetach od lat 80. XX w., jej głównym inspiratorem był R. Schechner (zob. idem, *Performatyka. Wstęp*, przeł. T. Kubikowski, Wrocław 2006, s. 15–42). Wcześniej o performatywności języka pisał J.L. Austin (*Jak działać słowami*, 1962), performans w kategoriach społecznych definiował i analizował E. Goffman (*Człowiek w teatrze życia codziennego*, 1959). Dziś szeroko pisze się o zwrocie performatywnym w naukach humanistycznych. Performans ma szerokie konotacje, wg M. Carlsona to „wszelka ludzka aktywność spełniana świadomie”. E. Domańska tak dookreśla znaczenie zwrotu performatywnego: „nastawienie na sprawczość i zmiany wywoływane w rzeczywistości, rozszerzenie rozumienia sprawczości na byty nie-ludzkie (posthumanistyczne oblicze idiomu performatywnego), interdyscyplinarność czy antydyscyplinarność badań oraz wyjście poza metaforę świata rozumianego jako tekst w kierunku metafory rozumienia świata jako wielości performatywnych działań i jako performance’u, w którym się uczestniczy”. Zob. E. Domańska, *„Zwrot performatywny”...*, s. 52.

moje ryby
tańczą i śpiewają.

Mam las, drzewo
jezioro i ryby
Mam życie⁴⁹.

Wiersz jest poetycką reaktywacją autorskiego doświadczenia, a zarazem jego refleksyjnym – następującym w trakcie pisania – formowaniem. Świat staje się tutaj przestrzenią do odsłonięcia, swoistym zadaniem do wypowiedzenia, napisania i zarysowania. Wiersz, a tym samym świat, odsłania się jako pole do zabudowania aktami poznawczymi, które młodej autorce pomagają wypowiedzieć kolejne szczegóły. Pisanie jest tutaj powtórzeniem i ponownym przeżyciem przygody z otoczeniem, jest reaktywowanym w działaniu doświadczeniem, ale doświadczeniem uchwyconym wyraźnie właśnie poprzez owo zapisanie. Zauważmy jednak: nie jest to przygoda w „tekstowym świecie”, to nie Wisławy Szymborskiej – jak w znanym wierszu noblistki pt. *Radość pisania* – tworzenie „napisanej sarny biegnącej przez napisany las”. To angażujący ciało i zmysły eksperyment poznawczy i ekspresywny, to poetycko zapisany performans (w sensie „słownego pokazywania” i uobecniania sensu⁵⁰), domagający się czytania w trójwymiarowej przestrzeni i w czasie, uwzględniający pełną obecność piszącej⁵¹.

Zwróćmy uwagę, jak szeroki horyzont „przed-poznawczy” (w sensie hermeneutycznego przedrozumienia) otwiera się w sformułowaniu: „i nie wiem, co jeszcze...”. Od wyliczenia tego, „co moje” i znane, dziewczyna dociera do metaforycznie ujętego krańca wiedzy i doświadczenia (doznaje transgresji i staje wobec własnej transcendencji). Poza nim jest nadzieja i oczekiwania na poznanie, jest tam też pragnienie wyjścia z małej przestrzeni w inną, ale, co ważne: bez porzucania własnego centrum. Wiersz nie projektuje sytuacji zerwania z podmiotową źródłowością. Tekst jest autentycznym zapisem projektu antropologicznego w wydarzeniu siebie i odsłonięciu siebie innym. Gimnazjalistka pisze siebie w przestrzeni własnej, w języku i jego pogranicznych, performatywnych jakościach, uobecnia siebie i czuje swoją dynamiczną obecność: „wchodzę do jeziora...”. Wiersz wyraża się na pograniczu tego, co jest kompetencją i performacją, łączy w sobie zapis

⁴⁹ O. Curyło, [*Wchodzę do lasu...*], [w:] J. Dąbrowa, O. Curyło, *Wchodzę do lasu*, red. E. Świć, Bukowno 2008, s. 5.

⁵⁰ Według Mary Louise Pratt literatura jest aktem, językowym działaniem wynikającym z kontekstu, a mówiący „nie tylko relacjonuje, ale też pokazuje stan rzeczy, zapraszając adresatów, by mu się wspólnie przyjrżeli, ocenili go i nań odpowiedzieli” (cyt. za: M. Carlson, *Performans*, przeł. E. Kubikowska, Warszawa 2007, s. 112). Zob. M.L. Pratt, *Toward a Speech Act Theory of Literature Discourse*, Bloomington 1977.

⁵¹ Warto rozważyć kontynuację i pogłębienie wzmiankowanego tu procesu „pisania siebie” z odwołaniem do utworów Herty Müller i jej wypowiedzi o istnieniu dziecka w świecie trwale uporządkowanym przez stabilną relację słów i rzeczy, w świecie, gdzie nazwy dokładnie odpowiadają rzeczom. Ten stan pisarka przypisuje dziecku, natomiast w eseju *Każdy język ma inne oczy* pokazuje stan bycia poza językiem, między językami (także ideologiami), w bólu i swoistej otchłani doświadczenia. Zob. H. Müller, *Król kłania się i zabija*, przeł. K. Leszczyńska, Wołowiec 2009.

obecności i przyszłej perspektywy, epifanii i otwartego z niej pragnienia. Nie jest to zatem pisanie siebie w języku, w gotowych formułach i wizjach świata, lecz na pograniczu języka, w uprzestrzennionym, kulturowym, zmysłowym i duchowym doświadczeniu siebie. W terminologii Ch.S. Peirce'a – to pisanie z silnym udziałem interpretanta ostatecznego i desygnatu w każdym z użytych słów.

Pisanie podbudowane taką świadomością pozwala widzieć świat jako performatywne zadanie. Styl będzie wówczas subtelnym kształtowaniem porządku tego, co upragnione; lektura własnych doświadczeń stanie się dramatycznie otwarta na nieprzewidywalne, język będzie chwilowym ujawnieniem indywidualnej obecności i mojego „ja” nadchodzącego z „mojej” przyszłości. Dorastający człowiek w tym procesie może być postrzegany jako ktoś, kto w słownictwie, składni i frazeologii języka polskiego układa siebie, tworzy obrazy siebie i wiąże własne teksty z własnym doświadczeniem. Młodzież szybciej też nauczy się nawiązywać z autorami lektur lub literackimi bohaterami związku wspólnoty, gdy w literaturze czy teatrze rozpozna podobne ślady doświadczeń.

Wiele inspiracji do takich lekcji (zwłaszcza na etapie kształcenia gimnazjalnego i licealnego) mogą wnieść współczesne spektakle teatralne wykraczające poza model teatru dramatycznego. W *Blogach*, spektaklu Starego Teatru⁵², mamy np. do czynienia z bohaterami uwikłanymi w słowa, które wydają się być cytatami z wielu tekstów kultury masowej (seriali, kiepskich romansów, telewizyjnych show itp.) nie zaś autentycznym językiem własnym. Język jest dla nich siecią i więzieniem, ale jest i przysłowiową brzytwą, której chwytają się, tonąc w odmętach niezrozumiałych doświadczeń ponowoczesnego świata. Postaci próbują nazwać swoje doświadczenie, opowiedzieć sobie językiem „starych” narracji, metafor i pojęć. Ale nieustannie ponoszą indywidualną klęskę. Dlatego tak dużo wybrzmiewa na scenie przekleństw i gwałtownie manifestowanej bezradności. Świat jest zbyt trudny do wyrażenia za pomocą dostępnego bohaterom *Blogów* języka. Jednak mimo groteskowości są to postacie autentycznie tragiczne, zanurzone w dramacie płynnego otwarcia i nieodkrycia procesów poznawczych. Postać bezradna – człowiek jako gadający trybik w nieogarnionej umysłem maszynie współczesności – to dobry punkt wyjścia dla wyznaczenia nowych ścieżek szkolnego języka.

Podkreślmy zatem, iż bez prób „wykonania” swojego świata, bez prób napisania w ciągu kilkunastu lat edukacji kilkunastu swoich narracji, niekoniecznie spójnych, ale w jakiś sposób komplementarnych, życie młodych ludzi będzie błędzeniem – podobnym do błędzenia bohaterów *Blogów* – wśród cudzych projektów kulturowych, w obcych kulturowych labiryntach pełnych zapożyczonych zjawisk i słów. Edukacja polonistyczna powinna odsłaniać przed uczniem miejscą jego źródłowego, „domowego” zdefiniowana, by móc je następnie bezpiecznie otwierać ku horyzontom szerszym, także multikulturowym i globalnym.

⁵² *Blogi*, reż. M. Hajewska-Krzysztofik, S. Kaczmarek, R. Rychcik, premiera: Narodowy Stary Teatr, Kraków 2008.

Czytanie liter, rzeczy i świata

Zanim zaczniemy wskazywać na nieco odmiennie modele dydaktyki języka od obecnie dominujących w szkole, zauważmy, że na jej stan dzisiejszy miał wpływ stan ogólnej wiedzy o języku. Przypomnijmy, że niepełne odczytanie w latach 20. ubiegłego wieku *Kursu językoznawstwa ogólnego* Ferdinada de Saussure'a spowodowało w następnym półwieczu w humanistyce zachodniej postawienie nadmiernego akcentu na badanie systemu języka. Gdyby recepcja *Kursu...* była inna, jak wskazuje Danuta Ulicka, gdy przypomina polemiki Derridy z systemem de Saussure'a⁵³, prawdopodobnie już w latach 20. mielibyśmy do czynienia z badaniem epistemologii punktów widzenia, czyli namiastką współczesnej antropologii literatury, którą dziś można by nazwać humanizmem wernakularnym, obserwując jego rozmaite formy powrotu.

Szkolna refleksja o języku nie musi się zaczynać i kończyć na operacjach tekstologicznych, separujących system języka od uwarunkowania *parole*. Jeśli spojrzenie na wiedzę i praktykę językową w szkole poszerzymy o psycholingwistyczne ujęcia⁵⁴, łatwiej nam będzie skierować językową aktywność uczniów ku doświadczeniu, ku nazywaniu i poszukiwaniu nazwy dla tego, co jawi się na pograniczu języka i świata zmysłowego, przedwerbalnego, empatycznego. Na co dzień większość naszych doświadczeń odbieramy spontanicznie, niejako naturalnie. Ale w sytuacji szkolnej oczekiwanie i praktyka są inne: uczeń ma komunikować się z nauczycielem w pełni kontrolowany i nazbyt wyrozumowany sposób, ma bowiem korzystać ze stylistycznego i leksykalnego repertuaru wyuczonego wcześniej. Nie ma wielu okazji do odgrywania swoich odczytań, by performatywnie inscenizować na scenie języka i klasy emocje oraz swoje czytanie świata.

Co zatem nauczyciel powinien zrobić, aby uczeń mógł w toku interpretacji lektury podążać w stronę upragnionego kształtu swych wizji, siebie, ku wyrazowi myśli i swojej przygody w danym mu czasie? Nie trzeba być dydaktykiem, by stwierdzić, że należy pozwolić mu mówić o tym, co dla niego istotne, co objawiło się (i wciąż się objawia w dzieciństwie) jako mit i trwa w świadomości, rzutując na całokształt bycia w świecie⁵⁵. Dzieci są bliskie przedjęzykowego doświadczenia, które nie przekuwa się łatwo w słowa, w kod konwencjonalny. Zresztą nakładanie gotowego kodu na wrażliwość dziecka jest formowaniem życia i przygody doznania w schematyczną formę, powielającą stare formuły. Fascynujący jest proces poszukiwania słów i składni służących nazwaniu indywidualnego doświadczenia, nazwaniu go bez zaciemniania i zakłamywania. Szukanie w języku miejsca dla siebie – to szukanie przybliżeń, pseudonimów, pobocznych znaczeń, to także szukanie własnych słów **zamiast** mechanicznego wykorzystania zbyt potocznych skojarzeń, które budzą niesmak czy poczucie bezradności wobec indywidualnych

⁵³ Zob. D. Ulicka, *Zwrot archiwalny...*, s. 162.

⁵⁴ Zob. R. Pawłowska, *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Kielce 2009.

⁵⁵ Zob. M. Jay, *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat*, przeł. A. Rejniak-Majewska, Kraków 2008, s. 440–441.

doznań i olśnień. To zdejmowanie z pomocą języka kolejnych warstw z pamięci w podróży ku najbliższej naszej prawdzie formule. Czyli to wewnętrzna podróż ku referencji, ku temu, co własne i dla jednostki najbardziej rzeczywiste.

Ewa Bińczyk zwraca uwagę na funkcję referencjalną języka jako wynikającą z kulturowych praktyk i będącą ich efektem⁵⁶. Warto zapytać, dlaczego ten aspekt słowa i zarazem literatury odsuwaliśmy w szkole poza obszar uwagi ucznia, kierując jego rozumowania ku badaniu fikcjonalności i estetyki dzieła, czyli swoistej geometrii utworu?⁵⁷ Prowadziło to do myślenia o językowym świecie, który nie odsyła do czegoś pozajęzykowego. Nad skutkami takiego systemowego ujęcia ubolewał przed laty Richard Rorty. A przecież można przywołać odmienne koncepcje myślenia, w których nie ma potrzeby zakładania zamkniętej struktury języka, a mówi się raczej o „praktykach językowych”⁵⁸. Przy czym myślenie o referencji nabiera wówczas charakteru nie relacji ściśle przedmiotowej, co relacji „bycia o czymś”⁵⁹. Warto też zwrócić uwagę, np. za Donaldem Davidsonem, na pogląd, że referencja może stanowić następstwo interpretacji. Dzieje się tak wówczas, gdy spoza horyzontu językowego i tekstualnego interpretujący wychodzi z dwuwymiarowej przestrzeni tekstu w trójwymiarowy kontekst żywej przestrzenności, w kontekst użycia i praktykę znaczenia⁶⁰. Język rozwija się wówczas jako swoisty mikrosystem, powstały lokalnie, kontekstowo⁶¹ na użytek wiązania czegoś z czymś, wyjaśnienia jednej sytuacji lub cechy za pomocą drugiej, ze względu na cel, potrzebę, pragnienie, konieczność, chęć usprawiedliwienia hermeneutycznego kręgu odsyłania, nawet w sytuacji braku słów, gdyż – jak wskazywał Heidegger – w milczeniu jest więcej treści niż w wypowiedzeniu⁶².

Podczas obserwacji lekcji nietrudno zauważyć, że potrzeba mówienia i dzielenia się swoimi spostrzeżeniami, próba zdobycia potwierdzenia ze strony rozmówcy rodzi się w uczniach, gdy nauczyciel kieruje ich uwagę ku sytuacjom znanym im z doświadczenia. Dzieci i młodzież uruchamiają swą mowność, gdy mają szansę komunikować się w sposób podmiotowy. Natomiast całkowicie milkną, gdy ich uwagę i racjonalność ogranicza się do mechanicznego wypełniania tabelek źle skonstruowanych ćwiczeń językowych bądź reprodukcji definicji. A przecież dopiero wtedy, gdy mowę oraz chęć zobrazowania naszego świata porusza pragnienie, potrzeba, emocja lub podmiotowa, dialogiczna relacja zobowiązania język staje się narzędziem realnym, używanym celowo, pragmatycznie. Wtedy nie

⁵⁶ E. Bińczyk, *Obraz, który nas zniwala. Współczesne ujęcie języka wobec esencjalizmu i problemu referencji*, Kraków 2007, s. 264–265.

⁵⁷ *Ibidem*, 28–35.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 53.

⁵⁹ *Ibidem*, s. 45.

⁶⁰ *Ibidem*, s. 44.

⁶¹ *Ibidem*, s. 64.

⁶² „Ktoś milczący podczas wspólnej rozmowy może w bardziej właściwy sposób «dawać do zrozumienia», to znaczy formować zrozumienie, aniżeli ten, komu nie zbywa słów”. Zob. M. Heidegger, *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Kraków 1994, s. 233.

chcemy być badaczami tekstów, ilości sylab, leksemów, gramatyki zdania, ale badaczami tego, czego w literaturze szukają antropolodzy literatury. Wówczas spontanicznie rodzi się potrzeba mówienia i pisania o cudzych tekstach, gdyż widzimy je w kontekście życia, doświadczenia i praktyki.

Uczniowi ułatwimy sytuację komunikacyjną w szkole, gdy pozwolimy mu mówić o wizjach przygody, realistycznych marzeniach, wizjach siebie przedstawionego uwodzicielsko i atrakcyjnie. Mówienie powinno wkraczać w obszar życiowej sceny, na której przeżywamy jakiś ważny czas, powinno wyrażać nowo odkrywane doświadczenia. Wymaga to odsłaniania w języku i poprzez język kształtów własnych pragnień, ponieważ kompetencja językowa źle nauczana może utrzymywać wiedzę w nazbyt stabilnych związkach wyrazowych i tylko powielać cudze doświadczenia językowe lub dawne metafory poznawcze. Słowem, dzieci mogą wciąż malować te same językowe obrazy świata i nie zauważać, że ich świat wymaga NOWYCH METAFOR, ŻE TRZEBA PRZESUNĄĆ POLA SEMANTYCZNE wyrazów, które dla nich znaczą już nieco inaczej niż dla ich rodziców.

Od doświadczenia do tekstu

Kształcenie kompetencji językowych należy w obecnych warunkach kulturowych otworzyć na samodzielne i zindywidualizowane procesy sygnifikacji. Nie znaczy to bynajmniej, że trzeba się wyzbyć reguł poprawnościowych oraz ich nauczania. Warto jednak do nich dodać umiejętność oceny trafności lub odkrywczosci metafory. Wiedza o systemowej poprawności będzie wówczas komplementarna z umiejętnością analizy metafory lub porównania, którego użył uczeń w toku wypowiedzi. Wstępem do takiej dydaktyki powinno być traktowanie odstępstw od normy językowej nie tylko w kategorii błędu, ale także jako syndromu innej rzeczywistości, kryjącej się za niestandardową próbą użycia języka. W postawie nauczyciela będzie to skutkowało wsłuchiowaniem się w świat ucznia, a język, zamiast stanowić matrycę gotowej puli doświadczeń, stanie się tylko jednym z możliwych odbić świata, medium nie tyle stabilizującym świat dziecka, ile łączącym świat z jego centrum osobowym, wrażliwością, a także pamięcią⁶³.

Wejście w ten świat zaoferować może odpowiednio usieciowane pragnienie, które – pięknie i poruszająco pokazane w filmie *Avatar* Jamesa Camerona – wkrótce będzie mogło się komunikować i realizować poniżej języka na poziomie czystej współobecności komunikowanej przez wirtualną sztukę i ciało⁶⁴. Nie jest to fantastyka, komunikowanie się w sieci posthumanistycznych podmiotów, w toku wymiany podjęzykowych i niesymbolicznych znaków jest już od lat wdrażane w ramach tzw. *Intimate Transactions*, o których obszernie pisze Ryszard

⁶³ Warto dodać, że współczesne badania nad językiem, odsłaniając np. zanik więzi semantycznej między wyrazami o tych samych rdzeniach, pośrednio wskazują, iż język nie jest bezwzględnie stabilizatorem tożsamości, nie utrzymuje pamięci dawnych spraw, warstwy semantyczne trzeba ze słów bardzo precyzyjnie „zdziierać”, by dotrzeć do ich wielorako uwarunkowanych znaczeń.

⁶⁴ Zob. H. Stępniewska-Gębik, *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba – pragnienie – inny*, Kraków 2004, s. 65–66.

Kluszczyński⁶⁵. Jeśli dodamy do tego fakt niedawnego odkrycia tzw. genu empatii, przekonamy się, że wiedza ta może wspomagać aktywność językową, nadając jej nową głębię i nowy sens.

Przypomnijmy na koniec wiersz Oli. Zauważmy, ile możliwości tkwi w poetycko zaznaczonym zawieszeniu i otwarciu przygody z poznaniem: *I nie wiem co jeszcze...*

Czyżby to próba rozmowy z Innym, czyli metaforą pragnienia tego, dla czego w ogóle warto żyć? Michał Paweł Markowski pisze: „Inny to miejsce, z którego zostają zapytany sam siebie”⁶⁶. Jeśli początkiem wypowiedzi uczniów będzie takie wysoko etyczne zobowiązanie, czyli pytanie o siebie, swój sens, swoje współrzędne w sieci kultury, kształcenie językowe zostanie wzmocnione głęboko osobistymi motywacjami. Dlatego spojrzenie na piszącego i mówiącego ucznia jako na autora tekstu biograficznego, sylwicznego, dziennikowego otworzy ciekawe perspektywy. Nie będziemy wszak wówczas traktować jego słów w kategoriach estetyki literackiej bądź stylistyki quasi-naukowej, czyli w oderwaniu od kontekstu użycia, natomiast będziemy pisanie ucznia traktować z całym jego zasobem materialności, ukontekstowania i śladowości doświadczenia zdeponowanego w zapisie⁶⁷.

Czyli będziemy rozważać to, o czym Szyszkowski i Saloni chętnie by nam przypomnieli, gdyby ich głosy przedarły się przez mocno obwarowane pozycje tekstologów, od kilkudziesięciu lat strzegących w szkole dwuwymiarowego obrazu świata.

Projekt 3. Ku antropologii ponowoczesnego marzenia: baśniowy Cygan na pograniczu kultur

Baśń literacka, czyli zapisany i artystycznie uformowany odpowiednik baśni ludowej, ukształtowała się dopiero w XVIII w. Proces kulturowego awansu tej jednej z podstawowych form epiki ludowej trwał długo, bo przecież narracje pełne fantastycznych opowieści o nadnaturalnych postaciach i zjawiskach, przesycone gminnymi wierzeniami, poglądami i ludową mądrością istniały od zarania kultur.

Baśń cygańska na swoją literacką formę musiała czekać jeszcze dłużej. Stała się nią dopiero w połowie XX wieku – i to nie za sprawą pisarza romskiego, ale polskiego poety – Jerzego Ficowskiego. Jego słynne podróże z cygańskimi tabo-rami już pod koniec lat 40. zaowocowały pięknymi przyswojeniami polszczyźnie

⁶⁵ Por. R.W. Kluszczyński, *Sztuka interaktywna. Od dzieła-instrumentu do interaktywnego spektaklu*, Warszawa 2010, s. 302–310.

⁶⁶ Zob. M.P. Markowski, *Wrażliwość, interpretacja, literatura*, „Teksty Drugie” 2010, nr 1/2, s. 122.

⁶⁷ Zob. P. Rodak, *Prawda w dzienniku osobistym*, „Teksty Drugie” 2009, nr 4, s. 25. Por. też. B. Myrdzik, *Głos nie tylko w sprawie podstawy programowej*, „Pamiętnik Literacki” 2010, nr 3, s. 246–247.

fascynujących baśni cygańskich. Tom zatytułowany *Galązka z Drzewa Słońca* ukazał się w 1961 r. Był to jeden z pierwszych zbiorów cygańskich baśni na świecie, wkrótce został przetłumaczony na kilkanaście języków.

Dziś, gdy już nie każdy pamięta, że *Galązka...* była „pierwszym dobitnym znakiem sprzeciwu wobec zdomowionego w utworach dla dzieci złowieszczonego i demonicznego stereotypu Cygana”, warto wskazać za Joanną Papuzińską na inny, chyba jeszcze ważniejszy aspekt tych baśni. Otóż Ficowski wydobył „z kultury Romów wartości bliskie dziecku i jego rozumieniu świata, czyniąc z Cygana poniekąd wieczne dziecko, w dziecku zaś odwołując się do tego, co w nim jest z wiecznego Cygana”. Lektura baśni szybko pozwala zrozumieć, dlaczego

pedagogiki mieszczańskie z takim upodobaniem przyczerniały postaci Romów – chodziło w nich wszak o to, aby dziecko jak najszybciej przestało być dzieckiem, jak dziecko czuć i myśleć. Dlatego też dzisiaj, kiedy najmłodsi tak często pozbawieni są dzieciństwa w imię dostatniego i ustabilizowanego życia w przyszłości – *Galązka z Drzewa Słońca* może być cenną nauką dla niejednego rodzica i wychowawcy⁶⁸.

Dlaczego Ficowski „baśniuje” po cygańsku

Krzysztof Masłoń przypomina:

Cygańska przygoda Jerzego Ficowskiego wzięła się trochę z... ucieczki. W 1948 roku jako były akowiec został zatrzymany, przez kilka dni więziony i namawiany czy też przymuszany przez UB do współpracy. Musiał zniknąć, wybrał się więc z taborem cygańskim na ziemie zachodnie i tak zachwyił się kulturą cygańską, że na lata całe stał się głównym polskim specjalistą od obyczajów Romów⁶⁹.

Natomiast sam poeta tak tłumaczył swoje zainteresowania w wywiadzie udzielonym Marcinowi Niemojewskiemu w 2000 r.:

Cyganie zaintrygowali mnie swoją, że tak powiem, tajemniczością, językiem, którego nie zna nikt, pozorami zewnętrznymi, które są bardzo odległe od tego, co się mieści w istocie. O tym wszystkim nikt nie był w stanie mnie poinformować, nie mogłem znaleźć żadnych opracowań, chociaż gdzieś na Zachodzie istniała literatura naukowa na ten temat. W polskiej etnografii o Cyganach było głucho. [...] prowadziłem próby zbadania ich wewnętrznych struktur społecznych, ich niepisanych kodeksów, którymi się rządzą, ich wierzeń, ich kultury ludowej itd. I działałem wtedy w Polsce na terytorium całkowicie dziewiczym, nietkniętym⁷⁰.

Jak wskazuje Urszula Chęcińska, zapisanie baśni cygańskich wymagało od poety niemało zaangażowania i wielu szczególnych zdolności: „Aby cygańską baśń zapisać, trzeba wielkiej odwagi i trzeba wielkiego talentu. Trzeba ciałem i duszą uczestniczyć w cygańskim istnieniu. Baśń cygańską uczynić własnym światopo-

⁶⁸ J. Papuzińska, *Ze słonecznego drzewa*, „Nowe Książki” 2000, nr 2, s. 10.

⁶⁹ K. Masłoń, *Zbieracz słów*, „Rzeczpospolita” 2006, nr 111, 13 maja.

⁷⁰ M. Niemojewski, *Żywot człowieka pogranicza. Z Jerzym Ficowskim rozmawia Marcin Niemojewski*, „Nowe Książki” 2000, nr 2, s. 6.

gładem. [...] Taki talent i taką odwagę ma Jerzy Ficowski, który wzorem Grimmów łączy wrażliwość poetycką z pasją uczzonego⁷¹. Gdyby wnikliwie przyjrzeć się rozmaitym deklaracjom narratora – który w kilku baśniach odsłania autorską obecność w tekście – okaże się, że Ficowski rzeczywiście musiał się wykazać wielorakimi zdolnościami i dużo włożył trudu, aby opowieści o mitycznych cygańskich losach najpierw w naturalnych warunkach usłyszeć, a później je jeszcze zapisać, czyli przełożyć z języka romskiego na polski. Trud konieczny do wniknięcia w środowisko cygańskie wynikał także z tego, że – jak wskazywał poeta – Cyganie „niechętnie mówią o czymkolwiek, co ich dotyczy, we wszystkim węższąc zasadzkę jakąś i możliwość splątania im złego figla”.

Wszak Cygan był jeszcze niedawno dla Polaka w swych obyczajach i stylu życia kimś bardzo tajemniczym i odmiennym od naszej normy społecznej, ale przez to był zarazem bardzo atrakcyjnym obiektem do literackich obserwacji. Ficowski musiał walczyć o zaufanie w tym niecodziennym środowisku. Skutecznym sposobem okazało się bezinteresowne, wspólne przebywanie: „Pozyskałem zaufanie niektórych Cyganów, bo po prostu udało mi się im pomóc – nie żądając nic w zamian za to, ani dopuszczenia mnie do jakichś wtajemniczeń, ani niczego innego, i w końcu ci ludzie się przede mną otworzyli” – wspomina pisarz. Nie obyło się też bez konsekwencji przełamywania tej izolacji środowiska cygańskiego, które nigdy nie chciało wtopić się w otoczenie. „Pamiętam – wspomina poeta – że mieli do mnie pretensje o ten mały słowniczek, który opublikowałem, a potem znacznie rozbudowałem w *Cyganach na polskich drogach*. Mieli pretensje o to, że po mojej publikacji ktoś mógłby wykorzystać ten słowniczek i ich podsłuchiwać”.

Czy to narracja cygańska czy polska

Kto w baśniach *Galązki...* przedstawia Cygana i jego fantastyczny świat? Czy cygański narrator opowiada swój własny świat, czy raczej to Polak tworzy narrację udającą narrację cygańską? A może polski poeta jest tylko (i aż) skryptorem, narzędziem w rękach cygańskiej wyobraźni? Jeśli tak, to narratorem byłby chwilowo zadomowiony w kulturze cygańskiej Ficowski, czyli ktoś, sytuujący się na pograniczu kultur. Poeta wszakże spisywał te baśnie z mowy – jak sam powiedział – cygańskiego „leśno-wędrownego oryginału”, bo „tymi słowami opowiadane są baśnie, które zebrałem i wydałem w tomie *Galązka z Drzewa Słońca*”⁷².

W *Baśni przed baśniami*⁷³ Jerzy Ficowski przyznaje się, że nie jest jedynym autorem publikowanych dalej opowieści. Raczej traktuje siebie jako skryptora bądź współautora. Bo podawanych do druku baśni wysłuchał od starych Cyganów, gdy przy ognisku świętowali „uroczystość uratowania Siostry Ptaków”.

⁷¹ U. Chęcińska, *O alchemii cygańskiej baśni (niecygańska impresja o „Galązce z drzewa słońca” J. Ficowskiego)*, „Pogranicza” 2000, nr 6.

⁷² Ten i powyższe cytaty wypowiedzi J. Ficowskiego za: M. Niemojewski, *Żywoć człowieka pogranicza...*

⁷³ J. Ficowski, *Galązka z Drzewa Słońca*, Warszawa 1982, s. 5–13.

Nieco dalej mówi, że część baśni spisał na białej korze brzozonej węglem wyciągniętym z ogniska. Te opowieści zasłyszał z kolei od Siostry Ptaków i jej Dziadka (chyba nie całkiem fikcyjnych postaci). Co ciekawe, niektóre z baśni dopowiedzieć musiał leśny wiatr i ptaki, ponieważ zdarzało się, że podczas opowiadania Dziadek zasypiał. Gdy po latach zapisy baśni zostały ich współautorowi przyniesione z dziupli (zostały tam schowane na czas jego wędrówek i przygód), okazało się, że kilka z nich nadgryzły korniki, jedna baśń miała zjedzone zakończenie, a inna początek. Dlatego poeta musiał je odtwarzać z pamięci, a czasem „z niepamięci”. Co znaczy, że pisał je już zupełnie na własną odpowiedzialność. Ponadto niektóre z cygańskich baśni Ficowski odczytał z „liter pisanych na śniegu” ptasimi nóżkami. O czym świadczą te metafory?

Czyżby poeta chciał wskazać na bardzo szerokie rozumienie autorstwa tych baśni? Czyżby ich autorami w ogóle nie byli ludzie? Tylko przyroda, dzieje plemienia, zbiorowa pamięć i wyobraźnia? To one uczyły Ficowskiego opowiadania świata wyobraźni Romów. Czyli cały zespół bytów naturalnych i kulturowych podpowiadał poecie stylistykę, systemy aksjologiczne, mityczne, symboliczne, semiotyczne, do których odwoływał się, szukając kształtu i sensu otaczającej go cygańskiej rzeczywistości.

Warto zauważyć, że Ficowski pozwala sobie, czyli narratorowi jednej z baśni, marzyć o takich samych cudownych zdarzeniach i przygodach, o jakich opowiada. Znaczy to, że narrator *Galązki...* jest w tej akurat opowieści kimś spoza świata Cyganów⁷⁴. W innej baśni uczy się on od Romów piosenek: przyznaje, że miał okazję ich odwiedzić w chałupce nad jeziorem. Tam nauczył się piosenki, którą „śpiewając” w tekście opowiastki, przecież nie tworzy, a tylko cytuje⁷⁵. W kolejnej baśni narrator śpieszy się z zakończeniem, bo „znalazł dziś zaczarowane pióro kruka”. Chce nim pomachać i dolecieć do ciepłych krajów jeszcze przed nadejściem zimy⁷⁶. Z baśni na baśń narrator zmienia tożsamość: raz – jak przybysz – sytuuje się na zewnątrz świata Cyganów, innym razem przejmując ich wierzenia i obyczaje.

Ficowski, opisując cygański świat, odczytuje znaki pozostawiane na śniegu i w powietrzu. W ten sposób – pragmatycznie, sensualnie – wyraża pogląd, że narracja nie jest sztucznie wypreparowaną jakością dzieła literackiego, a po prostu naturalną cechą ludzkiego umysłu, skłaniającego się do narracyjnego porządkowania świata. To cecha, która po części naśladuje ciągłość naturalnego doświadczenia przestrzeni i czasu.⁷⁷ Polskie baśniowe narracje Ficowskiego byłyby także i Wielkimi Narracjami Cyganów, porządkującymi świat ich kultury.

⁷⁴ Ibidem, s. 173.

⁷⁵ Ibidem, s. 184.

⁷⁶ Ibidem, s. 192.

⁷⁷ K. Rosner, wskazując na tradycję analizy narracji wypływającą z typologii W. Proppa, pisze, iż twórca narracji [sekwencji zdarzeń] (w ujęciu zbliżającym fikcję literacką do rozumienia Heideggerowskiego) „jest zaangażowany w ową konstrukcję, ponieważ sekwencja zdarzeń, którą interpretuje i której dalszy przebieg projektuje – to jego własne życie”. Narracja jest wówczas zdolnością człowieka do „organizowania rozwijających się w czasie procesów i działań w całościowe struktury znaczące”. Zob. K. Rosner, *Narracja jako pojęcie filozofii współczesnej*, [w:] *Narracja i tożsamość (I)...*, s. 12–13.

Wizerunek Cygana w polskich opowieściach ludowych

Jeśli baśnie te przenika potrzeba zdomowienia opowieści cygańskiej w kulturze polskiej (np. przez słownik, metaforykę etc.), warto wspomnieć, jak kształtował się stosunek Polaków do Cyganów od ich pierwszych wizyt na ziemiach polskich. Otóż, co ciekawe, badacze tego problemu uważają, iż „reakcje Polaków wobec Cyganów w niektórych kategoriach przypominają stosunek do *sacrum*. Cyganie, tak jak *sacrum*, wyzwalali w Polakach fascynację, chęć poznania, a jednocześnie lęk, grozę, odpychanie i odrazę”⁷⁸. Z kolei obyczajowa inność pozwalały Polakom w postawach Cyganów dostrzegać coś na kształt psychoanalitycznego gestu przekraczania zakazów obecnych w tradycyjnej, polskiej wspólnotie. Bohater baśni cygańskich byłby wówczas projekcją konfliktów psychicznych jednostki, idealnym obrazem kompensacyjnym dla psychiki, która zaznała porażki⁷⁹. W literaturze ludowej Cygan jest tym, który przekracza zakazy i w ten sposób piętnuje przywary Europejczyków, demonstrując im pełnię życia opartego na zgodzie z naturą⁸⁰.

Natomiast opowieści i przysłowia o kradzieżach Cyganów są odbiciem ich konfliktów z miejscową ludnością. Do języka polskiego na stałe przeniknęły przysłowia o oszustwach i kłamstwach Cyganów, np.: „ucieka jak Cygan na kradzionym koniu”. Jak wskazują cytowani wyżej badacze, w polskich, ukraińskich i białoruskich opowieściach ludowych Cygan jest przedstawiany jako sprytny i przebiegły człowiek. Na ten wizerunek nakłada się drugi stereotyp: Cygana wyjątkowo leniwego, niechętnego do systematycznej pracy (świadczy o tym np. przysłowie „Darzy mu się, jak Cyganowi rola”).

Kwintesencją większości cech Cygana jest jego (z punktu widzenia cywilizowanego Europejczyka dość infantylne) marzenie, które – jak wskazuje Ewa Milczarczyk – „zawiera pragnienie władzy, która daje przywileje i bogactwo, chęć posiadania ciepłego miejsca do spania, zdobycia pieniędzy nieuczciwym sposobem i szczęśliwej ucieczki z miejsca kradzieży. Ubogi Cygan w niczym nie dąży do zmiany stylu życia ani nie zmierza do naśladowania życia nie-Cyganów”⁸¹. Ma to związek z utrwaloną obyczajowością i mitologią cygańską. Bo tylko swoboda i przestrzeń, w której jednostka nie jest ograniczana żadnymi zakazami i nakazami, jak np. las, stanowi bezpieczne schronienie dla każdego Cygana. Tylko tam odnajduje on swoje przeznaczenie i swój los. „Cygański antropomorfizm rozumiany jest jako zasada nierozzerwalności człowieka i natury”⁸². Czyli Cygan musi

⁷⁸ E. Milczarczyk, *Ludzie czy nie-ludzie, czyli o Cyganach w opowieściach ludowych i przysłowia*, www.stowarzyszeniepomow.hg.pl, *Stowarzyszenie Romów w Polsce. Strona Oficjalna*, numer 2/3, 1997 r., artykuł 2 [data dostępu: 18.04.2008].

⁷⁹ Zob. R. Caillois, *Żywioł i ład*, przeł. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1973.

⁸⁰ A. Mirga, L. Mróz, *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, Warszawa 1994, s. 277–278.

⁸¹ E. Milczarczyk, *Ludzie czy nie-ludzie...*

⁸² U. Chęcińska, *O alchemii cygańskiej baśni...*

uciekać z naszego świata w świat swój, który nam wydaje się przestrzenią dziką i obcą.

Śladem tej inności, wnoszonym przez Romów w naszą kulturę, była muzyka cygańska. Była ona oprócz wróżbiarstwa, czarodziejstwa, kowalstwa, handlu końmi bardzo ważną profesją Cyganów. „Bez Cygana wesele nie obejdzie się” – mówi polskie przysłowie. Ludowe opowieści akcentowały przeważnie grę Cyganów na skrzypcach. Przy czym gra ta miała charakter wybitnie orficki, co potwierdzają także niektóre baśnie spisane przez Ficowskiego.

Sprawdźmy zatem w jakim stopniu te, tutaj zaledwie naszkicowane, cechy Cygana odzwierciedlą się w baśniach spisanych przez Jerzego Ficowskiego w taborze przy ognisku pod koniec lat 40. ubiegłego wieku.

Cyganie w bajkach Ficowskiego

1. „Mieszkają” na pograniczu natury i kultury

Skupieni na codziennej egzystencji, życiu i przetrwaniu, Cyganie wędrowni (czyli grupa wyższą rangą niż Cyganie osiadli) wciąż znajdują się w drodze i w ten sposób realizują swój ideał wolności. A tylko „w zimowe dni przenoszą się ze skraju boru i lasu do [np. – M.P.] opuszczonego młyna, żeby w mroźne dni mieć dach nad głową”⁸³. Życie prowadzą na styku kultury i natury. Wszystko, co dzieje się w ich życiu jest „na pograniczu”: np. bohaterowie opowiadki *O siedmiu braciach i o diable* to biedni Cyganie mieszkający w „budzie pod lasem”, zarabiają grą na weselach i chrzcinach⁸⁴. Są tymczasowo związani z otoczeniem, gdyż mogą je szybko porzucić i przenieść się w inne strony. Jeden ze wspomnianych przez Ficowskiego rodów cygańskich, Kukuja, szuka zimowego schronienia u stóp góry, aby „przemieszkać do wiosny”⁸⁵. W innej baśni Cyganie znajdują zimowe „siedlisko na skraju wielkiej puszczy”, a już jesienią rozpoczynają wędrowkę na południe⁸⁶. I oczywiście, jak opisuje to kolejna baśń, wędrują wielkim wozem z płócienną budą⁸⁷. Starzy Cyganie mieszkają „na skraju podgórskiej wioski”⁸⁸, a na marne jedzenie zarabiają drobnymi usługami. Czyli pędzą żywot na skraju cywilizacji, na skraju innej, większej wspólnoty.

2. „Ich największy skarb to wędrowanie”

Największy skarb Cyganów to wędrowanie. Bohaterowie baśni *O dwunastu koniach i dziewczynie z pływającej wyspy* odnajdują ten „skarb” na każdej z dróg. Zaczarowany koń pomaga im realizować pragnienia, czyli bezpiecznie

⁸³ J. Ficowski, *Galązka z Drzewa Słońca...*, s. 14.

⁸⁴ Ibidem, s. 193.

⁸⁵ Ibidem, s. 35.

⁸⁶ Ibidem, s. 146.

⁸⁷ Ibidem, s. 152.

⁸⁸ Ibidem, s. 31.

„jeździć dokądkolwiek byle jaką drogą”⁸⁹. Cyganie mają też magicznego opiekuna – to wąż, który nigdy nie umiera i zawsze pomaga swoim wybrańcom odnaleźć „najlepsze i najszcześniejsze drogi”⁹⁰.

3. Są bardzo ciekawi świata i niekiedy poznają go „na własną rękę”

Cyganie, którzy od urodzenia mieszkali w wielkim lesie, poznali go najlepiej, jak tylko można – „od korzeni aż po czuby sosen”⁹¹ i dlatego są bardzo ciekawi innego świata. Odłączają się od taboru, aby poznać obce miasta i nowych ludzi. Wędrują „od miasta do miasta i od wsi do wsi” i nigdzie nie zaznają biedy, „bo wszędzie trafia się im dobra robota”. Jednak po spotkaniu z diabłem i niełatwej ucieczce z jego rąk postanawiają, „że już nigdy w życiu nie opuszczą” taboru⁹².

4. Są postrzegani jako szczerze oddani w miłość

Baśń *Skąd się wzięli ludzie o jasnych włosach*⁹³ opowiada, jak do Cyganów z daleka przybyła księżniczka z mroźnych krain, aby dowiedzieć się, czym jest miłość i co to naprawdę znaczy kochać. Oczywiście jej wybraniec okazuje się godnym tej wyprawy. Jasnowłosa stała się wkrótce jeszcze piękniejsza, „bo wiedziała już teraz, co to jest miłość”⁹⁴. Inna opowieść przedstawia tak mocno kochającą się parę Cyganów, że zrastają się im dłonie na zawsze⁹⁵.

5. Postępują w sposób bezwzględny, obyczaj bywa tylko przestrożą przed karą

Cyganie mogą być źli i okrutni dla sierot. Są bezwzględni, gdy nie boją się kary i nie czują się ograniczeni jakimiś nakazami. Np. w jednej z baśni stary, ubogi Cygan nie jest w stanie darować biednemu żebrakowi zjedzonej miski kukurydzy i kategorycznie żąda pieniędzy. Wynika z tego wizja specyficznej moralności, którą kształtuje poczucie władzy, bytowa konieczność lub strach. Cyganie opowiadają sobie tę baśń, obawiając się kary za uczynione zło, są zabobonni i nie powtarzają błędów swoich przodków (np. dają się pożywić każdemu, kto ich o to poprosi)⁹⁶. Bajki spisane przez Ficowskiego pokazują też dzieci samotnych i biednych Cyganów, „wychowujące się same jak leśne zwierzęta”⁹⁷. Jeden z rodziców nie potrafi zatroszczyć się o ich podstawowe potrzeby, a na żądanie swej drugiej żony (nie Cyganki) wygania je z domu. Na wyjątkową ekonomiczną trzeźwość i brak postaw bezinteresownych wskazuje baśń *Biały płomień*, w której bogaci Cyganie i wodzowie nie cenią swych biedniejszych członków taboru i, mimo wiel-

⁸⁹ Ibidem, s. 173.

⁹⁰ Ibidem, s. 154–155.

⁹¹ Ibidem, s. 124.

⁹² Ibidem, s. 124–127.

⁹³ Ibidem, s. 35.

⁹⁴ Ibidem, s. 36.

⁹⁵ Ibidem, s. 160.

⁹⁶ Ibidem, s. 34.

⁹⁷ Ibidem, s. 179.

kiej miłości pomiędzy młodymi, nie zgadzają się na oddanie im córek⁹⁸. Natomiast ledwie biedny Curu (bohater opowieści) w cudowny sposób zdobył fortunę, wódz szybko oddał mu córkę za żonę.

6. Szczytem szczęścia jest chwilowa wolność od głodu, chłodu i przymusu pracy

Cyganie marzą o swobodzie, ale i ekonomicznej stabilizacji, osiągniętej za pomocą zdobytego bogactwa. I w bajkach je odnajdują⁹⁹. Po zdobyciu miłości, skarbów i pieniędzy Cyganie we dwoje opuszczają tabor i wyruszają w świat. Okazuje się, że tabor to tylko przestrzeń bezpieczeństwa, z którego Romowie chętnie się wyrwywają do własnego, spokojnego życia – wysnionego od lat. Cyganie w baśniach są nagradzani za dobre uczynki przez naturę, czyli np. las: otrzymują bogactwo w postaci złotych żołądzi spadających z dębu. Ficowski pokazuje też, jak Cyganie – gdy mają jedzenie i wino – rozkładają obozowisko „na wielkiej bezludnej równinie” i jedzą, tańczą i śpiewają do ukończenia zapasów¹⁰⁰. Co nie przeszkadza też im śnić i marzyć o złotych domach w centrum wspaniałego miasta¹⁰¹.

7. Znoszą bardzo złe warunki mieszkaniowe

Baśnie nie stronią od demonstrowania trudów życia w taborze. Zwłaszcza zimą. Ficowski opowiada, jak bardzo w taborze doskwiera zimno. Cyganki „warzą w garnkach sople lodowe na polewkę”, pasza dla koni się kończy, w namiotach nie jest ciepło, wszyscy szcękają zębami i drżą na całym ciele. Opowieści nie kryją przykrej prawdy, że namioty bardzo słabo chronią od mrozu¹⁰².

8. Potrzebują atrakcyjnych wizji wolności

Istnieje bezpośredni związek pomiędzy baśniami przechowywanymi mity cygańskie a zachowaniem romskich taborów. Oto po śmierci starego Bajarza pewien „tabor przestał jeździć po świecie”. Wynika z tego, że pragnienie podróży i poczucie wolności musiały być wciąż podtrzymywane przez mityczne i baśniowe opowieści, pełne przygód zwieńczonych ogólnym szczęściem¹⁰³. Baśnie dowodzą także, że zniewoleni Cyganie łatwo się nie poddają. Potrafią znaleźć sposób na odzyskanie wolności i szczęścia zabranego przez złą Urmę lub diabła¹⁰⁴. Baśń jest zatem także zachętą do starań o odmianę losu. W puentach bajek zawsze wybucha radość i szczęście. Wiara w sens walki o pomyślność jest jedną z podstawowych wartości przekazywanych przez opowieść bajarza.

⁹⁸ Ibidem, s. 200.

⁹⁹ Ibidem, s. 145.

¹⁰⁰ Ibidem, s. 200.

¹⁰¹ Ibidem, s. 180.

¹⁰² Ibidem, s. 156.

¹⁰³ Ibidem, s. 166.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 196.

Baśniowy Cygan indywidualnie

1. Rodzi się w biedzie

Baśnie akcentują biedę i bardzo złe warunki bytowe, dręczące niejednego Cygana. Dziecko, choć jest przez rodziców szczerze wyczekiwane i bardzo kochane, gdy osiąga dojrzałość, często wychodzi z domu szukać szczęścia, aby, jak było to w przypadku Bachtąły, spełniła się obietnica „duszy bukowej” o mającym go spotkać wspaniałym życiu. Bajka pośrednio wskazuje, że rodzice często nie są w stanie zapewnić dziecku bezpiecznej przyszłości i o swoje powodzenie młody człowiek musi zadbać sam. Baśniowy biedny Cygan zazwyczaj śpi na gałęziach, a okrywa się mgłą i igliwem¹⁰⁵. Bohater taki „mieszka w wielkim lesie”¹⁰⁶, a kiedy zgodnie z przepowiednią wędruje, aby zdobyć wspaniałe skarby, zawsze wzbudza zaufanie swą poczciwością, wynikającą właśnie z wychowania w środowisku nakazującym cenić każdą pomoc i przyjazną obecność.

2. Wędrownik to jego przeznaczenie

Cyganowi wszędzie będzie lepiej niż w zniewoleniu, lepiej także niż u mało opiekuńczych ziomków. W jednej z baśni, jak pisze Ficowski, sierota Andrusz, wykorzystywany przez swoich, „jakby był Cyganem osiadłym”, „jeszcze nigdzie nie doszedł, a już w drodze szczęśliwiej mu się wiodło”¹⁰⁷. Inny młody Cygan porzuca bliskich i wyrusza w świat, bo wyrąbano mu las, w którym było wszystko, co kochał. Zatem, jak powiada, teraz jego dom jest w całym świecie¹⁰⁸. W innej baśni Cygan wprost wyznaje, iż woli wędrowanie niż skorzystanie z możliwości, jaką daje latająca chusta. Bo bardziej przystoi mu jazda końmi niż wygodna podróż na czarodziejskim instrumencie¹⁰⁹. Ficowski opowiada też baśń o cudownym ptaku, który marnieje, kiedy jego pan zostaje uwięziony. Gdy Cygan odzyskał cudownego ptaka, pragnie już tylko jedzenia, snu, spokoju i... świata do przewędrowania. Bo poza tym ma wszystko i „nie potrzebuje nic więcej”.¹¹⁰ W wędrowce ptaki sprzyjają mu na każdym kroku i wskazują „najbezpieczniejsze bezdroża”. Podczas wędrowki baśniowy Cygan, jako druciarz i kotlarz, ma wszędzie pracę i możliwość przetrwania. A największym jego szczęściem jest wolność i podróż z ukochaną.

3. Żyje w ścisłym i zażyłym związku z naturą

Cygan wychowuje się w lesie i jest z nim związany organicznie: mówi „gdzie las – tam moja ojczyzna, rozwłóczona po całym świecie”¹¹¹. Od najmłodszych lat żyje w zgodzie ze zwierzętami i „rozumie ich mowę rozmaitą”¹¹². To od zwierząt

¹⁰⁵ Ibidem, s. 161.

¹⁰⁶ Ibidem, s. 175.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 56.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 45.

¹⁰⁹ Ibidem, s. 186.

¹¹⁰ Ibidem, s. 136.

¹¹¹ Ibidem, s. 45.

¹¹² Ibidem, s. 17.

i ptaków Cygan dowiaduje się, gdzie można znaleźć skarby albo gdzie szukać szczęścia. Zaprzyjaźnia się ze zwierzętami, a gdy podczas wędrówki natyka się na złego karła, niedźwiedź, lis i wilk pomagają mu go pokonać¹¹³.

4. Jest urodzonym artystą

Ubogi Cygan Bachtalo potrafił stworzyć nadzwyczajny instrument i wydobyc wzruszającą muzykę z tego tylko, co posiadał i przeżył (np. wynalazł skrzypce wykorzystując proste dary od wróżki i pamięć o tym, co kochał). Swą grą na skrzypcach wzruszył króla, ucieszył dworzan i cały las. Za to, że zrobił coś, „czego świat dotąd nie widział” król oddał mu córką za żonę. W baśni *O róży i o biednym grajku* w pałacu także zjawia się cygański skrzypek. Tutaj księżniczka zamieniona w różę nie może doczekać się wyzwolenia z zaklęcia. Dotąd ani bogactwa ani słodycze nie mogły jej odmienić. Dopiero Cygan, który wzruszył ją swoją grą na skrzypcach, spowodował, że zapłakała, a ponownie odmieniona w dziewczynę została jego żoną. A król z królową, za sprawą działania sztuki Cygana, „cieszyli się jak nigdy”¹¹⁴.

5. Jest „inny”

Niejedynemu Cygan ma cudowne dary (potrafi odczytywać cudze myśli), ale korzysta z nich także dla dobra innych. Rатуje świat właśnie dzięki swojej inności, której – za sprawą zmyślonych, fantastycznych opowieści – boi się nawet smok¹¹⁵! Cygan do obrony nie potrzebuje strzelby, bo wierzy w „siłę swojej inności”, którą daje mu swoboda i wolność. A za swą podtrzymywaną i kultywowaną odmienność, której dochowuje wierności, w baśniach dostaje zawsze w nagrodę najpiękniejsze kobiety. Wśród obcych Cygan jest pewny siebie i śmiały – bo... wszędzie jest po raz pierwszy, bo gdziekolwiek się nie pojawi, jego społeczna przeszłość to „czysta karta”. Nie ma na swoim koncie hamujących w działaniu niepowodzeń czy obyczajowych obciążeń. Jego przeszłość wypełniają wspomnienia wolności, jest pełen wiary w siebie i swe możliwości. Jednooki, biedny Cygan, który tłucze kamienie na budowę dróg, przed decyzją o wyprawie mówi: „zawsze sprzyjało mi szczęście”. Jest więc „inny”, ponieważ inną miarą mierzy szczęście. Ale wkrótce, dzięki swej odmienności dokonuje tego, czego ludzie normalni nie byłiby w stanie zrobić. Zdobywa gałązkę z Drzewa Słońca. Narrator baśni podkreśla: „spisał się, jak by nikt nie potrafił, choćby miał sto oczu w głowie!”¹¹⁶ Inność baśniowego Cygana ukazują także jego oczekiwania od losu: oto w nagrodę od czarnoksiężników dostaje nie pieniądze, ale coś, czego może pragnąć¹¹⁷.

¹¹³ Ibidem, s. 145.

¹¹⁴ Ibidem, s. 99.

¹¹⁵ Ibidem, s. 51.

¹¹⁶ Ibidem, s. 65.

¹¹⁷ Ibidem, s. 169.

6. Jest zakorzeniony gdzieś u siebie, ale nie jest to konkretne miejsce

Po uzyskaniu nagród od losu, króla czy czarowników Cygan wraca z księżniczką – swoją żoną – do lasu, „bo kochał go od dziecka i za nic w świecie nie rozstałby się z jego szumem na dłużej”¹¹⁸. Jest zakorzeniony w przestrzeni wolności, w lesie, szumie, którego nikt mu nie odbierze. Tylko tam wszystkie dary losu stają ważne i utrwalają szczęście Cygana. Chwila opadnięcia czarów i zwycięstw bywa powrotem do świata drzew, czyli w sam środek szczęścia – które zdarza się zawsze w centrum lasu lub stepu, tam, gdzie Cygan jest u siebie. Ale przecież to miejsce mityczne, jakże niekonkretne i zwodnicze.

7. Może zagubić cygańskość i „schłopieć”

Istnieje też możliwość zatracenia najważniejszych romskich cech. Cygan, „który całkiem schłopiał”¹¹⁹ nie wędruje ani gra na cymbałach, natomiast jest zwykłym parobkiem. Gdy w końcu zdecyduje się na wędrowkę w poszukiwaniu szczęścia, bywa ciągle głodny i z trudem egzystuje pozbawiony bytowego zabezpieczenia. Jednak, na zasadzie opatrności natury, nagle znajduje wsparcie w postaci cudownych pomocników (ryba, ptak, mysz), którzy w nagrodę za udzieloną im pomoc, dają mu nadprzyrodzone możliwości. Tak Cygan odzyskuje swą szczególną naturę, ale tylko dzięki swej przynależności do rodu wędrujących ku wolności i szczęściu. W innej baśni Cygan skazany na regularną pracę w służbie u złego króla jest bardzo nieszczęśliwy¹²⁰. W kolejnej opowieści samotny Cygan – gdy zgubi tabor – jest nieporadny i biedny, myśli o samobójstwie. Czyli daje świadectwo utraty odwagi i swobody działania¹²¹. Ficowski przytacza też opowieść, w której jest powiedziane, iż „Cygan z krwi i kości” nie bierze do ust fasoli, bo jest Cyganem wędrownym, a nie osiadłym. Gdy taki wędrowny Cygan musi wykonać jakiś nieprzyjemny wysiłek wiążący się z bólem, zniewoleniem i upokorzeniem – woli uciec i nawet zostawić bogactwo. Cygan potrafi też bronić się przed „schłopieniem”: powiada, iż woli „pozostać biednym, bezdomnym sierotą niż jeść fasolę”. „I dobrze mu z tym i nic mu więcej nie potrzeba” – puentuje Ficowski¹²².

8. Swoją postawą wzbudza zaufanie

Cygan w baśniach łatwo wzbudza uczucie miłości, bo jest w nim szczerłość, nieskrywane przejawy ludzkiej ułomności, a także prostoduszna naiwność. Bohater ten przybywa z lasu, często jest samotny, pozbawiony rodziców i pokrzywdzony przez los. Ale spotykani ludzie i baśniowe zwierzęta wynagradzają mu przeżyte nieszczęścia i niedole. Cygan, w rewanżu, dzięki rozumieniu mowy zwierząt ratuje majątek wielu ludzi, a w nagrodę od losu znajduje ukryte skarby¹²³.

¹¹⁸ Ibidem, s. 54.

¹¹⁹ Ibidem, s. 70.

¹²⁰ Ibidem, s. 142.

¹²¹ Ibidem, s. 146.

¹²² Ibidem, s. 59.

¹²³ Ibidem, s. 76.

9. Na co dzień jest niedoceniony, dopiero w przygodzie odsłania swą nadzwyczajność

Znakomitego fachowca w wyplataniu koszyków społeczność romska nazywa w jednej z baśni Głupim Brzydalem. Nie docenia jego dobroci i bierze ją za oznaki głupoty¹²⁴. Cygan wędruje w poszukiwaniu lepszego losu. Wkrótce natyka się w odludnych miejscach na złote gałęzie, a następnie, przy cudownym źródle, doznaje odmiany w najpiękniejszego człowieka na świecie. W źródle bogactwa i mądrości odnajduje też resztę cudownych dóbr, aż wreszcie zdobywa miłość zaczarowanej rusalki, którą zamienia w kobietę. Plecie jej z traw piękną zieloną sukienkę na ślub. A po tych przygodach, szczęśliwy i spokojny o swój los, już tylko uczy ludzi mądrości.

10. Zakłada „królestwa wiecznego szczęścia”

Cygański chłopczyk, po szczęśliwym wyratowaniu z rzeki, jest wychowywany przez rybaka. W życiu sprzyja mu szczęście i dzięki swej odwadze poślubia królową. Pomagają mu przy tym wróżki i Matka Słońca. Kiedy Cygan obejmuje królestwo rządzi sprawiedliwie, sprytnie pozbywając się złego władcy. Król wicz odwdzięcza się też ludziom, ustanawiając w swoim państwie taki porządek, aby nikomu „nic szczęścia nie zamąciło”¹²⁵. Inny Cygan za sprawą swej życzliwości zyskuje dary od cudownych zwierząt, co pozwala mu przechytrzyć złych ludzi i znaleźć w wędrowce szczęście. Na swej drodze odczarowuje księżniczki, zabija smoka i zyskuje moc zamieniania kamieni w złoto. Jest zatem kimś, kto wprowadza do świata szczęście i ład¹²⁶.

11. Po zdobyciu bogactwa żyje z ukochaną poza taborom

Cygan dla miłości i własnego szczęścia potrafi wiele wycierpieć. Bohater baśni zdołał znieść odmierzone godziny męczarni z rąk potwora, aby wyzwolić ukochaną¹²⁷. A gdy zdobył jej miłość – żyje z nią na uboczu bogaty i otoczony życzliwością, myszy przędą im złote prześcieradła¹²⁸. W innej historii Cygan, kiedy znajduje bogactwa i szczęście, przekonuje się, że złota starczy mu na „sto kilkadziesiąt osiem lat”¹²⁹. Nie musi wracać do taboru. Baśnie mówią, iż skarby Cygan zazwyczaj odnajduje w samotności, np. gdy przebywa na pustkowiu.

12. Potrafi być wspaniałomyślny

Biedny baśniowy Cygan uwalnia zaczarowane przez złe moce ofiary nie oczekując na zapłatę. Robi to z czystej poczciwości i dla samej radości czynienia do-

¹²⁴ Ibidem, s. 78.

¹²⁵ Ibidem, s. 111.

¹²⁶ Ibidem, s. 122.

¹²⁷ Ibidem, s. 149.

¹²⁸ Ibidem, s. 151.

¹²⁹ Ibidem, s. 162.

bra¹³⁰. Jest kimś, kto odczuwa solidarność ze skrzywdzonymi i stara się im cierpienia wynagrodzić.

Baśniowy Cygan jako część naszych marzeń

Powyższa charakterystyka baśniowych Cyganów wskazuje na ich liczne pokrewieństwa z realnymi cechami i stylem życia Romów historycznych. Wędrowanie, związek z naturą, umiłowanie wolności, kiepskie warunki życia skontrastowane z wielkimi marzeniami o luksusie są obecne zarówno w świecie spisanych przez Ficowskiego baśni, jak i w cygańskiej codzienności.

Jednak nie całkiem wizerunek bohaterów baśniowych odpowiada obrazowi, jaki wyłania się z, sygnalizowanych na wstępie, naukowych opracowań bądź polskich ludowych opowieści o Cyganach. Trzeba zauważyć, że baśnie – jako część wewnętrznej Wielkiej Narracji Romów – raczej nie konstruują obrazu Cygana w kategoriach pejoratywnych. Są w ostatecznym wydzwiku optymistycznym eposem o zwycięstwach, przewagach, zdobyczach i szczęściu. Cygan w baśniach nie jest ani złodziejem, ani „skończonym” niefrasobliwym leniem, czy kimś osuwającym się w bezradność. Wydobywa się z poniżenia, klęsk i trudnych prób losu osiągając „wieczne szczęście”. Pomagają mu w tym przypadek, przyroda, wróżki, duchy zmarłych. Jest w swoich działaniach zdany na siebie i uśmiech losu. Czyli jest kimś, kto prowadzi „płynne życie” na styku kultury, natury i marzenia.

Baśniowy Cygan może być postrzegany w naszej literaturze jako ktoś podobny do – dziś już pozytywnie wartościowanego – Agambenowskiego *homo sacer*¹³¹ (człowieka wykluczonego z kulturowej wspólnoty, żyjącego według własnych zasad), prekursora życia prowadzonego na własny rachunek, „życia nagiego”¹³², o którym marzy i które próbuje realizować nasza zliberalizowana ponowoczesność¹³³. Dlatego warto spojrzeć na baśniowych Romów zupełnie poważnie. Nie

¹³⁰ Ibidem, s. 201.

¹³¹ Zob. G. Agamben, *Homo Sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, przeł. M. Salwa, Warszawa 2008. Por. uwagi na temat etymologii słowa *sacer* [w:] W. Stróżewski, *O możliwości sacrum w sztuce*, [w:] idem, *Wokół piękna*, Kraków 2002, s. 207. (Władysław Stróżewski pisze m.in.: „*sacer* jest ambiwalentny znaczeniowo i aksjologicznie, dlatego, że z jednej strony znaczy: poświęcony, poświęcony bogom, ale także: poświęcony bogom podziemnym, przez *sacrum* przeznaczony na śmierć, przeklęty, ohydny, sromotny, haniebny, bezecny”).

¹³² Od XV wieku w Europie Cyganie nie spotykali się z dobrym przyjęciem. Znaleźli się dosłownie w sytuacji wykluczenia ze wspólnoty ludzkiej. Gdy w „Niemczech posądzano Cyganów o szpiegowanie na rzecz Turków, w 1500 r. cesarz Maksymilian wydał ustawę, zgodnie z którą każdy może w dowolny sposób ukarać, a nawet zabić Cygana bez jakichkolwiek konsekwencji. Skutkiem tego stały się fale uciekinierów cygańskich do Polski w XVI wieku”. Ta sytuacja dosłownie wpisuje ich we wzmiarkowaną tu koncepcję *homo sacer* G. Agambena. Zob. M. Olszewska, *Romowie – dyskryminowana mniejszość. Sytuacja społeczna Romów w Polsce*, [w:] www.etnologia.pl, zakładka: *Wspólny worek* [data dostępu: 18.04.2008].

¹³³ A. Bielik-Robson wskazuje na zagubioną we wczesnej fazie nowoczesności obietnicę „«nagiego życia» – które uwolni się od krępujących je prawd i praw, zrzuci z siebie gorset cywilizowanego, klasycznego bios, i w końcu wzrośnie w nową formułę vitalności”. Ów stan „powtórzenia stanu natury”, dzięki uwewnętrznionemu bez przemocy i podporządkowania prawu – staje się ideałem nowoczesności. Zob. eadem, *Utracony skarb liberalizmu*, „Europa” 2007, nr 14, 8 kwietnia, s. 10–11.

tyle jak na fantastyczne postaci z opowiadań Innego narodu – ale jako postaci śmiało realizujące części marzeń każdego z nas, marzeń o swobodzie i ucieleśnieniu pragnień¹³⁴.

Od baśni do odkrywania nowych przestrzeni wolności

Dla polskiego czytelnika baśniowy Cygan z pewnością jest Innym¹³⁵. A przecież we współczesnym świecie Innego będziemy spotykali na swojej drodze coraz częściej. „Doświadczenie przebywania latami wśród dalekich Innych uczy mnie, że tylko życzliwość do drugiej istoty jest tą postawą, która może poruszyć w niej strunę człowieczeństwa”¹³⁶ – wskazywał Ryszard Kapuściński. Zauważmy, że Cygan umiał spotykać się z kulturową i cywilizacyjną innością – i, jak pokazują to baśnie – skutecznie nawiązywać z nią podmiotowy dialog. Pomagał ludziom, a oni, choć inni, ostatecznie jemu. Bohater bajek Ficowskiego potrafił się ze swoją innością odnaleźć, a nawet korzystnie wyzyskać jej zalety. Postępowanie Cygana może być zachętą także i dla nas do realizacji pragnień na pograniczu kultury, rzeczywistości i marzenia, tam, gdzie w postmodernistycznej multisferze otwiera się obszar nieoznaczony, oferujący wolność i swobodę w realizacji pragnień.

Baśniowi Cyganie dają nam obserwować urzeczywistnianie swoich marzeń. Udostępniają nam coś, co tylko ktoś całkiem inny od nas może i potrafi przeżyć po wykroczeniu poza granice obowiązującej nas kultury. W swoich przygodach osiągają dwuznaczny status – bo sytuujący ich poza obowiązującym dyskursem i poza rzeczywistością złożoną z kulturowych nakazów. Cyganie jednak potrafią sobie z tą „płynnością istnienia”¹³⁷ i pozornym niezakorzeniem poradzić. Jakby widzieli, że przychodzą do naszego świata sztucznych znaków, konwencji i norm

¹³⁴ O tym, że „fantastyka baśniowa i zabawy tematyczne pozwalają także dziecku chronić nie-dojrzałe struktury osobowościowe i gromadzić siły do opanowywania złożonych problemów życia realnego i świata przeżyć wewnętrznych” – wiemy od dawna (zob. M. Tyszkowa, *Baśń i jej recepcja przez dzieci*, [w:] *Baśń i dziecko*, oprac. H. Skrobiszewska, Warszawa 1978, s. 143). Ale od niedawna nasza rzeczywistość (już ponowoczesna) stała się nieciągłą przestrzenią kulturową, w której fantazja i wyobraźnia oraz odwaga w realizacji pragnień odgrywać zaczęły zasadniczą rolę. Dlatego baśniowy Cygan może być dla nas kimś, kto w „płynnej rzeczywistości” przeciera szlaki dla realizacji naszych marzeń. Por. cyt. dzieła Z. Baumana.

¹³⁵ „Okazuje się, że nienawidzi się Romów za cechy dla otoczenia absolutnie nieszkodliwe. Wrogość wobec odmienca wynika z tego, że jest odmienny. W sondażach CBOS z 2002 r. niechęć do Romów spadła o 15%, a sympatia wzrosła o 9%, jednak nadal byli najmniej lubianą u nas mniejszością, można mówić o pewnych zmianach na lepsze, jednak nie są one duże”. Zob. M. Olszewska, *Romowie – dyskryminowana mniejszość...*

¹³⁶ R. Kapuściński, *Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku*, [w:] idem, *Ten Inny*, Kraków 2006, s. 75.

¹³⁷ Z. Bauman, cytując Marksa, wskazuje na współczesny stan cywilizacyjny, w którym „wspólnota, nie będąc już dłużej *an sich* (używając terminologii Hegla) czy *zuhanden* (jakby to ujął Heidegger), utraciła swoją dawną zdolność rutynowego, beznamietnego i automatycznego dokonywania takiej regulacji, a utraciwszy ją, uczyniła z kwestii modelowania i koordynowania ludzkich działań otwartym problem, przedmiot rozmyślań i zmartwień, wyborów, decyzji i świadomego wysiłku”. Czyżby bohaterowie cygańscy, od początku swojego istnienia, nosili w sobie receptę na współczesne bolączki relatywizmu? Zob. Z. Bauman, *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Kraków 2007, s. 34.

z rzeczywistości bardziej realnej od naszej, bo z rzeczywistości „nagiętego życia”, stworzonego z głębokich emocji, napiętności i realizowanych pragnień. Stamtąd, gdzie zasada przyjemności nie została oderwana od rzeczywistości. Baśniowy Cygan realizuje za nas, niecygańskich adeptów płynnej nowoczesności, *Lustprinzip*¹³⁸, jedną z naczelných zasad postępowania współczesnego człowieka, zorientowanego na cele przyjemnościowe. Cygan realizuje swoje przygody w przestrzeni własnej opowieści, w przestrzeni swobody pozbawionej przymusu kulturowo-społecznego.

Gdyby zaproponować dzisiejszemu czytelnikowi odbiór *Gałązki z Drzewa Słońca* według (wskazanej przez S. Greenblatta¹³⁹) kategorii czytelniczego oddźwięku, szybko mogło by się okazać, że zapraszamy go do bardzo współczesnej przygody, którą dziś (będąc wyposażonym w szybkie środki transportu, komunikacji i wizualizacji) łatwo odbyć na skraju natury i kultury, na skraju możliwego i niemożliwego, na pograniczu realnego i wirtualnego świata, w który wgląd można mieć tylko indywidualnie, dzięki sobie tylko znanemu przeżyciu¹⁴⁰.

Czyżby wierzący w swe siły i ufający mocy swej wolności baśniowy Cygan mógłby być naszym współnikiem w poszukiwaniu supernowoczesnej odmiany „prawdziwego życia”¹⁴¹ gdzieś na pograniczu lasu kultur i globalnej wioski?

Projekt 4. Uczyć pragnienia: dydaktyka polonistyczna w dialogu z pożądaniem

Uczeń jako podmiot wykluczony z dyskursu edukacyjnego

Polonista wchodzi do klasy. Widzi kilkunastu młodych ludzi zajętych swoimi sprawami i z trudem odrywających się na jego prośby od „wkuwania” matematycznych tabelki, gry na telefonie komórkowym czy koleżeńskie konwersacji. Z niekłamana niechęcią i tylko z obowiązku młodzi ludzie spoglądają w stronę tablicy i przygotowują się na kolejny zestaw informacji do przyswojenia, na kil-

¹³⁸ „Zasada przyjemności” (*Lustprinzip*), dominująca we współczesnym społeczeństwie, w znacznym stopniu modeluje zachowanie cygańskich bohaterów *Gałązki*. Demonstrowana w przestrzeni baśni, może być znacznie bezpieczniej osławiana, niż na przykładzie ponowoczesnych utworów literackich, często zdecydowanie antydydaktycznych. Por. A. Bielik-Robson, *Słowo i trauma: czas, narracja, tożsamość*, „Teksty Drugie” 2004, nr 5, s. 24.

¹³⁹ Zob. S. Greenblatt, *Kultura*, przeł. A. Rajca-Salata, [w:] idem, *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, przeł. W. Ostrowski, M. Lorek i in., Kraków 2006, s. 147.

¹⁴⁰ Baśnie cygańskie mogłyby więc pełnić także rolę współczesnej *fantasy* – jak pisał Tolkien – pozwalającej zdobyć uzdrawiający dystans do rzeczywistości i odświeżającej spojrzenie na najbliższy nam świat. Zob. J.R.R. Tolkien, *O baśni*, [w:] idem, *Drzewo i liść oraz Mythopoeia*, przeł. J. Kokot, J.Z. Lichański, Poznań 2000.

¹⁴¹ „Coraz liczniejsze apele o szerszy zakres wolności i przedstawianie zwiększonej swobody jako uniwersalnego lekarstwa na całe obecne i przyszłe zło świata oraz żądanie ostatecznego usunięcia wszelkich istniejących jeszcze ograniczeń krępujących ruchy tych, którzy zamierzają zrobić właściwy użytek ze swojej mobilności, brzmią niczym ideologia nowej globalnej elity”. Zob. Z. Bauman, *Płynne życie...*, s. 63.

ka linijek do podyktowania, na kilkanaście pytań, najczęściej nieudolnie i bezskutecznie próbujących zainicjować dialog między nimi a nauczycielem. Wiedzą doskonale, że w dziewięćdziesięciu przypadkach na sto lekcje są zdominowane przez gotową perspektywę na tekst literacki, czyli że, mówiąc już nieco bardziej fachowo, na lekcjach w większości realizuje się z góry założone cele poznawcze.

Praktyka szkolna dowodzi, że nawet gdy nauczyciele usiłują uruchamiać proces interpretacji, czyli wykraczają poza poziom opisu i analizy tekstu, najczęściej kończy się on dopasowywaniem fragmentu utworu do hasła słownikowego bądź przekładem tekstu artystycznego na, od kilkudziesięciu lat niezmiennie, terminologiczne uogólnienie. Jak podkreśla Hanna Stępniewska-Gębik w swojej pracy poświęconej obecności pragnienia w pedagogice, powodem wygaszania dialogu w klasie może być postawa dydaktyczna, która sama komunikuje, iż

nie oczekuje się odpowiedzi „dających do myślenia”, że nauczyciel, poza odpytywaniem sam nie ma nic do powiedzenia. Więc po co go pytać, skoro na dodatek wszystkie istotne czy intrygujące młodzież pytania mogą być głównie z tych trudnych, życiowych, które wymagają od nauczyciela „klasy” pozapodręcznikowej, wręcz postawy intelektualisty, o którą upominała się już pedagogika radykalna¹⁴².

Uczniowie do szkolnego schematyzmu już się przyzwyczaili. Zaakceptowali taki model: skoro tak jest urządzony ten smutny świat języka polskiego, a matura to warunek rozpoczęcia studiów, więc bez dyskusji wyłączmy siebie z procesu edukacyjnego, „wyłączmy myślenie”¹⁴³ i pragnienia a włączmy funkcję: symulacja i zostaniemy marionetkami w rękach pedagogów i wychowawców, którzy pod presją systemu również wycofali się z antropologicznego modelu obcowania z tekstem, gubiąc autentyczność i umiejętność manifestowania własnych postaw wobec lektur.

Z braku miejsca na więcej opisowych uwag wspomnę tylko, że temu problemowi jest poświęcona nowatorska i obszerna rozprawa Anny Janus-Sitarz pt. *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*. Autorka, z odwołaniem do badań szkolnej codzienności i rozległej literaturoznawczo-kulturowej wiedzy, komentuje w niej cały wachlarz niefunkcjonalności polonistyki szkolnej¹⁴⁴, analitycznie i krytycznie podejmując m.in. problem nieczytania lektur. Moje spostrzeżenia, czynione tutaj z perspektywy badacza uczniowskiego pragnienia, podobnie dowodzą, iż młodzież podczas lekcji rzadko i niechętnie ujawnia swoją indywidualność, niechętnie manifestuje swoją inność. Uczniowska inność – jakby podążając za dyskursem feministycznym – przeniosła się do wnętrza, ale charakteryzowanego

¹⁴² H. Stępniewska-Gębik, *Pedagogika i psychoanaliza...*, s. 122.

¹⁴³ Maturzyści rokrocznie opowiadają o swoich przygotowaniach do matury z języka polskiego w następującym ujęciu: *wyłącz myślenie*. Zob. publikacje z początku maja na temat matur w „Dzienniku” w latach 2007–2009 (patrz: bibliografia na końcu pracy).

¹⁴⁴ Zob. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.

bardziej przez korporalność¹⁴⁵, cielesność, emocje. W tym zakresie młodzieży do komunikacji wystarcza kod ograniczony, na którym uczniowie chcieliby poprzestać także na lekcji. Dlatego indywidualność uczeń odsłania tylko dla najbliższych znajomych, dla otoczenia ściśle prywatnego, do którego dostęp daje rodzina, przyjaciele, fundusze lub prestiż rodziców. Czyli tam, gdzie nie sięga uprzedmiotawiający dyskurs szkolny, ale i tam, gdzie można się nie wstydzić swej nieumiejętności mówienia.

Nie jest łatwo zobaczyć ten świat nowego indywidualizmu w szkole. Dla niewprawnego obserwatora będą to tylko jego przejawy, ślady, napomknienia. Makijaże, bluzy, fryzury będą raczej mało wyzywające, nie będzie rzucającej się w oczy różnaitości, owszem – w każdej klasie można znaleźć niemal cały przekrój społeczny – ale różnice nie są manifestowane wprost. Nowoczesny świat objawia się poprzez ukradkiem przynieszone do klas miniaturowe odtwarzacze DVD, najnowsze i-pody, gry, ale używane w zaprzyjaźnionym, wąskim gronie. Natomiast książki, podręczniki, kserowane teksty znajdują się na boku. Podręcznik, zeszyt, kartka – na języku polskim to elementy rzadko potrzebne. A jeśli już – to jako coś, do czego z przymusem trzeba sięgnąć, gdy nie wystarczy symulowanie udziału w lekcji.

Natomiast tam, gdzie kończy się symulacja i zaczyna się wspólnota rówieśnicza, dominują spojrzenia oceniające, lustrujące cudzy styl bycia, dominuje spektakl polegający na robieniu wrażenia – na kolegach, nauczycielach, dyrekcji. To nie problematyka lekcyjna jest w centrum uwagi uczniów, a codzienne społeczne widowisko¹⁴⁶, sposób zachowania innych, mówienia, wyrażania emocji, stosowania znanych z mediów chwytów i trików, które poddane recyklingowi objawiają inny aspekt obecności młodych ludzi w szkole. Obecności korporalnej, w której ciało wciąż czegoś pragnie, jest przesycone ukrytym pożądaniem, niepokojem, chęcią ucieczki do świata realizacji pragnień.

Mimo że tożsamość uczniów nie wydaje się zakorzeniona w uświadomionej przez nich wiedzy i języku, jednak może zostać stematyzowana i wydobyta z pomocą przekładu intersemiotycznego. Prace, które powstały w marcu 2010 r. w jednym z krakowskich liceów podczas lekcji polskiego poświęconej pozytywistom i A. Świętochowskiemu, dały wyrazisty obraz samoświadomości współczesnej młodzieży. Drugoklasiści, wykonując polecenie symbolicznego naszkicowania wi-

¹⁴⁵ Por. A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, s. 454.

¹⁴⁶ Obserwacja przebiegu dnia we współczesnej szkole wskazuje na to, że główne miejsce w klasie szkolnej, czyli przestrzeń między biurkiem nauczyciela a tablicą, do niedawna ogniskujące uwagę uczniów, powoli traci swą moc nadrzędną. To, co się dzieje w szkole w ramach procesu dydaktycznego ulega rozproszeniu, weryfikacja wiedzy następuje w zewnętrznych wobec klasy systemach (testy, egzaminy, opinie środowiskowe, korepetycje, rankingi prasowe). Dlatego oddziaływanie nauczyciela i jego spełnienie się w roli pedagoga coraz silniej zależy od tego, jak nauczyciel jest postrzegany oraz oceniany przez uczniów i środowisko szkolne poza klasą. Obecnie zaciera się granica między „sceną” a „kulisami nauczania”, którą z odwołaniem do badań zachodnich pedagogów dokładnie analizował Andrzej Janowski. Por. idem, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 48–49.

zerunku swojego pokolenia, pracując w pięciu grupach, bardzo dobrze wywiązali się z powierzonego im zadania. Na dużych kartach formatu A1 powstały wielostronne, symboliczno-alegoryczne wizerunki grup rówieśniczych. Otrzymaliśmy wgląd w styl myślenia i życia młodzieży, w jej przestrzeń domową, szkolną i związaną z formami spędzania wolnego czasu.

Łatwo było zauważyć, że plansze, na których uczniowie narysowali portret swojego pokolenia, przede wszystkim ukazują ucieczkę ich pragnień z pola oddziaływania szkoły w kierunku mediów, rozrywki, mody, przyjemności, pieniędzy, galerii handlowych i wolnego czasu. Gdy pod koniec lekcji każda z grup komentowała rysunki okazało się, że biurko książkami zarzucone jest po to, by siedząc przed komputerem udawać uczenie się, że galeria – to nie galeria sztuki, ale galeria handlowa, że często pojawiające się na planszach używki nie są niczym odosobnionym. Jest to wyraźny dowód na gremialne przesunięcie procesu tworzenia tożsamości poza oficjalną sferę symboliczną i poza tę strefę kultury, z którą próbuje kontaktować uczniów szkoła¹⁴⁷.

Przedstawione plansze ujawniają bardzo niekorzystne zjawisko: uczniowie nie są zaangażowani w proces uczenia. Są na zewnątrz procesu nauczania. Są wykluczeni z dyskursu edukacyjnego na dwa sposoby: poprzez sam dyskurs oraz na mocy własnej decyzji odmowy. Uczniowska wrażliwość, korporalność i świadoma obecność się alienują, są obok. Pragnienia i ambicje realizują się obok refleksji i lektury, nie są częścią procesu czytania, przy czym w szkole nie ma nawet takiego oczekiwania. Jest to ogromne zaniedbanie, zważywszy, że – jak podkreśla Karol Tarnowski – pragnienie wymaga rozpoznania i odróżnienia np. od wezwania tzw. złego geniusza¹⁴⁸. Niestety, w codzienności szkolnej postawy dydaktyczne, które świadczyłyby o autentycznym włączaniu uczniowskiej podmiotowości w proces edukacyjny są wciąż rzadkością. Zjawisko to prowadzi do nieustającej, uczniowsko/nauczycielskiej gry z systemem w fikcyjne role do odegrania, współczesna codzienność szkolna bowiem zachęca do gry w „robienie wrażenia” – jak pisał E. Goffman, gdy charakteryzował życie człowieka w „społeczeństwie spektakli”.

Gdzie jest pragnienie?

Wiele czynników, których w jednym rozdziale nie sposób opisać, wskazuje na to, że uczniowie podczas lekcji polskiego skrętnie ukrywają swe pragnienia. Jednym z powodów jest fakt, że dyskurs edukacyjny nie próbuje zaangażować uczniów na poziomie ich jednostkowości, gdyż nie chce mieć nic wspólnego z dys-

¹⁴⁷ Jak wskazuje A. Ogonowska, obecnie „produkty medialne pełnią kluczową rolę w kształtowaniu się tożsamości”. Wymaga to od szkoły umiejętnego „kwestionowania doświadczenia ucznia”, gdyż „reprezentacja świata konstruowana jest na podstawie tekstów medialnych, opiera się zatem wyłącznie na jej znajomości, natomiast kwestia korespondencji między realnością a jej obrazem pozostaje najczęściej poza obszarem refleksji odbiorcy”. Zob. eadem, *Kształtowanie kompetencji audio-wizualnej. Teoria i praktyka w świetle wybranych zagadnień edukacji medialnej*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej...*, s. 177 i 183.

¹⁴⁸ Zob. K. Tarnowski, *Usłyszeć niewidzialne. Zarys filozofii wiary*, Kraków 2005, s. 143–162.

kursem pragnienia. Uczniów omija okazja do próby wpisania swego pragnienia w dostrzegane ukształtowanie świata.

A przecież myślenie niezintegrowane z pragnieniem – jak wskazuje J. Tischner – jest myśleniem głęboko niepełnym i nieautentycznym. W *Filozofii dramatu* czytamy: „dopiero dzięki utożsamieniu wymiaru myślenia z wymiarem pragnienia myślenie może stać się w pełni myśleniem”¹⁴⁹. Rola pragnienia była istotna dla każdego humanisty – od Platona począwszy przez mistyków średniowiecza, Freuda (konceptcja libido), Eriksona (kolejne kryzysowe fazy osiągania upragnionej tożsamości), po Lacana i współczesną psychologię – pragnienie zawsze było warunkiem rozwoju i zaufania do siebie w zmiennym świecie¹⁵⁰.

Natomiast uczniowie, za sprawą historyczno-strukturalnych wpływów na szkolną polonistykę, są wpisywani w płaski dyskurs zaspokajania potrzeby zdobycia informacji, potrzeby pośpiesznej realizacji programu, zaliczenia matury na określoną ilość punktów, potrzeby sprostania wymaganiom dyrekcji w zakresie administrowanego systemu i tworzenia wizerunku marketingowego szkoły. Uczniowie w szkole realizują tylko zewnętrzne wobec nich potrzeby, czyli cele od dziesiątków lat wiązane z reprodukcją wiedzy historycznoliterackiej. Nie stają się częścią dyskursu edukacyjnego, który wciąż ogranicza się do tego, co powtarzalne, mierzalne, możliwe do zredukowania, uproszczenia i zobiektywizowania w gotowych kategoriach.

A przecież we współczesnej filozofii i humanistycznej refleksji o człowieku (od Levinasa po Lacana, Derridę, Shustermana, Eriksona, Rogersa czy Blooma), tym, co funduje antropologię jest pragnienie. Czyli to, co nieredukowalne do potrzeby, co jest otwarciem na inność, co jest wolą odróżnienia, pragnieniem innego, tego, co przynieść może ze sobą drugi człowiek, jego obecność i twarz. Pragnienie pragnie tego, co jest poza wszystkim, choć ostatecznie usprawiedliwia nasze istnienie.

Zauważmy jednak, że J. Tischner, szeroko komentując poglądy Levinasa, jeden z obszerniejszych rozdziałów *Filozofii dramatu* poświęca błądzeniu¹⁵¹, także błądzeniu pragnienia, które zanim siebie zrozumie, może gubić się w żywiole płci, pożądania, sadystycznie uprzedmiotowionej cielesności i nadprodukcji wiedzy o seksualności¹⁵². Levinas pisze: „Pragnienie kogoś innego, ów instykt społeczny, rodzi się w byciu, któremu nie brakuje niczego, albo ściśle biorąc, powstaje poza tym wszystkim, czego może mu brakować lub co może zaspokoić”¹⁵³. Pragnienie zatem rodzi się poza potrzebą, poza pożądaniem choć może przybrać postać pra-

¹⁴⁹ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2001, s. 45.

¹⁵⁰ Por. P. Huget, *Od dzieciństwa do młodości. Psychologiczno-pedagogiczne podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2007, s. 43–60.

¹⁵¹ Por. J. Tischner, *Filozofia dramatu...*, s. 115–261.

¹⁵² Zob. M. Foucault, *Seksualność i władza*, [w:] idem, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa-Wrocław 2000, s. 203.

¹⁵³ E. Levinas, *Znaczenie a sens*, przeł. S. Cichowicz, „Literatura na Świecie” 1986, nr 11–12, s. 261.

gnienia pożądania i w owo pożądanie wpadać, stając się zaledwie śladem pragnienia i jego ucieleśnionym wypaleniem¹⁵⁴.

Czy propozycja myślenia o sobie w kontekście pragnienia, otwarcia na innego jest obecna w projekcie edukacyjnym języka polskiego? Czy jest tam miejsce na uwzględnienie ucznia w aspekcie Levinasowskiej wrażliwości: otwarcia na drugiego, świat lektur, na nauczyciela i tekst bez uprzednich zdeterminowań i onto-epistemologicznych ograniczeń?¹⁵⁵ Zdecydowanie nie. Choć podstawa programowa – ogólnie rzecz ujmując – zobowiązuje do szerokiego zakresu umiejętności odbiorczych tekstów kultury i osadzenia ucznia w środowisku społecznym, pod presją wymagań egzaminacyjnych i szkolnej codzienności poloniści redukują cele lekturowe do wymiarów czysto poznawczych, w których realizacji nie ma miejsca dla ja pragnącego, dla ja wychylonego ku Innemu, czyli także ku sobie pragnącemu.

„Myślenie myśli z *kimś* i *dla kogoś*” – akcentuje J. Tischner. Ale od razu ostrzega: możliwe są pęknięcia: „myślenie bez pragnienia i pragnienie bez myślenia”¹⁵⁶. W obecnej szkole – jak wskazują moje dziesięcioletnie badania praktyki licealnej w zakresie poetyki, interpretacji, odbioru dzieł artystycznych, metodyki – mamy do czynienia właśnie z takim pęknięciem: uczymy na języku polskim czytać, interpretować i zdawać egzaminy z odsunięciem na bok uczniowskiej i nauczycielskiej jednostkowości, czyli bez uwzględnienia tego, co wnosi pragnienie. Na czas lekcji pragnienie wymontowujemy z myślenia ucznia. Tym samym odbieramy myśleniu ucznia to, co stanowi o jego sensowności i zakorzenieniu w jego świecie. W wyniku naszych zabiegów dydaktycznych uczniowie swoje pragnienia skrywają świadomie i celowo, nie uruchamiają dyskusji o nich, nie mają bowiem przestrzeni do jej uruchomienia w kontakcie z Innym. W polonistce nie znajdują inspiratora do wyrażania zarysu swych pragnień. Na co dzień jest on w szkole wciąż doskonale znanym stróżem „tego samego”, który reprodukuje porządek rzeczywistości i stereotypowy słownik znany z codziennej edukacyjnej autopsji.

Z omówionych powodów we współczesnej szkole trudno znaleźć miejsce dla kogoś, kto podejmie się roli inspiratora pragnień ucznia, dla kogoś, KTO PRAGNIENIE BĘDZIE ODSŁANIAŁ i WIZUALIZOWAŁ w kodach języka i kultury.¹⁵⁷ Trudno też być obecnie nauczycielem, który częściej niż okazjonalnie zdoła dyskurs o powinnościach zamienić na dyskurs o zagrożeniach i szansach¹⁵⁸, jakie każdy ma przed sobą w „kosmosie życia”. Uczenie odpowiedzialności za siebie bez autorytarnego wskazywania jak ta odpowiedzialność ma się spełniać jest wciąż zadaniem dla dydaktycznych artystów i odkrywców.

¹⁵⁴ Por. R. Scruton, *Pożądanie. Filozofia moralna życia erotycznego*, przeł. T. Kuniński, Kraków 2009, s. 149–151.

¹⁵⁵ Por. B. Korzeniewski, *Levinasa podróż po krainie wrażliwości*, [w:] *Rozdroża i ścieżki wrażliwości. Problemy i dyskusje*, t. 1, Poznań 2000, s. 11–31.

¹⁵⁶ J. Tischner, *Filozofia dramatu...*, s. 47.

¹⁵⁷ H. Stępniewska-Gębik, *Pedagogika i psychoanaliza...*, s. 121.

¹⁵⁸ *Ibidem*, s. 143.

Gender w szkole: zadanie do odważnego praktykowania

Najprostsza konwersacja pohospitacyjna prowadzona z polonistą na temat tego, po co uczy, kto jest jego mistrzem dyskursu edukacyjnego, co stoi u podstaw przedsięwziętych działań interpretacyjnych ujawnia powszechnie znane prawdy: na pierwszym planie znajdują się wąsko ukontekstowane cele poznawcze typu: wiedzieć, przepisać, wskazać, przenieść informacje z przewidywanego tzw. klucza odpowiedzi na tekst i z powrotem, wypracować styl czytania i odbioru według istniejącego i domyślnego wzorca¹⁵⁹. Na pierwszym planie są testy, próbne matury, punkty i walka o poziom wyników szkoły bez brania pod uwagę zindywidualizowanych potrzeb ucznia. Tak projektowane kształcenie odbywa się ze znikomym udziałem ucznia – uczeń jest przede wszystkim biernym widzem, wszak bardzo kosztownego dla administracji państwowej, spektaklu edukacyjnego, na co dzień stwarzającego iluzję podmiotowego kształcenia uczniów. Owszem – proces kształcenia trwa, ale nie dotyczy uczniów, natomiast ich symulowanej (w sensie Baudrillardowskim) obecności.

Wynika z tego bardzo ważne spostrzeżenie: dyskurs edukacyjny zaczepiony jest w próżni, nie dotyczy uczniów, nie pozwala im myśleć podążając ścieżkami pragnienia. Nie pozwala łączyć języka z doświadczeniem, wizji z jej wyrazem w kodach symbolicznych, nie pozwala na realne formowanie podmiotowości w języku, obrazie, ruchu i działaniu.

A przypomnijmy za Freudem i Foucaultem, że „niedostrzeganie przez podmiot swego pożądania jest punktem wyjścia psychoanalizy”. To punkt, w którym zapominanie podmiotu o sobie wywołuje cały szereg problemów: od psychologicznych, przez somatyczne, po emocjonalne i tożsamościowe. Niedostrzeganie przez podmiot swego pożądania to forma zapomnienia przez podmiot części samego siebie, swego pragnienia i seksualności. Utrata przez podmiot kontaktu z własnym pragnieniem jest dla Foucaulta punktem wyjścia do głębszej analizy relacji seksualności i władzy¹⁶⁰. Gromadzenie wiedzy o seksualności, które co najmniej od czasów oświecenia jest, zdaniem filozofa, formą uzyskiwania władzy nad pożądaniem, jak się wydaje, może w dziedzinie edukacji wywoływać podobne obawy przed otwieraniem się na to, co pojedyncze, indywidualne, idiosynkratyczne. Edukacja – z tych samych powodów co formacja nowoczesna – nie chce mówić o tym, co może się przyczynić do podniesienia i powiększania jednostkowej przyjemności życia (oczywiście nie tylko seksualnego).

Praca na poziomie celów poznawczych lub operacjonalizacja przewidywalnych celów – tak obecnie modna w szkole – to nic innego jak pokłosie wielowiekowej tradycji edukacji z ducha oświeceniowej. W *Woli wiedzy* Foucault wyraźnie

¹⁵⁹ Powołuję się na ponad 120 rozmów z nauczycielami języka polskiego przeprowadzonych po hospitacjach lekcji i praktyk studenckich w latach 2005–2012 w Małopolsce.

¹⁶⁰ M. Foucault, *Seksualność i władza...*, s. 201–214.

pokazywał jak w Europie od kilku stuleci usiłuje się seksualność wtrącić w ramy dyskursu, aby móc sprawnie nią zarządzać¹⁶¹.

Biorąc pod uwagę te spostrzeżenia, warto zatroszczyć się o właściwe wykorzystanie wiedzy o *gender* w edukacji, aby wiedza ta nie stała się tylko poszerzeniem opisanego przez Foucaulta zjawiska ujmowania w dyskurs tego, co pojedyncze, co wytwarzane przez dyspozycję pragnienia. Sama wiedza o *gender*, potraktowana jako osobna dyscyplina, może, podobnie do panującej w szkole poetyki strukturalnej estetyzującej odbiór lektur, odwracać uwagę od samego bycia w pragnieniu, bycia w pożądanym. Natomiast zachęci do używania eksperckiego dyskursu o rolach kulturowych płci, co może odsuwać na odległy plan refleksyjną relację ze sobą i drugim, czyli jak pisał Foucault – usunie z pola refleksji troskę o siebie.

Zgodnie z krytyczną optyką Foucaulta, w polskiej szkole, tam gdzie pojawia się to, co indywidualne, natychmiast pojawia się dyskurs, zasada, prawo, definicja, ramka, tabelka, kategoria, ocena. Pragnienie poznania, wyrażenia emocji, odnalezienie – choćby chwilowego – kształtu swej tożsamości (tak ważne wg E. Eriksona w wieku licealistów¹⁶²) jest zbyt łatwo uprzedmiotawiane i zamykane w znanym, czyli w banale. Wówczas uczniowska wizja siebie i oczekiwanej przyszłości zamiera, witalność – także przejawiająca się na poziomie języka, na co zwraca uwagę Hanna Stępniewska-Gębik¹⁶³ – jest wyhamowana, by w szkole mogło dominować to, co znane, to, co nudne, to, co ideologiczne i ograniczające wolność pragnienia nadzorującym nakazem lub ciężarem grzechu¹⁶⁴.

Przykłady lekturowe, na których dopuszcza się rozmaitych interpretacyjnych nadużyć można mnożyć¹⁶⁵. Np. z Mickiewiczowskiego Konrada wciąż będziemy czynić matrycę polskiej postawy patriotycznej i interpretować Wielką Improwizację w wyznawczym duchu, natomiast nie znajdziemy jak Polska długa i szeroka

¹⁶¹ M. Foucault, *Wola wiedzy*, [w:] *Historia seksualności*, t. 1, przeł. B. Banasiak, Warszawa 1995, s. 33–34.

¹⁶² Zob. L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989.

¹⁶³ Analizując psychologiczne uwarunkowanie dyskursu edukacyjnego badaczka wskazuje, jak pozornie pozaprzedmiotowe jego psychoanalityczne uwikłania rzutują na przebieg lekcji: „Jakże przygnębiające są wyniki obserwacji lekcji, na których, jeśli w ogóle padają pytania, to przeważnie (dwu- lub trzykrotnie częściej) są one zadawane przez nauczycieli. Podczas gdy właśnie pytanie stanowi o moim byciu podmiotem”. Zob. H. Stępniewska-Gębik, *Pedagogika i psychoanaliza*, s. 122 i 140.

¹⁶⁴ Warto podkreślić, że proces naruszania trwałych granic tożsamości, w tym granic tożsamości płciowej, jest składnikiem wielowymiarowego procesu kulturowego, które najkrócej można opisać przełamywaniem się nowoczesności w ponowoczesność. Dwadzieścia lat temu ów proces opisał Kenneth J. Gergen, odnosząc się głównie do kontekstów amerykańskich. Dziś wyraźnie widać, iż jego rozważania zaczynają dotyczyć także Polaków. Zob. idem, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, przeł. M. Marody, Warszawa 2009 (m.in. rozdz. *Zakwestionowanie ludzkiej istoty i Manipulowanie płcią kulturową*, s. 174–179).

¹⁶⁵ Przypomnijmy np. komentarz M.P. Markowskiego do propozycji CKE rozwiązania zadań matury z 2006 r.: „Czy egzamin dojrzałości można zdać tylko wtedy, gdy się naśladowuje bezmyślnie niedojrzałość tych, którzy go układają? [...] Czy można młodym ludziom wmawiać bezkarnie, że jak ojciec z synem się kłóca o tę samą kobietę, to jest to «typowy przejaw naturalistycznego obrazowania»?”, idem, *Mentalność gromady wiejskiej*, „Tygodnik Powszechny” 2006, nr 20.

szkoły, gdzie uczeń podczas omawiania *Dziadów* będzie miał szansę dostrzec, iż przemiana Gustawa w Konrada „to – jak wskazuje German Ritz – przykład genety Ja niejako spoza porządku płci”, iż tekst, który od lat nie schodzi z naturalnych rankingów, to nie opowieść o superbohaterze, ale o podmiocie „narcystyczne narodzonym z siebie po romantycznej klęsce Gustawa w spotkaniu z kobietą”. Uczeń także nie doczeka się interpretacji, która pokaże jak Konradowska, „narcystycznie powstała jaźń natychmiast poniesie klęskę w spotkaniu z Innym”¹⁶⁶.

Szukając fundamentalnych matryc dla osobowości polskiego ucznia warto wziąć pod uwagę genderowy aspekt bohatera, a zwłaszcza sposób wyrażania i realizowania przez niego pragnień.

Poezja: językowe inscenizacje pragnienia

Zamiast podlegać gotowym wizjom pękniętej tożsamości uczeń powinien mieć okazję, aby nauczyć się grać o siebie w różnych formach wypowiedzi, niemal jak w Lacanowskiej inscenizacji językowej *mise en scene*¹⁶⁷, gdzie język chwytają i zarazem chybia tożsamości, czyli wyobrażonego obrazu siebie, wyobrażonej identyfikacji *ego*. To, co upragnione wciąż umyka, wciąż gubi kształt i trzeba je łowić, ale owo poszukiwanie jako czynność podzielana z innymi może być bardzo atrakcyjnym zadaniem dla klasy. Zwłaszcza, że – jak wskazuje Ewa Hyży – coraz częściej się sądzi, iż tożsamość psychoseksualna nie jest wrodzona, ale nabyta¹⁶⁸. Dlatego w zakres aktywności lekcyjnej warto włączyć trud rozpoznawania kierunku i celu pragnienia, które zrodzone z libidinalnych przesunięć (Lyotard) i seksualno-biologicznego uwarunkowania (Freud) stara się szukać własnych spełnień na pograniczu codzienności, społecznych i medialnych spektakli, poezji intymnych myśli i samorealizacji kulturowej.

Do tego celu znakomicie posłuży edukacyjne spożytkowanie Bloomowskiej koncepcji podmiotu i poety, który może być postrzegany jako ucieleśnienie woli. Woli indywidualnej (ale „dalekiej od substancjalności dawnego woluntaryzmu”), która pragnie zapanować nad językiem i wyjść „z unifikującego strumienia znaków”¹⁶⁹. W tej perspektywie rola poetyki, a tym samym retoryki, jest pośrednio funkcją woli przetrwania indywidualności, woli przeżycia zarówno poetyckiego, jak i konkretnego ja – które w procesie witalnym ujawnia się poprzez język. Trop stylistyczny jest wówczas traktowany jako ucieleśnienie woli, nie wiedzy¹⁷⁰ – interpretacja zatem tego, co nazwane w sposób poetycki musi i powinna odwoły-

¹⁶⁶ G. Ritz, *Gender studies dziś. Budowanie teorii i wędrowanie teorii*, „Teksty Drugie” 2008, nr 5, s. 13–14.

¹⁶⁷ H. Stępniewska-Gębik, *Pedagogika i psychoanaliza...*, s. 139.

¹⁶⁸ E. Hyży, *Kobieta, ciało, tożsamość. Teorie podmiotu w filozofii feministycznej końca XX wieku*, Kraków 2003, s. 61.

¹⁶⁹ Por. A. Kałuża, *Wola odróżnienia. O modernistycznej poezji Jarosława Marka Rymkiewicza, Julii Hartwig, Witolda Wirpszy i Krystyny Miłobędzkiej*, Kraków 2008, s. 21–22.

¹⁷⁰ Zob. A. Bielik-Robson, *Duch powierzchni. Rewizja romantyczna i filozofia*, Kraków 2004, s. 321.

wać się do analizy pragnienia, pragnienia uwolnienia się i wyróżnienia z potoku stereotypowych lub wystandaryzowanych formuł, które na co dzień uczeń słyszy wokół siebie.

Ponadto, jak wskazuje A. Bielik-Robson, ruch tropów poetyckich nie jest tylko formalną inwencją, ale raczej maksymalizuje pewność człowieka w świecie niepewnych i pełnych rozchwiania sytuacji. W związku z tym w szkole należałoby położyć większy nacisk na język jako medium nie tylko służące komunikacji, ale także odnawiające więź ze światem, medium wskazujące na rzeczy, przedmioty, elementy codzienności i otoczenia – odnajdujące dawną, także przednowoczesną, stabilną relację z rzeczywistością. Wówczas wola spełniania pragnienia w świecie – manifestowana poprzez język poetycki lektur – będzie mogła ujawniać się w procesie interpretacji, czyli będzie mogła odsłaniać swe możliwości bezpośrednio w otoczeniu ucznia. Uruchamianie języka pragnienia da młodzieży szansę nabycia umiejętności wyrażania więzi z tym, co bezpośrednie, gdyż pragnienie potrzebuje konkretności, by się odsłonić i wskazać na swój kierunek. Czyli doświadczenie Benjaminowskiej aury i związku języka z rzeczywistością może być udostępnione uczniowi w formie ontologii ofiarowującej świat do zamieszkania i zagospodarowania, nie zaś świat dekonstrukcyjnych mechanizmów rozpraszenia podmiotu i mnożenia niepewności.

Późnomodernistyczne przeświadczenia o śmierci podmiotu, stwierdzające, że w miejscu poszukiwanego „ja” jest tylko język – uda się złagodzić wskazaniem na ten aspekt mówienia i pisania, w którym to, co autorskie lub moje, wolicjonalne, co zrodzone z namiętności i pragnienia, zajmuje centralne miejsce. Tego rodzaju postawa interpretacyjna mogłaby pomóc w zaleczeniu pęknięcia między podmiotem i przedmiotem, o czym od niemal stu lat piszą pragmatyści¹⁷¹. A w edukacji pomogłaby w zaleczeniu pęknięcia między doświadczeniem kulturowym ucznia i tradycyjnym dyskursem edukacyjnym.

Dramaty pragnienia – upadki i wzloty

Atrakcyjnie o interesującej nas problematyce pisze Roger Scruton w niedawno przetłumaczonej na język polski obszernej książce pt. *Pożądanie*. Rozważania są tutaj poparte wieloma przykładami z literatury, gdzie temat pożądania i pragnienia, ciała i transcendencji nawzajem się komentują i przenikają. Warto tę pracę wykorzystać w procesie odbioru lektur, aby wykazać, na czym polega różnica między pragnieniem wzajemności i ZJEDNOCZENIA a pożądaniem i utowarowieniem pożądania¹⁷².

¹⁷¹ Por. M. Jay, *Pieśni doświadczenia...*, s. 447–453.

¹⁷² Literatura w konkurencji z mediami i Internetem, często popularyzującymi bardzo uproszczone a także zwulgaryzowane obrazy miłości, niekoniecznie musi przegrywać w uwidacznianiu i tłumaczeniu sensu pragnienia lub pożądania. Scruton właśnie w literaturze znajduje znakomite konteksty do interpretacyjnego różnicowania pożądania i pragnienia. Por. R. Scruton, *Pożądanie...*, s. 187.

Szczególnie ciekawie, na podstawie przywołanych fragmentów *Boskiej komedii*, Scruton pokazuje jak zredukowanie pragnienia do czystego pożądania ciała przyczynia się do piekielnego potępienia kochanków. Filozof – cytując fragmenty piątej pieśni *Piekle* – najpierw przypomina poetycki opis pragnienia pocałunku jako pragnienia pocałowania nie warg, ale uśmiechu, czyli przejawu tego, gdzie przywołujemy obraz drugiej osoby. Następnie przypomina opowieść Franceski o upragnionym przez Lancelota uśmiechu Ginewry. Po czym kontrastuje ją ze sceną, gdzie Francesca wspomina pocałunek Paola, swego kochanka. Otóż w wyniku osobliwej przemiany wizji siebie, Francesca identyfikuje swoją obecność podczas pocałunku z ustami. Dante pisze, iż w konsekwencji tego Paolo całował nie Franceskę, a tylko jej usta. Poprzez utożsamienie swej obecności tylko z własnym ciałem, ustami, Francesca zatracą się w pożądaniu. A to staje się przyczyną strącenia kochanków do piekła. Zatracenie się w ciele i likwidacja pragnienia (czyli wyzbycie się transcendentnych narzędzi do przekroczenia pożądania) jest w wizji Dantego ukarane bardzo wymownie: oto ciała kochanków połączone na wieczność miotane są przez wiatr, a ich dusze rozdierają wyrzuty sumienia „za to, co uczyniły ich ciała”¹⁷³.

Natomiast swoiste zwycięstwo pragnienia nie tylko nad pożądaniem, ale nad semiotyczno-symboliczną koncepcją aktu komunikacji, znakomicie ilustruje finał filmu *Avatar* J. Camerona (2009). Przypomnijmy jedną z kluczowych scen: oto do niemal już konającego głównego bohatera Jake’a po długiej i wyczerpującej walce dociera w ostatniej chwili jego ukochana Neytiri i nakłada mu maskę z tlenem, ratując go w ten sposób przed uduszeniem. Ratuje go – choć ma do czynienia nie z ciałem ukochanego, a z ciałem, które tylko łączyło się z jego awatarem. Mimo że bohaterka w tej postaci widzi ukochanego po raz pierwszy mówi: „widzę cię”. Dostrzega zatem ukochanego poza ciałem, choć widzi go w postaci człowieka, nie zaś w naturalnym dla niej ciałem humanoidalnych Na’vi. W głębokiej ciszy Neytiri wypowiada wprost w twarz powracającego do przytomności Jake’a dwa słowa – „widzę cię”. Dzięki pragnieniu potrafi zobaczyć ukochanego poza znakami i poza reprezentacją, dociera do tego, co objawia się poza cielesną obecnością, choć jej niezbędną potrzebuje.

Poezja miłosna, wydawałoby się, jest pełna podobnych sytuacji, w których, jak we wspomnianej wyżej scenie z *Avatara*, ukazana jest głęboka i całkowicie spajająca dwie osoby relacja¹⁷⁴. Jednak nawet w erotykach najwybitniejszych po-

¹⁷³ Ibidem, s. 157–158.

¹⁷⁴ Na temat pożądania i pragnienia w literaturze zob. *Ciało, pleć, literatura. Prace ofiarowane Profesorowi Germanowi Ritzowi w pięćdziesiątą rocznicę urodzin*, red. M. Hornung, M. Jędrzejczak, T. Korsak, Warszawa 2001. W kontekście niniejszych rozważań warto wskazać na zamieszczone tam artykuły: R. Cieślaka: *Pragnienie Innego. Język pożądania we współczesnej poezji polskiej* (s. 413–434); G. Matuszek, *Libido w gorsecie kultury. O bohater(k)ach Henrika Ibsena* (s. 577–606). Dla porządku tylko przypomnijmy, że w każdej epoce literackiej znajdziemy erotyki uwidaczniające trudno dostępne dla języka przestrzenie podmiotowej i zmysłowej wzajemności. W literaturze polskiej wciąż kanon w tym zakresie wyznaczają słynne wiersze miłosne K. Przerwy-Tetmajera, B. Leśmiana, H. Poświatowskiej. Nie znaczy to jednak, że w wierszach J. Kochanowskiego, jak i najnowszej poezji,

etów owa relacja nie zawsze rodzi się poniżej funkcjonalności języka lub innego kodu symbolicznego. Tylko w szczególnie czułych na ten problem lirykach głęboka wzajemność bycia wydarza się za sprawą przekroczenia epifanii twarzy i wejścia w obszar żywej wzajemności. Poeci, osiągając wgląd w doświadczenie miłości, pokazują wówczas sytuacje, w których wzajemne otwarcie nie jest zakłócanie ingerencją językowych jakości znaczących, ponieważ współbicie wspiera się na bardzo szczególnej wymianie informacji, o których, poza literaturą, mówić może tylko zaawansowana psychologia¹⁷⁵ lub teatr najwyższej artystycznej próby¹⁷⁶.

Zauważmy, że jest to wątek, którym humanistyka interesuje się coraz częściej. Po Barthesowskiej analizie dyskursu miłosnego, która pod wpływem dekonstrukcji odraczała stopienię się pragnących siebie podmiotów (jak m.in. pisał M.P. Markowski i M. Bieńczyk¹⁷⁷), jesteśmy świadkami coraz skuteczniejszej reanimacji podmiotu i jego relacji z drugim. Mają więc szansę powstać mniej niespełnione wizje relacji pragnących siebie osób. Np. Roger Scruton pisze o koniecznym wytwarzaniu zgody na postać, którą pragniemy uznać za podmiot wzajemności. Choć filozof wskazuje tu na kreacyjną moc pragnącego, jednak dla psychologicznych zysków proponuje zatrzymać dekonstrukcyjny mechanizm opóźniania spełnienia i zlikwidować go w momencie (uchwyconej) całkowitej obecności ja wobec drugiego.¹⁷⁸ A to już bardzo wiele. Gdyż jest to punkt wyjścia do

nie znajdziemy zadowalającej realizacji tego tematu (oczywiście uwarunkowanej racjonalnością dane go czasu). Zob. *Pogranicza wrażliwości w literaturze dawnej oraz współczesnej. Część I: Miłość*, red. I. Iwasów i P. Urbański, Szczecin 1998.

¹⁷⁵ Zdaniem specjalistów niedawne odkrycie genu empatii, dającego możliwość odczuwania stanu wewnętrznego przedstawiciela tego samego gatunku, zrewolucjonizuje psychologię i neuropsihologię, a pośrednio także naukę o literaturze. Zob. R. Alleyne, *Good Samaritans are born not raised, new study suggests*, <http://www.telegraph.co.uk/news/newstopics/howaboutthat/4581313/Good-Samaritans-are-born-not-raised-new-study-suggests.html> [data dostępu: 3.04.2010]. Por. E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009.

¹⁷⁶ Podczas rozpoznawania tej problematyki na lekcji warto przywołać szczególnie udane dialogi lub monologi kochanków ze wspólnie obejrzanego spektaklu. Jeśli nie mamy takiej możliwości, w funkcji inspiracji do działań analitycznych wykorzystajmy wrażenie, jakie na uczniach robi przypomnienie przez nauczyciela jego własnych głębokich przeżyć teatralnych. Wspomnienie o wybitnych kreacjach aktorskich gwiazd polskich teatrów dramatycznych, przywołanie wybranych scen z realizacji szekspirowskich, dramatu romantycznego lub np. Czechowa może być zaczątkiem poważnych rozmów o problematyce pragnienia, skierowanego także na osiągnięcie własnej autentyczności. Temu tematowi poświęciłem rozprawę o powstawaniu ostatniego spektaklu Tadeusza Kantora. Zob. M. Pieniążek, *Akt twórczy jako mimesis. Dziś są moje urodziny – ostatni spektakl Tadeusza Kantora*, Kraków 2005.

¹⁷⁷ Zob. R. Barthes, *Fragmenty dyskursu miłosnego*, przeł. M. Bieńczyk, wstęp: M.P. Markowski, posłowie M. Bieńczyk, Warszawa 1999.

¹⁷⁸ M.P. Markowski wskazuje na szczególnie moment w dyskursie miłosnym, w którym dochodzi do przyklejania się pragnącego do Imaginarium, do wizerunku upragnionego podmiotu, choć – jak pisze badacz – to działanie niejako wymuszone pragnieniem i z punktu widzenia dekonstrukcji złudne. Zob. idem, *Dyskurs i pragnienie*, [w:] R. Barthes, *Fragmenty dyskursu miłosnego...*, s. 23–25. Por. też: M.P. Markowski, *Występki. Eseje o pisaniu i czytaniu*, Warszawa 2001, s. 77–89, 175–193.

rozumienia, że współczesny człowiek, opisywany jako ciąg idiosynkrazji, takiej stabilizacji „ja” bardzo potrzebuje, by świadomie zyskać wolność¹⁷⁹.

Ku lekcjom czytania i pisania pragnienia

Zarówno według Lacana, Levinasa, Foucaulta, Scrutona i Tischnera zapomnienie przez podmiot swego pragnienia to luka pozostawiona bezwiednie dla ekonomii, mody i władzy, dla manipulowania tym, co podmiot dla siebie mógłby chcieć i pragnąć, w czym powinien siebie dopełniać¹⁸⁰. Sposoby czytania literatury powinny tematyzować to zagrożenie. Powinny pomóc przekraczać język gotowych rozstrzygnięć i nakłonić uwagę ucznia ku obecności podmiotu w myśleniu/mówieniu/dyskursie, ku temu, co własne i autentyczne. Lektura powinna także pokazać, w czym kryją się pułapki i pozorne rozkosze odnajdywania siebie. Lekcje powinny być wyprawami w świat upragnionych scenariuszy życia, miłości, satysfakcjonującego bycia, wizji atrakcyjnego ubioru, wyglądu, mówienia, ochrony tego, co moje, ale i przekraczania nudy swojskości i otwarcia się na Innego siebie.

Wiedza o *gender* w zakresie tych działań pozwoli na świadome obserwowanie gotowych, kulturowych scenariuszy dla pragnień, pomoże je odnajdywać w zinstytucjonalizowanych i kulturowych konwencjach, w praktykach „cytowania norm społecznych”¹⁸¹ (J. Butler) lub nakazach, pomoże też oczyścić ścieżki pożądania¹⁸², by następnie je budować i wytyczać w kierunkach upragnionych. Proces ten musi jednak zachowywać szacunek dla jednostkowości i prawo do wstydu, czyli tego, co pragnienie i pożądanie czyni ludzkim¹⁸³. Literatura będzie tutaj znakomitym polem do działania. Może bowiem wprowadzać pragnienia z ciemnych

¹⁷⁹ Por. H. Stępniewska-Gębik, *Pedagogika i psychoanaliza...*, s.135.

¹⁸⁰ Ibidem, s. 151–153.

¹⁸¹ Por. A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury...*, s. 461.

¹⁸² Na *gender* jako ambiwalentną kategorię analityczną wskazuje G. Ritz: „Dla literaturoznawców z zewnątrz – i nie tylko – *gender* jest kategorią ryzykowną czy też niebezpieczną, łatwo prowadzącą do nadużyć” [nadużyć ontologicznych, teleologicznych, tworzenia narodowych heterostereotypów]. Zob. G. Ritz, *Gender studies dziś...*, s. 11–12.

¹⁸³ Zob. T. Pompowski, *Roger Scruton: Kochajcie wiedzę*, „Polska” 2008, 10 kwietnia: „W Polsce mamy od dawna dyskusję o tym, czy do szkół należy wprowadzić wychowanie seksualne. Pan by wprowadził? [R.S.] – Takie zajęcia tylko zachęcają do bezwstydnosci. Zacierają różnice między nami i innymi zwierzętami, demitologizują sferę życia, która zwyczajowo uchodzi za tabu. Wstyd, według współczesnych interpretacji, to staroświecka przypadłość. Inicjacja seksualna oznacza przezwycięzenie tej „negatywnej” emocji, odrzucenie niepewności i radość z udanego seksu. Pytanie tylko gdzie, z kim i z jaką płcią – bo to wszystko jest kwestią osobistego wyboru. Edukacja seksualna nie jest przecież po to, by udzielać odpowiedzi na takie pytania, lecz po to, by umieć je sobie zadać. W ten sposób zachęcamy młodzież do niedojrzałego i odhumanizowanego zainteresowania własną seksualnością. Uważam, że wstyd nie jest luksusem czy skłonnością, z której należy sztydzić, lecz nierozłączną częścią człowieka. To emocja, bez której nie można rozwijać prawdziwego pożądania seksualnego. I jeśli istnieje coś takiego jak prawdziwa edukacja seksualna, to przede wszystkim powinna zachęcać do wstydu, a nie go odrzucać”.

i wstydlivych idiosynkrazji przenosząc je na pole interpretacji światów literackich i powszechnych społeczno-kulturowych praktyk.

R. Scruton w rozdziale pt. *Polityka seksu* nie bez racji podkreśla ów uspołeczniony wymiar pożądania¹⁸⁴, by w finale swej książki ostrzec: „największym błędem systemu politycznego będzie pomijanie wymogów miłości”¹⁸⁵. Parafrazując jego słowa można powiedzieć, iż największym błędem polonistycznej edukacji będzie pomijanie problematyki pożądania, a w konsekwencji tego, co w literackich i społecznych ramach krystalizowało się i wciąż będzie się krystalizować pod wpływem niekończącego się dramatu pragnienia.

¹⁸⁴ „Ludzkie ja potrzebuje społecznej struktury, która podtrzyma zarówno pożądanie, jak i wyrastającą z niego miłość. To z kolei wymaga, abyśmy żyli w warunkach wspomagających długofalowe postrzeganie spraw, które pozwala nam wykroczyć poza rzeczywistość «ja minimalnego» i przyjąć odpowiedzialność za przeszłość i za przyszłość, będących przedmiotem naszej troski”. R. Scruton, *Pożądanie...*, s. 406.

¹⁸⁵ *Ibidem*, s. 418.

Rozdział II

Polonistyczny wymiar regionalizmu: czytamy teksty o nas

Projekt 1. Poetyckie zakorzenienie tożsamości: poezja najbliższego doświadczenia

Ojczyzna ponowoczesnego poety¹

Czym jest ojczyzna ponowoczesnego poety? Państwem, krajem czy może przypisaną mu epoką historycznoliteracką z jej ideami? Jeśli by tak miało być to wizerunki ojczyzn zapisane w poezji byłyby nie tyle stworzone przez poetów, co przez deklaracje polityków, historyków i uniwersyteckich literaturoznawców². Niewiele też miałby wspólnego z indywidualizmem doświadczenia i artystycznej kreacji. A my, jako czytelnicy, zapewne do tych zobiektywizowanych politycznie bądź historycznie ojczyzn też nie chcielibyśmy zaglądać.

Jeśli zatem ojczyzna współczesnego poety to nie państwo, nie historia i nie idea³, to co?

¹ Celowo wskazuję tutaj na bliską dzisiejszym twórcom kategorię ponowoczesnej podmiotowości, modelującą w odmienny sposób kreację przestrzeni tożsamości niż podmiotowość nowoczesna, oparta „na idealistycznym wzorcu kartezjańskiego *cogito*”. Zob. A. Bielik-Robson, *Duch powierzchni. Rewizja romantyczna i filozofia*, Kraków 2004, s. 32. Por. też uwagi A. Nasilowskiej na temat „ja lirycznego”, które zdaniem badaczki przed romantyzmem nie stanowiło głównego wyróżnika poetyckości, ponieważ poezja stała się nieskrępowaną ekspresją „ja” dopiero w romantyzmie. Eadem, *Persona liryczna*, Warszawa 2000, s. 11–50.

² J. Błoński zauważa: „Istnieje przeszłość historii i przeszłość uczuć. Historyk kształtuje przeszłość świadomie: to, co dzisiaj odczuwa i myśli, pozwala mu budować hierarchię wydarzeń, które miały miejsce wczoraj. Artysta odwrotnie: własna przeszłość stanowi dlań materiał twórczości”. Zob. idem, *Dolina Issy*, [w:] *Poznawanie Miłosza. Studia i szkice o twórczości poety*, red. J. Kwiatkowski, Kraków-Wrocław 1985, s. 73.

³ A. Legeżyńska omawiając przemiany świadomości poetyckiej w latach 90. XX w. wskazuje na charakterystyczną dla wstępującej generacji „postawę buntu, gest negacji, przewagę prywatności nad socjoserfą i etosem, immoralizm, poetykę nazwaną «banalizmem»”. Owa „ponadideologiczna” postawa poetów pod koniec dekady doprowadziła do sytuacji, w której „zarówno młodzi, jak i Starzy Poeci, przy całej różnorodności poetyk, wspólnymi siłami wyprowadzają dziś współczesną lirykę poza lokalny horyzont socjoserfy, prywatności, polityki, społecznej pedagogii – i kierują ją na szersze wody, podejmując pytania o nadrzędny sens istnienia”. Polska poezja w początkach XXI w. stała się zatem sposobem na poszukiwanie sensu egzystencji. Literatura (w szerokim ujęciu nowoczesna) może być ujmowana w ogóle jako świadectwo – na co wskazuje R. Nycz – „poza-doktrynalnego” doświadczenia rzeczywistości, eksponujące sferę doznań z założenia otwartą na publiczne okazywanie i negocjowanie. A od takiego procesu pisania bardzo już blisko do literackich kreacji miejsc autentyczności. Zob. A. Lege-

Ojczyzna poety to raczej miejsce, w którym twórca odnajdywał lub odnajduje ściśle własną tożsamość. To miejsce o stosunkowo małym obszarze, zazwyczaj ograniczonym do miasta i kilku okolicznych miejscowości, wśród których pewne wzgórze i droga były pierwszymi, na których stanął w życiu. Ojczyzna poety jest „ojczyzną małą”, bardziej związaną ze swoim regionem i obyczajowością niż przynależnością państwową. To także miejsce, w którym wydarzyła się (a bywa, że i nadal wydarza), indywidualna prawda artysty⁴. Prawda, którą z perspektywy dojrzałego życia twórca świadomie rekonstruuje i buduje tak, jak od fundamentów i ruin rekonstruuje się (np. w Olsztynie i Rabsztynie) kilkusetletnie wieże i zamki.

Poetycki powrót do owej ściśle własnej prawdy nie jest składaniem estetycznych, „ładnych”, a niekiedy i pięknych, konstrukcji ze słów. Jest to raczej literackie świadectwo autentycznego sposobu doświadczania siebie. Taki akt pisania może być refleksyjnym powtórzeniem momentu bycia sobą „naprawdę”, bądź też literacką kreacją – *in statu nascendi* – przestrzeni autentyczności⁵. Wiersz może zatem stać się zakorzeniem siebie w absolutnie prawdzie, pewnej, bo ściśle odgródzonej od prawd cudzych i oficjalnych⁶. W konsekwencji, tak budowana poezja jest próbą przekazania i uwiarygodnienia czystego auto-doświadczenia siebie. Owym przekazem jest w pracowni układane świadectwo, czyli liryczna opowieść.

Oczywiście fundamenty swej osobistej ojczyzny poeta osadza i wznosi za pomocą języka. Podkreślmy, za pomocą języka, ale nie znaczy to, że wyłącznie w języku. Gdyż ów poetycki powrót do źródłowego doświadczenia siebie, choć pełen tekstowych, wielopoziomowych znaczeń, jest tylko językowym śladem ludzkiego doświadczenia rzeczywistości. Tekstowym śladem, który jednak wyprowadza poza tekst⁷. Wiersz jest zatem tropem, od którego rozpoczyna się poetycka wę-

żyńska, „Przemiany świadomości poetyckiej w latach 90.”, odczyt wygłoszony podczas *Kongresu Kultury Polskiej 2000, Konferencja Przedkongresowa w Poznaniu 19–21 października* – „Kultura wobec kręgów tożsamości”, <http://www.wtk.poznan.pl/Orw/Archiwum/20001019/index.html> [data dostępu: 10.11.2009]. Por. R. Nycz, *O nowoczesności jako doświadczeniu – uwagi na wstępie*, [w:] *Nowoczesność jako doświadczenie*, red. R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska, Kraków 2006, s. 7–17.

⁴ Przykładem takich doświadczeń mogą być epifanie w poezji C. Miłosza. J. Błoński opisuje je jako „objawienia rzeczywistego”, jako momenty „roztopienia się podmiotu w przedmiocie”. Ale – jak zaznacza – wyraz poetycki epifanie te uzyskują dopiero w wyniku uprzejmyj pracy poety: „Moment olśnienia, objawienia warunkują powstanie wiersza, każą przez dziesiątki lat «szukać słów». Stanowią też coś, co winno zostać powtórzone, odtworzone. Miłosz chce, aby odnowiły się podobne doznania, powiada wyraźnie, że na tym oczekiwaniu strawił życie”. Zob. J. Błoński, *Epifanie Miłosza*, [w:] *Poznanie Miłosza. Studia i szkice o twórczości poety*, red. J. Kwiatkowski, Kraków-Wrocław 1985, s. 207–208.

⁵ Por. J. Pluciennik, *Literackie identyfikacje i oddźwięki. Poetyka a empatia*, Kraków 2004.

⁶ Poezja nowoczesna – jak wskazuje R. Nycz – uprzywilejowuje formę epifanijską, dla której kluczowe znaczenie ma indywidualne, autorskie doświadczenie i poetycko-hermeneutyczne rozpoznawanie jego sensu. Zob. R. Nycz, *Literatura jako trop rzeczywistości. Poetyka epifanii w nowoczesnej literaturze polskiej*, Kraków 2001, s. 256. Por. H. Czubała, *Realizm metafizyczny. Literatura w poszukiwaniu formy pojętej*, Kraków 2009.

⁷ Arne Melberg, śledząc Heideggerowskie formuły poezji esencjalnej, jakoby zdolnej wyrazić „absolutną obecność bycia”, stwierdza jednak, że „żadne pojęcie i żadne słowo nie uobecnią bycia, choćby z tego powodu, że znak i zjawisko nie są tym samym” gdyż „prawda o byciu, którą demonstruje, funduje czy też osadza w dziele sztuka (sztuka jako poezja, poezja jako język i język jako poezja)

drówka autora (i czytelnika) za tym, co wymaga mocniejszego, bo pozatekstowego wyświetlenia na ekranie wrażliwości. Opisywanie „ojczyzny małej” jest tworzeniem lub odtwarzaniem w wyobraźni kluczowych scen z własnego życia w scenerii zrekonstruowanej przez pamięć i wzbogaconej o terażniejszość.

Taka wędrówka poety, i następnie czytelnika, za doświadczoną prawdą poprzez ślady pozostawione w wierszu stwarza przestrzeń dla wzajemnej obserwacji siebie, czyli dla dialogu autora i odbiorcy o wspólnie doświadczanej rzeczywistości. To swoista poetycka antropologia codzienności⁸, bo oto liryczny autor daje nam do wglądu relację o własnym doświadczeniu świata. W tym świecie, specyficznie przez niego doświadczonym, także i my, jako czytelnicy, szukamy dla siebie miejsca, próbujemy się w nim zadomowić. Uzgadniamy z autorami wspólne horyzonty, wybieramy te wiersze, które mają moc nasycać nasze doświadczenia rzeczywistości sensem.

Rozmowa poprzez wiersz stwarza także czytelnikowi okazję do odsłonięcia jego indywidualnej prawdy. Im bardziej poetycko przekazywane doświadczenia bliższe są naszej potrzebie zrozumienia siebie i przekonaniom o tym, jak żyć i do czego zmierzać, tym dana poezja silniej zakorzenia nas w (zauważmy) świadomie wybranym, sposobie wartościowania i tworzenia naszego świata.

Dlatego nawet poezja pisana przez literatów spoza oficjalnego obiegu i spoza tzw. kanonu może zbliżać czytelników do zrozumienia ich świata – rzeczywistości, w której egzystują wspólnie ze znanymi im z codziennych kontaktów autorami⁹. Poeci na co dzień funkcjonujący w stosunkowo małym środowisku, czytani przez powiatowe czy gminne społeczności, mogą tym intensywniej kształtować

nie jest bynajmniej prostą egzystencją”. Zob. A. Melberg, *Teorie mimesis*, przeł. J. Balbierz, Kraków 2002, s. 200–204.

⁸ Tak zarysowany sposób funkcjonowania poezji w odbiorze społecznym ma wielu zwolenników wśród antropologów literatury, którzy zachęcają do wykroczenia poza tradycyjną polonistyczną „estetykę immanentną” i poświęcenie więcej uwagi problemom „ludzkiej obecności w słowie i poprzez słowo”. Zob. *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, Warszawa 2003; R. Sulima, *Antropologia codzienności*, Kraków 2000; P. Rodak, *Narracja – dziennik – tożsamość. Przesłanki (projektowanej) antropologii literatury*, [w:] *Narracja i tożsamość (I). Narracje w kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004, s. 230. Autor tak podsumowuje swoje projekty antropologii literackiej: „Przenieść się z dwuwymiarowego obszaru tekstów w trójwymiarową przestrzeń praktyk słowa, z całą ich psychospołeczną i materialną, kulturową i historyczną konkretnością – oto podróż stojąca jako wyzwanie przed antropologiem literatury”.

⁹ Warto zauważyć, iż wielu autorów z Olkusza, Bukowna, Bolesławia i Klucza często spotyka się z młodzieżą i prezentuje w szkołach swą twórczość (należy podkreślić aktywność organizacyjną olkuskich nauczycieli). Ponadto MOK w Olkuszku oraz MBWA w Olkuszku niemal co miesiąc organizują spotkania autorskie z miejscowymi autorami. Także regularnie wydawane są almanachy z najlepszymi utworami licznych w regionie konkursów poetyckich. Olkuski Urząd Miasta i Gminy dofinansowuje corocznie wydanie kilku indywidualnych tomików poetyckich, wspomagając także i inne wydawnictwa o tematyce regionalnej i historycznej. Dobrze funkcjonują też kluby literackie (w domach kultury Olkusza oraz pobliskich Bolesławia i Sławkowa), integrują środowisko piszących, tworzą okazje do wymiany poglądów i poetyckich inspiracji. Dla przykładu: w maju 2006 r. ukazały się tomiki M. Sawy i J. Nowosada, inicjujące nową serię wydawniczą pod nazwą Biblioteka Galerii Literackiej przy MBWA Olkusz. Publikacja M. Sawy to wspólne przedsięwzięcie MBWA Olkusz z kwartalnikiem literackim „FRAZA” (z Rzeszowa). M. Sawa jest zwycięzcą I edycji Ogólnopolskiego Konkursu Poetyckiego im. Kazimierza Ratonia, organizowanego w MBWA Olkusz. Odbiło się już kilka edycji tego konkursu.

wrażliwość na otoczenie, czas, wydarzenia i miejscowe tradycje, im bardziej pogodzają się z faktem, że ich głos i drażliwość zależą od miejscowej tradycji, przyrody, zabytków i krajobrazów, od splotu radości i problemów, przed którymi stają wraz ze swymi czytelnikami. Przy głębszym wejrzeniu w owe problemy okazują się one zawsze uniwersalne, bo czyż samotność, żaloba, bieda, czy np. radość macierzyństwa i tęsknota za miłością – czyli tematy z wielu olkuskich, bukowieńskich i bolesławskich tomików – nie są odwiecznymi tematami poezji?

Tak zarysowany sposób czytania twórczości regionalnych autorów, jak sądzę, stwarza obiecujące perspektywy dla całościowego modelu szkolnej dydaktyki polonistycznej. Gdyż w swoim antropologicznym modelu czytania i rozpoznawania literatury może ukonstytuować na lekcjach polskiego nową, atrakcyjną płaszczyznę dialogu pomiędzy uczniem a tekstem¹⁰. Dialogu, który pozwoli uczniowi widzieć w każdym typie literatury partnera w dookreślaniu siebie wobec najbliższego, jak i tego odleglejszego, świata.

Przeciw zalewowi doraźności – czyli przeciw nowoczesnemu prowincjonalizmowi

Jednak czy dziś, w dobie internetowych blogów i literatury pisanej językiem sms-ów, poezja twórców „nieprofesjonalnych”¹¹, często ocierająca się o dokumentalną rejestrację i okazjonalny przekaz, jest w stanie sprostać zadaniu zakorzenienia nas w krajobrazie naszego życia? Z pewnością tak. Ale pod warunkiem, że nie stanie się prowincjonalna w sensie, o jakim pisał Thomas S. Eliot, i nie ograniczy poetyckiej refleksji do wymiaru doraźnej, a nawet wulgarnej codzienności. Przypomnijmy, że angielski noblista wskazywał, iż „umysłową prowincją” stajemy się dopiero wówczas, gdy zaprzestajemy przykładać do naszych doświadczeń miary klasyczne. Jego zdaniem prowincjonalizm więcej ma wspólnego z „pomieszczeniem rzeczy przypadkowych z zasadniczymi” i bardziej wynika ze „stosowania kryteriów nabytych na terenie zbyt małym do całości ludzkiego doświadczenia” niż z „braku stołecznej kultury i ogłady”¹².

Uniwersalizm i wymierna wartość literatury współczesnej, obojętnie czy powstającej w Warszawie, Olkuszu czy Bukownie, wymaga zatem ciągłego dialogu z możliwie najszerszym spektrum ludzkiego doświadczenia, ale podkreślmy: dialogu prowadzonego w równie szerokim horyzoncie tradycji. Czyli w kontakcie z myślą od kilku tysiącleci na różne sposoby porządkującej i nazywającej ludzki świat. Wydaje się, że właśnie obecność owego dialogu wpływa na fakt, że do kanonu kultury wpisuje się twórczość tylko tych autorów, którzy, świadomie bądź nie, łączą swe indywidualne doświadczenie z kulturowymi uniwersaliami.

¹⁰ Istotna jest tutaj (szeroko opisana w cz. I) antropologiczna koncepcja dzieła literackiego, dająca podstawę dla proponowanego modelu polonistycznej dydaktyki.

¹¹ To określenie, stosowane w odniesieniu do wielu znakomitych twórców nie aspirujących do ogólnopolskiej popularności, jest krzywdzące.

¹² T.S. Eliot, *Kto to jest klasyk i inne eseje*, przeł. M. Heydel, M. Niemojowska, H. Pręczkowska, M. Żurowski, Kraków 1998, s. 84.

Aby zarysować tutaj ową zależność, wskaźmy, z konieczności w upraszczającym skrócie, na dwa utwory doskonale znanych nam autorów: Czesława Miłosza i Karola Wojtyły.

Autor *Doliny Issy*, pisząc w Berkeley wiersz pt. *W Szetelniach*¹³, przywołuje wspomnienie z dzieciństwa – naukę pisania liter, przebiegającą w ogrodowej altanie pod opieką matki. Zauważmy też, że następujący potem opis swego (po wielu latach) powrotu w rodzinne strony poeta wiąże z refleksją o swoim losie, wpływającym pod znakiem kultury, literatury, filozofii. Czyli szczególną wartość Miłoszowemu wspomnieniu z dzieciństwa nadaje zderzana z tym wspomnieniem jego myśl o własnym pisarskim dziele¹⁴. O dziele ogromnym, rozważającym całość ludzkiej kultury, a przecież zapoczątkowanym ową nauką pisania w przydomowej altanie. Nauką, od której poeta – jak sam pisze – uciekał do swoich kryjówek, jakby przeczuwając, że literackie „dzieło jest zamiast szczęścia”¹⁵.

W poemacie Karola Wojtyły *Myśląc ojczyzna*¹⁶ mamy do czynienia z podobnym połączeniem osobistych doświadczeń autora z refleksją prowadzoną w języku wysokiej kultury, duchowości i odwołań do *sacrum*. Zauważmy, że na wstępie poematu ojczyznę przyszły papież przedstawia jako wspólną przestrzeń historii i kultury. W tej sferze każdy z nas się odnajduje i „zamyka ją w sobie jak skarb”¹⁷. Ale odnotujmy, iż na następnej stronie poematu ojczyzna Wojtyły okazuje się być w swoim konkretnym zakorzenianiu w ściśle określonym, polskim krajobrazie: „Ojczyzna – kiedy myślę – słyszę jeszcze dźwięk kosy, gdy uderza o ścianę pszenicy”¹⁸. Czyli wizja ojczyzny przyszłej, jako przestrzeni sumienia i zobowiązania jest budowana na gruncie własnego, indywidualnego doświadczenia, dobitnie wprowadzonego z konkretem¹⁹.

¹³ C. Miłosz, *W Szetelniach*, [w:] idem, *Poezje wybrane/Selected poems*, przeł. D. Brooks i in., posł. autora, Kraków 1996, s. 431.

¹⁴ Na hermeneutyczny rys poezji C. Miłosza wskazywał A. Fiut: „niesłuchanie ważnym aspektem poezji Miłosza jest wydaje się – jawna lub ukryta – demonstracja dialektyki rozumienia i porozumienia. Poeta ogarnia rozumiejącym spojrzeniem przeszłość i czasy obecne, naturę i dzieje, jednostkę i społeczeństwo, śledząc ich wzajemne uwarunkowania”. Zob. idem, *Poezja w kręgu hermeneutyki*, [w:] *Poznawanie Miłosza. Studia i szkice o twórczości poety*, red. J. Kwiatkowski, Kraków-Wrocław 1985, s. 243.

¹⁵ C. Miłosz, *W Szetelniach*, [w:] idem, *Poezje wybrane...*, s. 432.

¹⁶ K. Wojtyła, *Myśląc ojczyzna*, [w:] idem, *Poezje/Poems*, przeł. J. Peterkiewicz, posł. K. Dybciak, Kraków 1998, s. 213.

¹⁷ *Ibidem*, s. 213.

¹⁸ *Ibidem*, s. 215. Aby dobitnie zilustrować przenikanie się w poezji K. Wojtyły tego, co realnie doświadczane, z tym, co jest rezultatem duchowej i kulturowej refleksji warto zacytować wspomnienie Papieża z czasów jego posługi w Niegowici: „był to okres żniw. Szedłem wśród łąnów częściowo już skoszonych, a częściowo czekających jeszcze na żniwo. Pamiętam, że w pewnym momencie, gdy przekraczałem granicę parafii w Niegowici, uklękłem i ucałowałem ziemię”. Zob. *Elementarz Jana Pawła II*, wyb. K. Dybciak, Kraków 2001, s. 29.

¹⁹ Jan Paweł II często podkreślał, iż „w obrębie pojęcia „ojczyzna” zawiera się jakieś głębokie sprzężenie pomiędzy tym, co duchowe, a tym, co materialne, pomiędzy kulturą a ziemią”. Zob. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 67.

Wzmiankowane tu utwory C. Miłosza i K. Wojtyły sensotwórczą moc czerpią z korzeni głęboko zapuszczonych w konkretny świat, krajobraz, czas, a nawet chwilę. Ale też owe poetyckie relacje nie miałyby dla nas znaczenia, gdyby nie otwierały się na sferę refleksji, aksjologii, tożsamości, czyli po prostu kultury. Kultury nie tyle będącej dla tych poetów bezpiecznym azylem, co wciąż poddawanej w wątpliwość sferą ludzkiego zaangażowania, projektującego dla kolejnych pokoleń obszary wolności i tożsamości, „których wciąż nie dosyc”²⁰.

Prywatyzacja ojczyzn po roku 1989

Reakcję literatury polskiej lat 90. na potrzebę wskazania miejsc autentycznej obecności i tożsamości wielokrotnie omawiał Przemysław Czapliński. Poddając analizie losy bohaterów prozy polskiej z lat 90. pisał, że zawdzięczają oni swoją tożsamość małej ojczyźnie i nie określają siebie w stosunku do ojczyzny większej, ani też nie postrzegają małej ojczyzny w kontekście większej²¹. Bohater polskiej prozy z lat 90. coraz częściej ucieka od ojczyzny oficjalnej, państwowej „w rejony odziedziczone, wybrane, wykreowane, ponieważ każda z tych krain w większym stopniu zależy od pamięci niż od przekazu historycznego”. Badacz współczesnej prozy polskiej podkreśla, że obecnie „w procesie reprivatyzacji historii każdy dąży do stworzenia własnej przeszłości, własnej genealogii, własnej ojczyzny. W rezultacie jednostkowy bohater coraz rzadziej odnajduje tożsamość poprzez włączenie swojej biografii w narrację zbiorową”. Wykładnią tożsamościowych dążeń bohaterów literackich ostatnich lat staje się „mit samowystarczalnej drobiny”.

Można powiedzieć, że przed współczesnym autorem każda mała ojczyzna jest jego osobistym zadaniem do napisania. Tylko dzięki aktywności literackiej mogą powstać – jak podkreśla P. Czapliński – „krajiny dzieciństwa, prowincje duchowej niezależności, wymarzone obszary «naturalnej wzniosłości», metafizyczne geografie”²².

Na tle przytoczonych tutaj spostrzeżeń P. Czaplińskiego warto zauważyć, że literatura olkuskich autorów, powstająca na przełomie XX i XXI w., jednak więcej ma wspólnego z bezpośrednim doświadczeniem rzeczywistości niż z mitologizacją i marzeniem. A znaczy to również, że realność, która otacza i często boleśnie dotyka autorów, nie tylko wymaga opisanego, ale i domaga się zrozumienia, czyli swoistego usensownienia egzystencjalnych doświadczeń. Dlatego poeci w swoich utworach z poziomu relacji o doświadczeniu szybko przechodzą do poziomu refleksji. Wiersze te mają często dwudzielną strukturę: pierwsza część ujawnia emocje, uczucia podmiotu, opisuje kształt, użyteczność, poręczność lub absurdał-

²⁰ K. Wojtyła, *Myśląc ojczyzna*, [w:] idem, *Poezje...*, s. 217.

²¹ Zob. P. Czapliński, *Powieść i piękno. Polska proza lat 90-tych*, www.institutksiazki.pl, (menu: o literaturze polskiej); idem, „Literatura małych ojczyzn wobec problemu tożsamości”, odczyt wygłoszony podczas Kongresu Kultury Polskiej 2000, Konferencja Przedkongresowa w Poznaniu 19–21 października – „Kultura wobec kręgów tożsamości”, <http://www.wtk.poznan.pl/Orw/Archiwum/20001019/index.html> [data dostępu: 12.10.2009].

²² Ibidem.

ność otoczenia. I dopiero wtedy, gdy owa rzeczywistość jest już nazwana, ujęta w słowa, rozpoczyna się etap refleksji nad sensem doświadczenia. Ta refleksja pojawia się w puentach, zakończeniach oraz w, domykających budowanie wiersza, deklaracyjnych tytułach.

Proste egzystencjalne doświadczenie, dopiero dzięki wtórnej, poetyckiej refleksji, staje się budulcem sensu zamieszkiwanej przestrzeni. Czyni ją łatwiejszą do umeblowania i zabudowania, a nawet swoistego uzupełnienia wartościami metafizycznymi, takimi jak nadzieja, sens, prawda.

Dziesięć sposobów osvajania małej ojczyzny²³

Spróbujmy wyeksplikować cechy poetyckiego osvajania ziemi olkuskiej, dokonywanego przez miejscowych literatów. Cechy te, przedstawione poniżej w formie dziesięciu komponentów, tworzą, jak sądzę, w miarę pełne spektrum ich poetyckich strategii. Pozwalają też pośrednio wskazać na tożsamościowe korelaty kultury²⁴, akceptowanej i tworzonej przez regionalistów. To wskazanie z kolei umożliwia ujawnienie uniwersalnych rysów poezji, prywatyzującej przestrzenie każdej z małych ojczyzn.

Zatem – po pierwsze: w poezji olkuskiej, bolesławskich i bukowieńskich autorów przestrzeń egzystencjalna jest mała, dobrze znana i bynajmniej nie jest groźna ani straszna. Oto dojrzała refleksja o długim życiu w wierszu Doroty I. Czyżewskiej pt. *Zachód słońca*²⁵ odbywa się w przydomowym ogrodzie, w oswojonej przestrzeni, wokół której toczy się codzienność. Podobnie lokalizuje swoją liryczną refleksję Janina Kubańska, która w utworze *Dojrzały owoc*²⁶, wprost „na spróchniałym progu”, w promieniach zachodu układa i analizuje swój życiowy dorobek. Większość utworów tych dwu autorek pokazuje, że refleksja o przeżytych dniu, albo i całym życiu, zawsze odbywa się w miejscu bezpiecznym, własnym, zazwyczaj kiedy wieczór w naturalny sposób zachęca do podsumowań i zadumy nad minionym czasem. Przestrzeń domu jest w tych utworach miejscem ochrony i budowy sensu, daje szansę na pielęgnację i podtrzymywanie duchowej równowagi.

²³ Spośród pięciu cech tożsamości zbiorowej wskazanych przez L. Kołakowskiego („duch narodu”, pamięć historyczna, ciało jako terytorium, antycypacja, samoświadomość początku) w opisywanym tutaj procesie kreacji tożsamości regionalnej, wydaje się, że osłabieniu ulega tylko pierwsza cecha. Pozostałe zachowują swoją moc, czego dowodzą omawiane poniżej wiersze. Por. L. Kołakowski, *O tożsamości zbiorowej*, [w:] idem, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 1999, s.160–163.

²⁴ Stanisław Ossowski, mówiąc o pojęciu dziedzictwa kulturowego proponował, aby w przedmiotach materialnych, ważnych dla danych wspólnot, uznać *korelaty* dziedzictwa kulturowego. „Korelaty, ale nie składniki”. Ponieważ nie są one istotne tylko ze względu na przestrzenną przynależność, ale raczej są „przedmiotem specyficznych przeżyć doznawanych dzięki posiadanym przez nas skomplikowanym dyspozycjom, któreśmy odziedziczyli po innych członkach swojej grupy i które prawdopodobnie przekazemy z takimi czy innymi zmianami swoim następcom”. Takim korelatem kultury dla Polaków jest np. Wawel, Wisła. A przecież poetycki świat przedstawiony w poezji bukowian i olkuszan jest wypełniony podobnymi korelatami, które stają się punktami odniesienia dla ich tożsamościowych narracji. Zob. S. Ossowski, *Więź społeczna a dziedzictwo krwi*, [w:] idem, *Dzieła*, t. II, Warszawa 1966.

²⁵ *Prezentacje twórczości bolesławskich autorów*, oprac. J. Liszka, Bolesław 2003, s. 60.

²⁶ *Ibidem*, s. 98.

Po drugie: olkusczy autorzy, zajmując się często sprawami bytowymi i problemami wprost wynikającymi z ich codziennych obowiązków, łatwo osiągają poziom głębokich refleksji eschatologicznych. Ta refleksja krąży wokół utraty bliskich, wokół odmienionego przez upływ czasu domowego otoczenia. Zwraca też uwagę fakt, iż wiele wierszy poświęconych jest zmarłym rodzicom. Np. w wierszu *Moja mama* J. Kubańska wspomina: „moja mama miała niebieskie oczy, [...] lubiła siedzieć w fotelu i opowiadać bajki”, jej wiersz *Pod skrzydłami matki* też problematyzuje ten temat²⁷. Analiza sytuacji przedstawionych w tych utworach pozwala zauważyć, że częste przywoływanie matki lub ojca jest wynikiem stałej obecności poety w miejscu, w którym mieszkał, żył i budował domowe otoczenie z rodzicami. Ponadto stale narzucająca się nieobecność rodziców w miejscu, w którym kilkadziesiąt lat żyli i odciskali swą obecność, wciąż rodzi kolejne wiersze o ich „nieobecnej obecności”. A to przecież znak pamięci żywej, odnawianej każdego dnia za sprawą poetyckiej refleksji o zmarłych, którym poeci zawdzięczają taki a nie inny kształt ich osobistego świata.

Po trzecie: koniecznie trzeba zauważyć, jak bardzo styl owej refleksji zależy od rodzaju przyrodniczego otoczenia, w którym mieszka autor. Otóż – na przykład – bez typowego w tych stronach sosnowego lasu namysł nad upływem czasu nie byłby nasycony w omawianych tomikach wieloma onomatopejami, naśladującymi szum iglastych gałęzi. Nie byłoby w tych wierszach też epitetów oddających aromat żywicy. Wskażę tylko jeden cytat z wiersza Barbary Sitarskiej, ale takich przykładów z innych wierszy można wskazać wiele. Posłuchajmy fragmentu jej utworu: „cóż może być/ bardziej kojącego/ nad/ szept sosen”²⁸. Autorska obecność wśród drzew jest tutaj nasycona specyfiką dźwiękową lasu sosnowego, który, jak wiemy, szumi inaczej niż las liściasty.

Po czwarte: warto też zauważyć, jak poważnie na sposób opisywania swego miejsca w świecie wpływa świadomość kulturowa i literacka piszących. Otóż w wierszach Zofii Lorek znajdziemy o wiele więcej znaków kultury i symboli odnoszonych do świata spoza rodzinnego Bolesławia niż w utworach innych poetów z tego kręgu. Zapewne duże znaczenie ma tutaj fakt, że Z. Lorek widzi swoją małą ojczyznę przez pryzmat kulturowych doświadczeń. Jako nauczycielka i wieloletnia mieszkanka Katowic po latach wróciła w rodzinne strony i obserwuje je poprzez swoisty literacki filtr, podejmując próby łączenia życia w swej małej ojczyźnie z „wielkim światem” na zewnątrz. Odbywa się to poprzez otwieranie perspektywy na ów większy świat, którego atrakcyjne, eleganckie życie toczy się gdzieś za bolesławskimi rogatkami. Radość z posiadania własnego miejsca nie zamyka świadomości na fakt, iż tuż za domem „zaczarowany świat stoi otworem”, i że „Wystarczy tylko wyjść/ I zebrać garść brylantów”²⁹.

²⁷ Ibidem, s. 97.

²⁸ Ibidem, s. 123.

²⁹ Ibidem, s. 136.

Po piąte: mała ojczyzna poetów staje się nią w akcie świadomego wyboru. Autorzy celowo wykorzystują historyczne przekazy, rodzinne opowieści, legendy i w odniesieniu do nich konstruują lub uaktualniają normy życia w miejscu, w którym żyli ich historyczni przodkowie. Swoją deklaratywną postawą potwierdzają wzory godne naśladowania i kontynuacji. W wierszu *Bolesław* dla Zbigniewa Strasia jego miejscowość jest – tu cytat – „jak karmiąca matka”, która „poprzez legendy, podania, dziadków opowieści”³⁰ nasyca go poczuciem tożsamości.

Po szóste: wiersze poetów Bukowna, Bolesławia i Olkusza często odzwierciedlają otoczenie w ścisłym związku z rytmem przyrody, czyli rytмами poranków, wieczorów oraz przemian pór roku i pogody (może to też zasługa licznych w regionie tzw. wiosen i jesieni poetyckich?). Wiersze Klary Marzec wyraźnie demonstrują, jak refleksja o życiu zazwyczaj w tle ma ściśle określony pejzaż i pogodę. Oto dowodzące tej tezy cytaty: „Za oknem czuć już chłodem”, „Jestem tu, wsłuchana w tchnienie wiosny, [...] szukam pagórka z dziką różą, na którym spoczywała matka/ odmawiając Anioł Pański”³¹.

Po siódme: wyrazem zakorzenienia się w kulturze regionalnej może być też kradzież wierszy, dokonana albo z nieodległej „działki” poety-sąsiada, albo z dorobku uznanych poetów, piszących o swojej egzystencjalnej przestrzeni. To kradzież podobna do zaorania, z pewnych względów atrakcyjnej, „sąsiedniej poetyckiej niwy”. To także szczególnie wyraz wejścia na teren wrażliwości i wyobraźni poety, którego wiersze wyznaczają jakąś nieosiągalną dla złodzieja jakość. Jako przykład niech posłuży fragment wielokrotnie już tutaj cytowanej książki, opracowanej przez Józefa Liszkę. Otóż w zestawie wierszy Lucjana Poczesnego znalazły się tam trzy wiersze innego miejscowego poety. Przypomnijmy sprawcy plagiatu, że przywłaszczone przez niego poezje pochodzą z tomiku pt. *Zasypiam w twoich oczach* wydanego w Krakowie w roku 1994³². Czy była to pomyłka, czy też wyraz tak szczególnie wyrażonej czci jednego autora do drugiego, podpisującego się pod jego tekstami swoim nazwiskiem, możemy się jedynie domyślać. Jednak i tę niefrasobliwość można poczytać za znak żywego obiegu poezji w środowisku regionalnych literatów, którzy nawzajem się inspirują, a nawet przepisują swoje wiersze³³.

Po ósme: poezja olkuszian uwidacznia zasadę, polegającą na tym, że wybór małej ojczyzny, często dokonany pod naciskiem losu, wkrótce zamienia się w zobowiązanie. W tym aspekcie ciekawe są wyznania poetów, którzy Olkusza nie lubią, ale z określonych względów trwają w nim, tak jak np. Bożena Szczygieł-Gruszczyńska, która w apostrofie wyznaje: „Nigdy cię nie kochałam/ Zawsze

³⁰ Ibidem, s. 226.

³¹ Ibidem, s. 166.

³² Ibidem, s. 198–199 (przepisane utwory to: „Uczyniłem przestrzeń”, „miłość”, [Juliette ma oczy niebieskie]). Zob. tomik, z którego pochodzą te utwory: M. Pieniążek, *Zasypiam w twoich oczach*, Kraków 1994, s. 7, 19, 27.

³³ Problem przywłaszczania sobie cudzych wierszy ujawnia się zwłaszcza podczas konkursów literackich. O kilku takich przypadkach rozmawiałem z jurorami i organizatorami „Poetyckiego sejmiku pod Diabłą Górą” w Bukownie i konkursu „O Gmerk Olkuski”.

jestem tu obca./ To wiatr historii/ Rzucił mnie/ Do Srebrnego Grodu. [...] Ale muszę tu trwać,/ By pielęgnować drzewa/ Koło domu/ i wspomnienie najważniejsze/ – pierwszej miłości”³⁴.

Do tego rodzaju poetów zakorzenionych „na przekór” należy również Olgierd Dziechciarz. Trzeba jednak zauważyć, że na jego wielotomowy już dorobek literacki składają się nie tylko poezje, ale i utwory prozatorskie, szkice historyczne oraz felietony poświęcone dziejom regionu³⁵. Są one bardziej zobiektywizowaną formą opisywania olkuskiej rzeczywistości od poetyckich migawek, w których Dziechciarz odsłania swój sposób przeżywania naszej lokalności. Ale ów poetycko kreowany świat popularnego olkuskiego dziennikarza bynajmniej nie jest odległy od jego felietonowych czy reporterskich relacji, często złośliwych i pełnych ironii. Poezja Dziechciarza z tych obserwacji bardzo często wyrasta. Z tym jednak zastrzeżeniem, że jego wiersze są ponadto świadectwem bardzo poważnego poszukiwania sensu życia w świecie opuszczonym przez sens. Bo liryczny świat Dziechciarza to jakby scena teatru, w którym rolę gra się wbrew sobie. Jego poetycko przedstawiany dom³⁶ to przestrzeń tylko pozornie odgradzająca od obcego świata, bo i w domu wszystko okazuje się gadżetem, łącznie ze sztucznym kominikiem przymuszającym do „nudnych rozmów”³⁷. Ojczyzna w tej poezji ma „kaca giganta po imprezie w gronie hałaśliwych patriotów”³⁸, to kraj, gdzie „wszyscy się znają, ale nikt nikogo nie kocha”, gdzie „bezpieńskie dzieci, uzbrojone w nowe samochody”³⁹ szukają dla siebie miejsca. Słowem – ojczyzna Dziechciarza to pełna pretensjonalnych zachowań mała społeczna przestrzeń, gdzie nie ma autentyczności. Poeta z upodobaniem obnaża symptomy zagubienia tzw. mieszczańskich elit, które nie są w stanie dotrzeć do swoich korzeni, nie potrafią dookreślić sensu swego istnienia poza imperatywem efektownej gry w łatwo kompromitującym się małomiastewskim środowisku.

Jakże to inne określanie swojego miejsca zakorzenienia niż w poezji autorów wcześniej cytowanych. W przypadku Dziechciarza byłoby to szukanie sobie miejsca poza granicami obowiązującego dyskursu społecznego i politycznego, religijnego czy obywatelskiego⁴⁰. To szukanie dla siebie miejsca tam, gdzie można by

³⁴ B. Szczygieł-Gruszczyńska, *Od świtu do zmierzchu*, wyb. B. Kallista, Olkusz 2005, s. 136.

³⁵ O. Dziechciarz jest nie tylko poetą, ale i prozaikiem, autorem wielu opracowań o kulturze i historii regionu, zbiorów felietonów na temat olkuskiej codzienności: zob. np. O. Dziechciarz, *Przewodnik po ziemi olkuskiej*, t. I– III, Olkusz 2000–2004; idem, *Partykularne interesy (felietony 2002–2004)*, Olkusz 2005; idem, *Miasto Odorków*, Budzyn 2009.

³⁶ O. Dziechciarz, *Dom*, [w:] O. Dziechciarz, *Podmioty codziennego użytku*, Olkusz 1999, s. 49.

³⁷ O. Dziechciarz, *Byt*, [w:] Ibidem, s. 40.

³⁸ O. Dziechciarz, *Ojczyzna*, [w:] Ibidem, s. 50.

³⁹ O. Dziechciarz, *Kraj*, [w:] Ibidem, s. 51.

⁴⁰ Tak zarysowana postawa oporu wobec norm i instytucji ograniczających oraz alienujących jednostkę, postawa krytyki „od wewnątrz”, została scharakteryzowana przez M. Foucault już w latach 70. ubiegłego wieku. Może też być przypisana polskim artystom ponowoczesnym, którzy odmiennie niż twórcy „zaangażowani”, nie formułują jedynie słusznych racji, ale „problematyzują pewne zjawiska w ramach kulturowych dyskursów”, „prowokują, zadaje kłopotliwe pytania” bez udawania, że

czuć się zupełnie u siebie, poza zasięgiem obowiązujących obyczajów i mód. Czyli ani w tzw. wielkim świecie ani w małym, ale raczej całkiem własnym. W miejscu najbardziej swoim dlatego właśnie, że wprost nie wskazanym, nie wypowiedzianym. Ale ów paradoks bycia tam, gdzie negacja zamienia się w milczenie, skazuje poetę na opisywanie swojej nieprzedstawialnej małej ojczyzny w gestach niezgody. Miejscem dla tak konstruowanej tożsamości byłaby zatem podszewka olkuskiej prowincji, ta jej możliwa, ale nie istniejąca, druga, lepsza strona. Zatem i tutaj bez małej ojczyzny nie można się obejść, bo, mimo iż poddawana bezlitosnej krytyce, jest niezbędna – i do pisania i do życia.

Większość wymienionych tu poetów była laureatami konkursu literackiego „O Gmerk Olkuski”, organizowanym od dziesięciu lat przez MOK w Olkuszu.

Po dziewiąte: okazuje się, iż nagrody zdobyte w tym konkursie mają siłę stymulująca poczucie regionalnej przynależności. Świadczy o tym twórczość Ireny Włodarczyk, która po kilku sukcesach w owym poetyckim konkursie wydała tomik wierszy pt. *Miasto Moje*⁴¹. Zbiorek ten otwierają wiersze nagrodzone przez „gmerkowe” jury, można więc powiedzieć, że konkurs wykreował ciekawą, miejscową autorkę, wzmacniając w niej przekonanie o wartości „olkuskich” wierszy. A najlepsze z nich, to bynajmniej nie te, które poprzez stereotypowe poetyzmy próbują uwznioślić rodzinne strony, ale te, które są próbą podniesienia obserwacji społecznego życia olkuszian do rangi nasyconego refleksją portretu. I to portretu z dwoma planami. Na pierwszym planie w wierszu *Widok z okna starej kamienicy* jest starówka Olkusza, zajędzona nowoczesnymi autami i wypełniona pop muzyką płynącą z kafejek. Natomiast na planie drugim przedstawiony jest ktoś, kto wychylony ze starej kamienicy pisze o tym wiersz. Siłą tego i kilku podobnych wierszy I. Włodarczyk jest stawianie dużego znaku zapytania nad zmianami, które towarzyszą przekształcaniu: a to obyczajów, a to zabudowy Olkusza w bardziej nowoczesne. Tylko czy aby zawsze na lepsze? – pyta z niepokojem autorka. Z głównej ulicy miasta znikają stare drzewa, bo trzeba poszerzyć ulice, z dźwiękiem kościelnych dzwonów łączą się ostre klaksony aut. Czy na dawny Olkusz będzie w nowym Olkuszu choć trochę miejsca? – niepokoi się poetka, zagubiona w swoim mieście, w którym staje się „coraz ciaśniej” i w którym wciąż więcej „nowych twarzy”⁴².

Po dziesiąte: tomiki omawianych poetów pokazują, iż atrakcyjność i artystyczna jakość wiersza, poziom językowy i rozległość refleksji niestety nie idą w parze z tematem bezpośrednio związanym z Olkuszem, Bukownem czy inną małą ojczyzną. Wystarczy zajrzeć do tomików Krystyny Dziurzyńskiej lub Anny Piątek (poetek wielokrotnie nagradzanych na ogólnopolskich konkursach literac-

znają rozstrzygające odpowiedzi. Zob. J. Zydorowicz, *Polska sztuka krytyczna po roku 1989. Postmodernizm oporu czy signum temporis z opóźnionym zapłonem?*, „Kultura Współczesna” 2004, nr 2, s. 87–101; C.C. Lemert, G. Gilian, *Michel Foucault. Teoria społeczna i transgresja*, przeł. D. Leszczyński L. Rasiński, Warszawa-Wrocław 1999.

⁴¹ I. Włodarczyk, *Miasto Moje*, wyb. B. Kallista, wstęp M. Wilk, Olkusz 2005.

⁴² I. Włodarczyk, *Zagubiona*, [w:] ibidem, s. 16.

kich i w konkursie „O Gmerk”), aby się przekonać, że poezja tych autorek jest tym bardziej atrakcyjna, im mocniej oddała się od natrętnego wskazywania na „Olkusz jako moje miasto”.

W przypadku K. Dziurzyńskiej jest to poezja bliska egzystencjalnemu doświadczeniu. To liryczne miniatury, które głęboko i w wysmakowanym języku oddają emocje szczególnych chwil w życiu autorki, tematycznie nośnych, wybieranych i „fotografowanych” przez poetkę z nadzwyczajną trafnością, o czym świadczy swoiste *credo* wyrażone w jednym z wierszy: „Radość jest jak wałka,/ żyje parę chwil,/ więc/ nie podnoś głosu/, gdy/ usiadła mi na ramieniu”⁴³. Poezja ta nie odwołuje się wprost do lokalnych miejsc i spraw, nie pojawiają się tam nazwy olkuskich ulic. A jednak liryka Dziurzyńskiej daje pewność, że lokalną olkuską rzeczywistość można przeżywać i nazywać w kategoriach na tyle uniwersalnych, że dostępnych w podobny sposób mieszkańcowi np. Warszawy czy Krakowa.

Swoistą syntezą wyszczególnionych powyżej dziesięciu cech regionalnej poezji olkuszian może być postawa poetka Anny Piątek⁴⁴. Nie znaczy to oczywiście, że to poezja bezwzględnie najlepsza, ale ogarnia ona szeroką gamę prezentowanych wyżej postaw, bo jest w niej i bezpośredni cytat z rzeczywistości, i ironia, i prostoduszny patriotyzm lokalny. Poezja ta, mimo iż bardzo impresyjna, subtelnie ceniująca charakterystyczne dla niej plastyczne obrazy, nie uchyla się też od cytatów z olkuskiej rzeczywistości. A chociaż obrazy w tej poezji chcą uwodzić swym pięknem, jednak, co istotne, ich piękno ma być zakorzenione w krajobrazie bliskim poetce i jej liczny czytelnikom. Sens istnieniu w opisywanej przestrzeni nadaje nie tylko piękno. Otóż poetka pragnie z olkuskiej przestrzeni stworzyć miejsce, w którym możliwa jest do doświadczenia i ujawnienia pełna wartość istnienia, łącznie ze sferą *sacrum*. Anna Piątek czyni to poprzez wskazanie na trwałe pomniki i znaki kultury: czyli np. na obraz Srebrzystej Olkuskiej Madonny oraz inne olkuskie zabytki, w podcieniach których „drzemie przeszłość”⁴⁵. Poetka celowo wpisuje w osobisty, liryczny krajobraz charakterystyczne cechy swojej okolicy. Gdy mówi: „tam gdzie olkuskie sosny/ i piasek pustyni/ Zegarmistrz światła przesypuje ziarenka/ w modlitewnik czasu”⁴⁶ – wyraźnie w naszą codzienność wplata czas *sacrum*, w którym – jak pisał Józef Tischner – nasza dramatyczna egzystencja odnajduje sens i ocalenie⁴⁷. Modelową dla tej tendencji sytuację pokazuje wiersz pt. *Matce Boskiej Srebrzystej*. A. Piątek przedstawia w nim moment, gdy słońce przystaje nad olkuską kościelną wieżą, aby ozdobić „szarą codzienność kolorami”. Poetka w swoim mieście osadza ośrodek promieniujący sensem na

⁴³ K. Dziurzyńska, *Radość*, [w:] eadem, *Na przypiecku nieba*, Olkusz 1999, s. 23.

⁴⁴ Zob. A. Piątek, *W gałgze dłoni*, red. A.K. Torbus, Kraków 1991; idem, *Noc po kryjomu*, red. W. Konopińska, wstęp B. Dworak, Katowice 1991.

⁴⁵ A. Piątek, *Słońce, ludzie, kamienie*, [w:] *O Gmerk Olkuski. IV edycja konkursu*, red. B. Kallista, H. Świerczek, słowo wstępne: M. Pieniążek, Olkusz 2001, s. 9.

⁴⁶ A. Piątek, *Matce Boskiej Srebrzystej*, [w:] *O Gmerk Olkuski. VI edycja konkursu*, przedmowa M. Pieniążek, Olkusz 2003, s. 15.

⁴⁷ Zob. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2001, s. 10.

przestrzeń jej życia, nie poszukuje odwołań do innych instancji, istniejących poza granicami codziennego doświadczenia. Ustanawia swoiste centrum, od którego dopiero zaczyna się budowanie sensu reszty świata⁴⁸.

Spieszmy się pisać po polsku nasze małe ojczyzny

Mieszkaniec ziemi olkuskiej w twórczości omawianych poetów łatwo rozpozna swój portret⁴⁹. W trakcie lektury szybko przekona się, że to poezje o jego sprawach, bliskich mu wydarzeniach, o historii regionu, jego ulicach, o jego obawach związanych z zachodzącymi zmianami, pragnieniach, a także wyraźnie artykułowanych zawiedzionych nadziejach.

Warto zapytać czy ten jego portret, malowany poetyckim wielogłosem, wskazuje na osamotnioną i zagubioną egzystencję w unifikującym się, interkulturowym świecie pełnym homogenizujących tendencji? Chyba nie. Gdyż powyższy przegląd poezji o rodowodzie „małoojczyźnianym”, poezji tworzonej przez kilkudziesięciu autorów, nie pozwala na stwierdzenie, że postępująca anonimowość i poczucie społecznej bezradności to dominujące odczucia współczesnych ludzi.

Oto żyjąc w znanym sobie obszarze geograficznym, obszarze omówionym i opanowanym przez nadającą mu sens poetycką refleksję, poeta i jego czytelnik mogą poczuć się u siebie zarówno w kategorii miejsca, jak języka i stylu życia. Z zaprezentowanych wyżej sposobów poetyckiego mówienia o egzystowaniu w powiatowej rzeczywistości czytelnik może też wybrać najbardziej mu odpowiadający język mówienia o jego świecie. Dzięki niemu może poczuć się zakorzenionym w swojej przestrzeni i tradycji dosłownie, dotykalnie, sprawdzalnie, bo poeta obserwujący świat dokładnie „stąd” – daje niemal na wyciągnięcie ręki natychmiastowe spełnienie sensu poetyckiej wypowiedzi, której miejscem lirycznej narracji jest wzgórze za oknem, dobrze znane osiedle, znajomy supermarket, kamienica przy rynku, a bohaterem olkuski *everymen*, czyli ktoś wiele mający wspólnego z potencjalnym czytelnikiem tej poezji.

A gdy ów lirycznie obrazowany horyzont doświadczenia otwiera nas jeszcze na wartości uniwersalne, można powiedzieć, że w procesie odbioru tej poezji tworzymy naszą małą ojczyznę zupełnie samowystarczalną w zakresie dostarczania sensu, prawdy i piękna. Przy czym nie tyle zamkniętą, co dobrze osadzoną w swoim centrum. W centrum sensu opisanym, nazwanym i zaświadczone. Wydaje się, iż tego stabilnego zakorzenienia nie można osiągnąć bez poetów, którzy bez

⁴⁸ Poetka, na miarę miejsca, w którym żyje, wyznacza jego centrum i wskazuje na usensowniające go światło *sacrum*. Chroniąc swoją przestrzeń i czas przed osunięciem się w bezkształtne *profanum* odnawia mityczny porządek w sposób postulowany przez M. Eliadego (krytykującego współczesność za względność, aksjologiczną dezorientację i tymczasowość): „Aby żyć w świecie, trzeba go ustanowić, założyć, a żaden świat nie może się narodzić w chaosie jednorodności i względności przestrzeni świeckiej, odkrycie lub ustalenie punktu oparcia, *środek*, jest równoznaczne ze stworzeniem świata”. Zob. M. Eliade, *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*, wyb. M. Czerwiński, przeł. A. Tatariewicz, Warszawa 1974, s. 50.

⁴⁹ Por. J. Kordys, *Kategorie antropologiczne i tożsamość narracyjna*, Kraków 2006.

wstydu piszą o swojej ulicy i (nie koniecznie małomiasteczkowym) zamyśleniu, zaświadczać o źródłowości swego doświadczenia.

Przywołani wyżej poeci swą tożsamość odzyskują w doświadczonej, nazwanej i opowiedzianej przestrzeni. Literatura jest dla nich sposobem na powoływanie sensu, bo w poezji łatwiej niż np. w doraźnej rozmowie można rozpoznawać przestrzeń zhierarchizowaną, otwierającą horyzont nadziei, pewność i rozumne zakorzenienie w byciu. Poezja wyraźnie związana z konkretnym miejscem daje autorom i czytelnikom wiarę w możliwość usensownienia „doświadczenia stąd”, daje im przykłady ujmowania pozornie nudnych zdarzeń i wybitnie „niemedialnych” doświadczeń w opowieść, która składa się na obraz ludzkiej prawdy, dziejącej się tu i teraz.

Literatura pisana w takim celu jest zatem formą udostępniania swojego doświadczenia, a także wyświetlaniem przed sobą i potencjalnym czytelnikiem formy i treści własnego doświadczenia. Poezja ta ponadideologicznie gromadzi powszechne przejawy ludzkiego bycia, z których można następnie układać zarówno geograficzne, jak i mentalne mapy tworzących się w ponowoczesnych społeczeństwach małych ojczyzn lub lokalnych sfer publicznych.

Znaczenie takiej twórczości nabiera coraz większego znaczenia, dzięki niej bowiem możemy mieć dostęp do tożsamości współczesnych ludzi w czasie, gdy „nawet światy najbardziej lokalne zostały zmodyfikowane przez kosmopolityczne scenariusze”⁵⁰. Nie znaczy to jednak, że tożsamości hybrydalne mają być dziś nową, powszechną normą. Znaczna część kulturoznawców sprzeciwia się popiesznemu ogłaszaniu „śmierci lokalnego”⁵¹. Najnowsze badania nad problematyką tożsamości i zdomowienia wskazują, iż tzw. paradygmat mobilnej deterytorializacji można odnosić tylko do najbardziej nasyconych informacyjnie i najbogatszych rejonów świata. Wskazuje się natomiast na zachodzącą współcześnie transformację lokalności, która powoduje, że „paradygmatycznym doznaniem globalnej nowoczesności [...] jest doznawanie pozostawania na miejscu przy równoczesnym «przemieszczaniu się»”⁵².

W tym kontekście poezja otwarta na rejestrowanie permanentnego procesu nabywania tożsamości, podkreślmy: procesu nabywania tożsamości (o którym szeroko pisali np. Zygmunt Bauman i Anthony Giddens⁵³), a nie przekazywania jej w tradycji (z wolna przedawniającej się) idei *Bildung*⁵⁴ – jest znakomitym narzędziem dydaktycznym. Jeśli bowiem w ten sposób spojrzymy na dorobek poetów „prowincji”, dostrzeżemy w nim źródło wiedzy o tym, co dla danej społeczności

⁵⁰ D. Morley, *Przestrzeń domu. Media, mobilność i tożsamość*, przeł. J. Mach, Warszawa 2011, s. 28.

⁵¹ Ibidem, s. 30–31.

⁵² J. Tomlinson, *Globalisation and culture*, Cambridge 1999, s. 150. Cyt. za: ibidem, s. 32.

⁵³ Zob. np. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2001.

⁵⁴ Por. A. Zeidler-Janiszewska, *Filozofia i strategie edukacyjne. Uwagi na marginesie starych i nowych lektur*, „Kultura Współczesna” 2003, nr 1/2, s. 44–45.

jest lub może stać się realnością. Literatura nie będzie w tej perspektywie „rozumiana autonomicznie, «estetycznie», lecz będzie traktowana jako model prawdziwości, poznania, spotkania historycznych światów twórcy i odbiorcy, dzieła i interpretacji – a więc w perspektywie hermeneutycznej, traktującej prawdę jako wydarzenie”⁵⁵. Tak pojęta sztuka może stać się najczystszyim źródłem wiedzy o wrażliwości, oczekiwaniach i stylach myślenia współczesnych ludzi, otwartych równocześnie na doświadczenia lokalne i globalne. Będzie mogła „rywalizować z modelem scjentyistycznym, teoretycznym, poznawczym, technologicznym”⁵⁶. Gdyż prawda w takim ujęciu może być dostępna, podzielana i rozpoznawana „jako otwarcie, istoczenie się Bycia, manifestujące się [...] w dziele sztuki”⁵⁷.

Dzięki spotkaniu z prawdą objawiającą się w poezji, łatwiej nam będzie wskazać na to, co w opisywanej rzeczywistości umożliwia tożsamościowe zakorzenie. Tym samym poezja lokalnych twórców może też być ostrzegawczym papierkiem lakmusowym, sygnalizującym alienację jednostek z realności, ich wyobcowanie i utratę poczucia sensu⁵⁸. A to ważna funkcja, zwłaszcza w perspektywie przyszłości. Gdyż obecność polszczyzny w przestrzeni żywej europejskiej kultury niektórzy socjologowie obliczają – o zgrozo – na jeszcze co najwyżej 150 lat. Spieszmy się pisać nasze prywatne epepeje, aby, zanim zaleje naszych późnych wnuków powszechna angielszczyzna, powstały na tyle sugestywne wizje małych ojczyzn, że będą mogły wskazać transkulturowym obywatelom XXI wieku, mieszkającym w już np. wirtualnym powiecie olkuskim, sens płynący z zakorzenia w opowiedzianej⁵⁹ – i dzięki temu upodmiotowionej – rzeczywistości⁶⁰.

⁵⁵ A. Zawadzki, *Kres nowoczesności: nihilizm, hermeneutyka, sztuka*, „Teksty Drugie” 2005, nr 4, s. 37.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Literackie ślady osobowej obecności w literaturze nowoczesnej, jak wskazuje R. Nycz, są „zapisem tropicznym procesu formowania się oraz samego sposobu istnienia podmiotowości”. Literatura zaświadcza o „epifanogennej” przestrzeni, w której „dochodzi do konstytuowania się (wylaniania, zeskalania, krystalizacji) konkretnej podmiotowej tożsamości”. Zob. idem, *Literatura jako trop rzeczywistości...*, s. 86–87.

⁵⁹ Dla ukonstytuowania indywidualnej tożsamości konieczna jest scalająca ją opowieść, narracja, która więcej ma wspólnego – jak wskazuje K. Rosner – ze „strukturą ludzkiego poznania lub zrozumienia” niż z tworzeniem struktur takich tekstów kultury jak bajka, fikcja literacka czy mit. Poetyckie „opowiedzenie siebie”, egzystującego w przestrzeni małej ojczyzny jest równoznaczne z przekazaniem określonej prawdy i sensu jej doświadczenia. To także punkt odniesienia do tworzenia osobistych narracji przez czytelników. Zob. K. Rosner, *Narracja jako pojęcie filozofii współczesnej*, [w:] *Narracja i tożsamość (I)...*, Warszawa 2004, s. 13.

⁶⁰ Jak wskazuje Z. Bauman – „Rozwiązanie «problemu tożsamości» w zglobalizowanym świecie jest problemem polityki globalnej. Która to polityka, jak dotąd, nie istnieje...” Czy zatem badania nad problematyką tożsamości, rozpoczęte na poziomie sygnalizowanym przez „poetów małych ojczyzn”, nie mogłyby stać się początkiem konfrontacji źródłowo ujętych, wielokulturowych tożsamościowych perspektyw, prowadzących do uzgodnienia zasad takiej polityki? Byłaby to też droga do realnego wglądu w regionalne procesy *glokalizacji* (wg Th.L. Friedmana *glokalizacja to „zdolność kultury do wchłaniania wpływów, które w sposób naturalny do niej nie pasują i ją wzbogacają, odrzucania wpływów, które, choć inne, mogą z nią współistnieć właśnie jako coś innego”*). Zob. Z. Bauman, *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*, [w:] *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków

Projekt 2. Czytamy okolicę: wiersz jako pomnik, punkt obserwacyjny i ślad

W ponowoczesnym społeczeństwie płynnych hierarchii i modelujących świadomość wielokulturowych wpływów coraz trudniej szukać z grupą kilkudziesięciu uczniów formuł potrzebnych do nazwania ich świata, sformułowania prawdy o otaczających nas przestrzeniach, czasie, ludziach, historii. Coraz trudniejsze jest też znalezienie odpowiednich słów do opisania rzeczywistości ulicy i kształtu technologiczno-przyrodnicznego krajobrazu wciąż odmieniającego się za oknem. Nie jest też łatwo (bez popadania w schematyzm i wzniosły idealizm) wskazać na jednoznacznie pozytywne, wzorcowe i aksjologicznie spójne postawy społeczne. Zatem „co zrobić, aby wzory osobowe i kulturowe nie były zniewalające, nie prowadziły wyłącznie do przejmowania, aby pozwalały na wytyczenie własnej ścieżki”⁶¹ Z kim uzgadniać poglądy na świat? Gdzie dowiadywać się o szlaki mogące wyprowadzić nas z naszej dzielnicy, wioski, małego miasteczka na szerokie drogi prowadzące do innych miast, większych lub lokalnych ośrodków kulturowych i przemysłowych, gdzie dzieje się los podobnych do nas milionów Polaków, setek milionów Europejczyków?⁶²

Wydaje się, że ścieżką prowadzącą nas ku odkryciu kształtów najbliższej i dalszej rzeczywistości, odkryciu i potwierdzeniu kolorów krajobrazu i ziemi, jej głosów i znaków tradycji może być cudze doświadczenie wyrażone w tekście artystycznym. Dobór tekstów i autorów oraz sposób ich interpretacji należy pozostawić nauczycielowi. To on powinien stworzyć lokalnie użyteczny katalog takich lektur, które sfunkcjonalizują się w oswajających uczniowski świat postawach interpretacyjno-odbiorczych. Taki katalog nie musi zawierać tylko lektur ściśle związanych z regionem, lecz także takie, które potrafią nas wraz z dziećmi i młodzieżą wyprowadzić z domu i podwórka szkoły w dalszy, ale oswojalny i poznawalny świat. Świat nieco innych kultur, ale podobnych tęsknot, wrażliwości i radości.

2004, s. 39. Zob. Th. L. Friedman, *Lexus i drzewo oliwne. Zrozumieć globalizację*, przeł. T. Hornowski, Poznań 2001, s. 360.

⁶¹ Jerzy Nikitorowicz tak odpowiada na zadane sobie pytanie: należy chronić świat wartości rdzennych, wywodzonych ze świata pierwotnego zakorzenienia, podtrzymywać mikroświat kultury lokalnej, środkiem przekazu nie czynić wyabstrahowanego języka nauki, ale języki lokalne, nadawać znaczenia treściom świata oswojonego, rozwijać tożsamość od lokalnej po państwową i kontynentalną, a nawet planetarną, kreować przestrzeń obywatelską, bronić przed zatopieniem w masowości akcentując mikroświat jako składnik makrostruktury światowej. Zob. idem, *Dylematy konstruowania tożsamości opiekuna-wychowawcy-nauczyciela w społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal i M. Szymański, Kraków 2007, s. 27–28.

⁶² Wydaje się, iż modernizacja w postaci elektronicznych środków przekazu nie zniszczy regionalizmu, lecz raczej centralizm. Rola regionalizmu będzie wciąż wzrastać, ponieważ najnowsza technologia pozwala każdemu być poetą, pisarzem, krytykiem upowszechniającym swe poglądy z pomocą zelektronizowanych mediów. Dzięki nim twórczość regionalna coraz łatwiej może wprowadzać swoje głosy do ogólnego dialogu kultur w „globalnej wiosce”. Por. M. McLuhan, *Wybór tekstów*, red. E. McLuhan, F. Zingrone, przeł. E. Różalska i J.M. Stokłosa, Poznań 2001.

W tak zarysowanej postawie dydaktycznej wiersz warto potraktować jako literacki pomnik cudzej, utrwalonej w czasie i przestrzeni obecności, jako tekstowe upamiętnienie czyjejs przygody ze światem, którą należy dokładnie odczytać⁶³. Wiersz zatem może stać się dla nas także scenariuszem doświadczania tego, co nas otacza, scenariuszem, który należy rozumiejąco powtórzyć. Wiersz będzie wówczas traktowany jako tryb, styl i tempo refleksji nad sobą oraz językiem tradycji, która mówi do nas o naszym świecie i świecie minionym, będącym jeszcze niedawno dla kogoś jego codziennością⁶⁴. Utwór poetycki, postrzegany jako odnowienie i ożywienie tradycji w miejscu, gdzie on powstał, gdzie się wydarzył jako poetycka akcja i spełnione doświadczenie⁶⁵ może stanowić owocną perspektywę dydaktyki literatury (nie tylko dla regionalnej).

⁶³ „Ja” kształtuje swój świat i swój krajobraz doświadczenia poprzez pisanie, z tekstu dowiadujemy się o sobie najwięcej – wskazuje młody, ale już utytułowany poeta Tadeusz Dąbrowski. Odczytując swój wiersz autor dowiaduje się, kim był, kim jest, ku czemu zmierza. Jako doskonały akt poznawczy, jako zapis doświadczenia zamieniony na słowa, wiersz definiuje także Adriana Szymańska. Podobne wypowiedzi towarzyszą autorefleksji wielu poetów w cyklu audycji pt. *Spotkania poetów*, red. I. Smolka, Polskie Radio Program II (niniejsze przywołania za audycją z dn. 27.04.2008, g. 14.30.).

⁶⁴ Konieczność przeciwdziałania z pomocą edukacji zanikowi narodowej wspólnoty jest wskazywana od kilku lat we Francji, ostatnio m.in. przez Alaina Finkielkrauta w książce *Co to jest Francja?: „System edukacji, unikając tego, co drażni i dzieli, staje się stopniowo instrumentem dekuluralizacji młodzieży, przemawia do niej poza czasem i przestrzenią nie wiadomo z jakiego miejsca na ziemi. [...] Szkoła stała się centrum pamięci skruszonej i rewindykującej, gdzie naukę historii zastąpiły prawa człowieka, a kontakt z przeszłością – szowinizm teraźniejszości. Uczniom pragnie się przekazać obrzydzenie do błędów i zbrodni przeszłości, a także świadomość, że wszystko zaczyna się od nich i od dzisiaj. [...] Co przyjdzie młodemu przybywającemu z Maghrebu z lektury Racine’a czy Musseta, Pascala czy Stendhala? Po co zawracać mu głowę wojną stuletnią lub trzydziestoletnią, awanturą między europejskimi sąsiadami? Dlaczego utrudniać naukę języka wymyślnym słownictwem i gramatyką? Jaki jest sens tej wiedzy dla przyszłości, którą mamy razem budować? [...] Innym zjawiskiem jest turystyka kulturalna – zainteresowanie ludzi zabytkami we własnym kraju. Kościoły romańskie i gotyckie, zamki i pałace z wszystkich epok, stare młyny, a nawet drukarnie czy prasy do sera są celem coraz liczniejszych wizyt. Starodawność jest modna. [...] To nowe określenie kultury, nowa wersja stosunku do niej. Kultura wyjęta z chronologii i ustawiona na jednej płaszczyźnie w charakterze przedmiotów do podziwiania. [...] Stosunek do kultury odrywa się od historii i od treści, którą osadzenie w czasie daje dziełom sztuki. O co chodzi w tym tympanonie romańskim, który przedstawia (jak czytamy w przewodniku) Sąd Ostateczny? Czego słuchamy, gdy wykonują nam balet królewski albo motety? Nie brak nam encyklopedycznych wyjaśnień, lecz są to etykiety, które przyczepia się do obiektów. Stosunek do przeszłości, kiedyś związany z uczuciami patriotycznymi, stracił charakter zbiorowego utożsamienia. Stał się indywidualistyczny i hedonistyczny. Wymknął się historykom, ich badaniom i interpretacjom. Przeszłość narodowa gorszy albo bawi, straciła natomiast siłę pedagogiczną”. Cyt. za: E. Bieńkowska, *Kłopoty z narodem*, „Europa” 2008, nr 17. <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/74598,klopoty-z-narodem.html> [data dostępu: 18.12.2011].*

⁶⁵ Założenia przyświecające projektowanej tu dydaktyce literatury wynikają z tezy, iż „na pytanie, kim jestem naprawdę, najlepszej odpowiedzi udziela liryka”. Trzeba jednak zauważyć, że może to być zarówno model indywidualistyczny (liberalny) jak i komunitariany (wspólnotowy). Liryka bezpośrednio, inaczej niż powieść (ta dialogicznie pokazuje współgranie podmiotów) daje dostęp do poczucia spójności osobowości. Szczególnie ważne jest tutaj narratystyczne spojrzenie na własną tożsamość, konstruowaną w toku doraźnych, kulturowych oraz historycznych wydarzeń – zachowującą własną ciągłą „subkulturę”. Zob. Z. Łapiński, *Tożsamość fabularna a tożsamość liryczna*, [w:] *Narracja i tożsamość (II). Antropologiczne problemy literatury*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004, s. 43–55.

Warto przy tym podkreślić, że nasycony lokalnością utwór artystyczny wyraźnie różni się od regionalnych tekstów publicystycznych, często zamieszczanych w gazetach lokalnych i podejmujących tematy związane ze sprawami i przestrzenią okolicy. Dzieło artystyczne ma bowiem znamiona bezinteresownego gestu twórczego, dzięki któremu wysiłek autorefleksyjny oraz wartości moralne, społeczne i estetyczne uzewnętrzniają się w tekstowej dokumentacji indywidualnego, ludzkiego doświadczenia⁶⁶. Publicystyka prasowa obecna w mediach lokalnych, promująca regionalne tradycje i kultywująca przywiązanie do własnych okolic oraz zabytków, jest zazwyczaj wykładnikiem określonej polityki, czy to regionalnej, czy edukacyjnej (niekwestionowanie bardzo ważnej). Natomiast wiersz, mimo że pozornie czyni to samo, jednak wyrwa się z uwikłań lokalno-politycznych lub ideologicznych⁶⁷ na korzyść osobowego, indywidualnego świadectwa i ponadpartykularnego głosu, w którym dominuje, zasługująca na pamięć i refleksję, czysto ludzka przygoda z czasem oraz kulturą.

Przestrzeń regionu mapowana poetycko

Wędrowkę szlakami opisanymi znakami poetyckimi zacznijmy od spojrzenia na faliste linie olkuskich wzgórz⁶⁸. Ze wzgórz lepiej widać przestrzeń, która nas otacza, staje się oswojona, podatna na rozpoznanie. W zagłębieniach terenu można zobaczyć swój dom, domy kolegów, wieżę dzwonnicy kościoła, szyby kopalniane, kominy fabryki czy niebieskie dachy osiedli mieszkaniowych. Uczniowie przynajmniej raz w roku powinni mieć za zadanie opisanie krajobrazu za oknami swoich domów, opisanie połączone z refleksją nad znaczeniem miejsc, które widzą, pamiętają, znają lub dopiero chcieliby poznać. Niezbędna w tej czynności jest pomoc nauczyciela, który zaproponuje dodatkowe punkty widzenia, pogłębi wnioski, podpowie zgrabniejsze ujęcie stylistyczne.

⁶⁶ Interpretowanie utworu literackiego w kategoriach świadectwa i doświadczenia, zwłaszcza zakorzenionego w regionalnym otoczeniu kulturowym ma bardzo szerokie perspektywy dydaktyczne, które można obecnie wspierać na stosownej literaturoznawczej i kulturowej metodologii interpretacji. Ryszard Nycz we wstępie do tomu *Nowoczesność jako doświadczenie* wskazuje, iż „doświadczenie jest efektem «poddania się próbie», narażającego na ryzyko nieprzewidywalnego kontaktu podmiotu ze światem, zachodzącego poprzez zmysłowe uczestnictwo («doznanie») z pozycji widza, który zdobytą w ten sposób wiedzę («dowód» wynikający z „bycia przytomnym przy»), «oświadcza» – objawia, publicznie okazuje, także (lecz nie tylko) językowo utrwała oraz przekazuje – i zarazem sobą (własną tożsamością świadka) poświadcza (gwarantuje) jej prawdziwość”. Zob. idem, *O nowoczesności jako doświadczeniu – uwagi na wstępie*, [w:] *Nowoczesność jako doświadczenie...*, s. 14.

⁶⁷ John Street w następujący sposób wskazuje na ten problem: „Media nie tylko dokonują wyboru poszczególnych wydarzeń, lecz również nadają im sens. [...] Takí proces wyboru i narracji oddaje idea ramowania. Robert Entman proponuje następującą definicję: «Rama działa poprzez selekcję i podkreślanie pewnych cech rzeczywistości, przy jednoczesnym maskowaniu innych, tak aby opowiedzieć spójną historię o problemach, ich przyczynach, moralnych implikacjach oraz środkach zaradczych»”. J. Street, *Mass media, polityka, demokracja*, przeł. T.D. Lubański, Kraków 2006, s. 33.

⁶⁸ Celowo opisuję poetycko-interpretacyjną przygodę z konkretnym krajobrazem, aby według proponowanego, wyrazistego wzoru, zachęcić do wpisania w przedstawianą metodę innych krajobrazów i innych regionów.

Opis widoków ze wzniesień na rozległe panoramy ciągnące się od Rabsztyna, Przegini, Jerzmanowic, bukowieńskich hałd po kominy zagłębiańskich hut i szczyty Beskidu Żywieckiego, może być powtórzoną przygodą bycia właśnie tam, podczas np. niedawnej wycieczki. Opis własnego patrzenia będzie działaniem poddanym refleksji uwidocznionej w języku, refleksji nadającej sens i kształt doświadczeniu, o którym piszemy.

Z naszych wzgórz, na które można wejść w kwadrans, widać szeroki świat. Widać także – w metaforycznym zarysie – perspektywy, nadzieje na nowe doświadczenia, nowe odległości do przemierzenia, nowe zadania i wyzwania. Stawia je przestrzeń, realna odległość, w której znikają pędzące samochody, niksne kolejne obłoki, samoloty, fale emitowane przez telefony komórkowe, ptaki i powiewy wiatru.

Pisanie i mówienie o marzeniu, fantazji, projekcie przyszłości, w takim miejscu powinno mieć wymiar nieskrępowanej ekspresji słownej, poetyckiej, improwizacyjnej, baśniowej czy performatywnej, którą należy zapisać, a następnie na lekcji omówić. Jak? Między innymi stosując segmentację treści według kategorii, które wyznaczają niższe śródtytuły.

Ścieżki poetów – ścieżki uczniów

Tam, gdzie stoisz napisano wiersz. Z tego miejsca, za sprawą czyjegoś wrażenia i przeżycia, z dźwięku i zapachu, z tego widoku, przed którym jesteś, podniosło się słowo, a potem kolejne i ułożyło w zdanie⁶⁹. A zdania stały się kształtem tego, co widzialne, tego, na co patrzysz – także poprzez te słowa. Słowa wiersza są ściśle związane z tym miejscem, ale z nieco innym czasem. Jakim? Na ile innym, dlaczego? – Tak warto zacząć lekcję z poezją „stać”. I bez obaw o estetyczny redukcjonizm odsłaniać liryczne momenty refleksji o doświadczeniu, które stanowi ważny komponent sztuki poetyckiej, formalnego ujęcia, stylistycznego uwypuklenia, treściowego uchwycenia ludzkiej przygody z naszym światem.

Spróbujmy zatem powtórzyć z kilkoma olkuskimi autorami ich poetyckie pasáže, spacerować ku istotnemu przeżyciu i jego utrwaleniu w tekście⁷⁰.

⁶⁹ Ćwiczenia te mogą aktywizować mowę ucznia w sytuacji autentycznego przeżycia obecności w miejscu wcześniej opisanym przez poetę. Czyli proponują powrót do wywoływania aktów mowy z poziomu autentyczności, pozbawionego przymusu i sztuczności. Zob. P. Błajet, *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*, Toruń 2006, s. 191. Autor, odwołując się do Merleau-Ponty'go, przestrzega przed wyolbrzymianiem w edukacji szkolnej kształcenia kompetencji językowych z pominięciem doświadczeń towarzyszących mówieniu: „Opowiedzieć o przeżyciu to nie to samo, co przeżyć; Zagrożenie ze strony języka jest związane z faktem, że może on się «nawarstwiać», «może zapominać» o swoim źródle”.

⁷⁰ Doświadczenie miasta zapisane w polskiej literaturze nowoczesnej omawia Elżbieta Rybicka [w:] *Modernizowanie miasta. Zarys problematyki urbanistycznej w nowoczesnej literaturze polskiej*, Kraków 2003. Przydatny dla polonisty może być wprowadzony przez autorkę termin *pasaż poetycki*, gdyż pośrednio wskazuje nie tylko na temat wiersza, ale i sposób organizacji wypowiedzi, konstrukcję poznawczą i podmiotową oraz niefikcyjne zakorzenienie w doświadczanej przestrzeni urbanistycznej (zob. *ibidem*, s. 165–168).

Poetycką wycieczkę można zacząć od wierszy o domu. O takim domu, który można w naszej miejscowości odnaleźć, lub przynajmniej wraz z uczniami w przybliżeniu zlokalizować. Andrzej Trzeciak swój dom w Olkuszu opisuje jako „od wszystkich inny”, otoczony „ogrodem najpiękniejszych bajek”⁷¹. Koncerty i „goście pod jaśminem” są synonimami szczęścia i jedyne w swoim rodzaju zadomowienia. Olkuska poetka Irena Włodarczyk przestrzeń domową lokalizuje natomiast w małym wycinku miasta. Podkreśla zmiany, jakie zaszły w jej domowym otoczeniu. W utworze pt. *Ulica Kościuszki* pisze:

To była ulica INNA, [...]
Po niej stawiałam pierwsze kroki
grałam w klasy
zbierałam kasztany
zimą oblodzona lodowiskiem była [...]
dzisiaj dumna, nowoczesna, przestrzenna
zmierza wprost do Europy⁷².

Bożena Szczygieł-Gruszyńska również notuje zmiany, jakie w jej miejskim otoczeniu spowodował czas. Zwraca ona przede wszystkim uwagę na to, co wniósł w życie Olkusza koniec PRL-u oraz modernizacja początku XXI wieku:

Wypiękniały kamienice
przy olkuskim Rynku
Krakowska by chciała
znaleźć się w Europie. [...]
Król Kazimierz
radośnie przejął we
władanie
schedę po 1-Maju [...]⁷³.

Olgięrd Dziechciarz zachęca z kolei do przyjrzenia się niepozornemu zaułkowi sąsiadującemu z elegancką, gwarną i znaną każdemu olkuszaninowi ulicą Krakowską. Wiersz, zainspirowany malarską wizją pędzla Andrzeja Czarnoty, upomina się o uwagę dla urokliwego piękna wąskiej, skromnej uliczki, jej magicznego sensu oraz schulzowskiego uroku⁷⁴.

Czytając poezję o najbliższej okolicy, warto zauważyć, że autorzy bukowieńscy z szczególną wrażliwością opisują przyrodnicze otoczenie swojego miasteczka. Wiele lirycznych obrazów okolicznych miejsc znajdziemy w wierszach Woj-

⁷¹ Zob. A. Trzeciak, *Niebo wspina się najwyżej (wybór wierszy z lat 1964–81)*, Olkusz 2006, s. 15.

⁷² I. Włodarczyk, *Miasto Moje...*, s. 23.

⁷³ B. Szczygieł-Gruszyńska, ***, [w:] *O Gmerk Olkuski. IV edycja konkursu...*, s. 17.

⁷⁴ Łączenie lektury wierszy z oglądaniem malarskich wizji naszych okolic, którymi zostały zainspirowane, można uczynić sposobem dla zachęcenia uczniów do tworzenia wypowiedzi o otaczającym ich pejzażu. Wiersz O. Dziechciarza (bez tytułu) powstał jako dialog z obrazem *Krakowska I* pędzla Andrzeja Czarnoty. Został opublikowany w katalogu artysty. Zob. A. Czarnota, *Malarstwo 2005*, Olkusz 2005, s. 2.

ciecha J. Dratwy. Poeta udanie rejestruje fonosferę bukowieńskich uliczek, gdzie wieczorem szum traw miesza się ze zgrzytem pociągów, a głosy nocnych marów – ze skowytem zamykanych bram⁷⁵. W jego lirycznych krajobrazach sosny szepczą z bukami, piasek przesypuje się drobnymi ziarnami, sadzonki wschodzą na kopalnianych usypiskach i strumień wypływa z piaskowej głębin⁷⁶. Mieszkaniec okolicy w tych poetyckich szkicach, synestezyjnie łączących zapachy, szумы, dźwięki ulicy i kolory pór roku bez trudu rozpozna swój najbliższy świat.

Wiersze o domowej przestrzeni, o uliczkach i ścieżkach przemierzanych na co dzień pokazują, czym owo otoczenie, na pozór zwykłe i niezauważalne, jest dla każdego z nas. A także czym może stać się po latach i jak potrzebna jest uważność wobec tego, co kształtuje nas i język, którym nazywamy świat. W ulicznym pejzażu, pierwszej przestrzeni publicznej, w jakiej uczestniczy młody człowiek, mogą być również umiejscowione ważne akty indywiduacji⁷⁷. Przytoczone wiersze zatrzymują pamięć tych doświadczeń oraz wskazują na wartość prywatności, ale nie wyizolowanej z otoczenia, lecz mocno osadzonej w przestrzeni społeczno-kulturowej.

Sprawdźmy, czy uczniowie potrafią zapisać choć kilka zdań, w których dadzą wyraz podobnej, osobistej refleksji.

Akcja poetycka – droga spojrzenia i ścieżka marzenia

A teraz stąd, z tego miasta, z tej ulicy razem z poetą wybierasz się w drogę. Idziesz po jego słowach, po metaforach, szukając także swoich myśli, swoich marzeń, swoich wspomnień. Zobacz, gdzie zaczyna się i dokąd zmierza poetycka narracja, jak twoja uwaga za nią podąża, co w twojej wyobraźni rodzi się pod wpływem czytanych zdań. Zwróć uwagę, jak jedna z bukowieńskich poetek, Klara Marzec, wędruje „uliczką wspomnień” i dociera do wczorajszego czasu, który usiadł na ławce przed domem⁷⁸. Spacer stał się okazją do wspomniania, ale i do patrzenia z przeszłości w przyszłość. Wiersz jest zachętą do wynurzenia się z przeszłości i pomyślenia o jutrze. Ale przecież nie byłoby jutra bez wczoraj uświadomionego, bez wczoraj „przespacerowanego” z wierszem pod rękę. Trzeba mieć przeszłość, pójść na jej poszukiwanie, usiąść z nią na ławce i dopiero wtedy wpatrzeć się w jutro. Bez tego doświadczenia czas zamknie nam się w bełkotliwej teraźniejszości, z której jak z huczącego skrzyżowania dróg, nie będzie wyjścia.

⁷⁵ Zob. W.J. Dratwa, [Wejść w miasteczko małe...], [w:] K. Tyrka, W.J. Dratwa, *Smakuję chwile szczęścia i cierpienia. Poezja pokoleń V*, red. E. Świć, Bukowno 2008.

⁷⁶ Zob. W.J. Dratwa, [Są takie miejsca gdzie cisza czeka...], [w:] ibidem.

⁷⁷ Siłę oddziaływania świata ulicy na psychikę młodego człowieka znakomicie pokazują wyznania Witolda Gombrowicza, który we *Wspomnieniach polskich* opisuje swoje doświadczenia 16-latką, obserwującego na ulicach Warszawy w r. 1920 społeczeństwo ogarnięte wszechobecnym „ulicznym teatrem patriotycznym”. Zob. Z. Majchrowski, *Uliczne przejścia Gombrowicza*, [w:] *Księża Janion*, oprac. Z. Majchrowski, S. Rosiek, Gdańsk 2007, s. 292.

⁷⁸ K. Marzec, *Jutro*, [w:] *O Gmerk Olkuski. VI edycja konkursu...*, s. 16.

Dla bukowieńskiego poety Jarka Spuły pobliskie wyrobiska „piaskowni” są miejscem wielu refleksyjnych doświadczeń. Spotkanie z pustą przestrzenią jest czymś zupełnie nowym, a zarazem tłumaczącym bolesną pustkę zauważalną w świecie międzyludzkim. „Dziwię się pustce że możliwa”⁷⁹ – mówi poeta przemierzając samochodem kilometry ścieżek opasujących pustynne, piaskowe wyrobiska. Podziwia zimową i nocną przejrzystość pejzaży oglądanych z wysokich skarp. Właśnie tam, na tej postindustrialnej pustyni, gdzie dominuje cisza i samotność, odnajduje pocieszenie, kontakt ze sobą, poczucie egzystencjalnej równowagi.

Wycieczka na wyżynne pustkowie, na „piaskownię” czy w podobne miejsca odosobnienia powinna stać się dla nauczyciela pretekstem do zachęcenia uczniów, by dali wyraz przeżyciom wywołanym (tak rzadkimi w dzisiejszych czasach) momentami oderwania od codziennych zobowiązań: spotkaniem z bezdrożem, którym można wędrować w poczuciu przemierzania pustki.

Horyzont jako źródło indywidualnych narracji

Podczas wycieczek po okolicznych wzgórzach warto namówić młodzież do spojrzenia z nich jak z piszącego się *in statu nascendi* tekstu. Potraktujmy horyzont jako inspirację do opowieści o sobie, a sytuację rozglądania się po okolicy jako swoistą tekstową wieżę obserwacyjną. Będzie to nauka patrzenia z wiersza, jak ze szczególnego punktu widokowego, generującego indywidualną narrację. Będzie to uczenie niezwyklego widzenia otaczającego nas świata – widzenia jednocześnie od wewnątrz i od zewnątrz, czyli takiego, w którym moją małą ojczyznę (a zarazem horyzonty mojej tożsamości) zdołam objąć jednym spojrzeniem.

Rozmowę o wybranym utworze, dla którego kompozycyjną ramę stanowi określony pejzaż, można zainicjować poszukiwaniem w otwartym horyzoncie szczegółów, umożliwiających spotkanie się z nimi na pograniczu tekstu i dotykanej rzeczywistości. Porównanie spojrzenia rejestrującego bliską i dalszą okolicę do tekstu, pozwoli zbliżyć się do sytuacji pisania wiersza (lub np. wspomnienia), w której od pisarza albo poety można się nauczyć, jak swoje „ja”, „ja” osoby patrzącej na rodzinny horyzont, uczynić centrum lirycznego lub refleksyjnego porządkowania świata.

Liryczne wyznanie, poetycki ślad doświadczenia może być potraktowany jako oznaczenie własnego miejsca na mapie okolicy, a także szerzej – na mapie przejawów miejscowej (choć w wielu aspektach globalnej⁸⁰) kultury, którą z uczniami

⁷⁹ J. Spuła, *Na piaskownię; jadąc*, [w:] idem, *Czysty chłód*, Olkusz 2007, s. 18, 19.

⁸⁰ Zauważmy, że w polskim krajobrazie początku XXI wieku pojawiło się bardzo wiele elementów z dziedziny technologii przemysłowej, budownictwa, reklamy, infrastruktury miejskiej, do niedawna nieobecnych i niezauważalnych czy to z perspektywy ulicy, czy punktów widokowych. Nie można też nie zauważyć nasilonego turystycznego ruchu lotniczego, zwłaszcza w okolicach regionalnych lotnisk. Wszystko to diametralnie odmienia doświadczenie krajobrazu i redefiniuje osadzenie jednostkowości w jej kulturowym miejscu. Dlatego „pisanie siebie” w przestrzeniach tak silnie nakładających wyobraźnię impulsami spoza najbliższego świata (przypomina to także doświadczenia

obejmujemy uwagą. Zorganizowanie sytuacji dydaktycznej prowadzącej do oznaczenia uczniowskiego osadzenia w kulturowym krajobrazie ułatwi lektura wierszy uruchamiających refleksję bezpośrednio powiązaną z patrzeniem na znaną okolicę. Wówczas, jak w wierszu pt. *Horyzont*, zamieszczonym w almanachu olkuskich twórców, krajobraz może się okazać zaprzyjaźnionym partnerem zachęcającym do rozmowy. Przy odrobinie zaangażowania ze strony patrzących, horyzont może np. „odpowiadać wspomnieniem jakiejś pogody, wieżą kościoła, oknem przyjaciela, szyldem szkoły” czy też wspomnieniami wycieczek „w dobrze już znane nieznanie”⁸¹. Może też stawiać pytania o to, co jest i co może być „dalej”.

Miejsce obserwacyjne stwarza zatem dla pamięci i wyobraźni okazję do narracji o sobie i o tej przestrzeni, w której realizują się nasze marzenia, spotkania, codzienne sprawy oraz ekscytujące ucieczki poza granice codzienności. Myślenie i pisanie na wzór takiego wiersza⁸² to dla ucznia cenna okazja do scalania lub projektowania obrazu swojej osoby na tle najbliższej przestrzeni życiowej (czyli także i tego, co do niej wnosi globalne oddziaływanie technologii i kultur).

Przejrzystą wypowiedź o miejskiej przestrzeni Bukowna znajdziemy w twórczości Krystyny Tyrki, która w jednym z wierszy już w pierwszym zdaniu prezentuje swe miasteczko jako perłę przeciętą „na pół cieniutką wstążką torów kolejowych”⁸³. Nietrudno się domyślić, że autorka dolinę Bukowna opisuje z perspektywy wzniesienia, pozwalającego dostrzec terenowe szczegóły jego położenia. Może to okoliczne wzgórze, może jedna z wysokich hałd otaczających miasteczko od północnego-wschodu. Spróbujmy z uczniami odnaleźć miejsce, z którego poetka mogła tak właśnie kontemplować swój najbliższy świat, dostrzegając błyski piasku, meandry rzeki Sztoly, łabędzie i jesienne arrasy kolorowych liści. Następnie zapiszmy impresje, na temat tego, co widzimy, słyszymy, przeżywamy patrząc z lotu ptaka na nasz horyzont codzienności.

Nauczyciel powinien sprzyjać powstawaniu podobnych sytuacji liryczno-dydaktycznych. Będą w nich mogły rodzić się wiersze, lub choćby teksty głęboko refleksyjne, pisane przez młodzież w miejscach, w których potrzeba dookreślenia siebie i zdefiniowania własnej sytuacji jest pierwszoplanowa, bo narzucana przez

z przestrzeniami cyberkultury), może być dziś wyjątkowo obfitujące w dydaktyczne efekty, kształtujące, już ponowoczesną, tożsamość młodych Polaków.

⁸¹ M. Pieniążek, *Horyzont*, [w:] *Fascynacje. XX-lecie Klubu Literackiego MOK w Olkuszu. 1982–2002*, red. B. Kallista, H. Świerczek, Olkusz 2003, s. 85.

⁸² Warto przypomnieć klasyczny już zestaw metod kształcenia sprawności językowych Anny Dyduchowej, w którym metoda praktyki pisarskiej oraz metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów (z korektą E. Polańskiego i K. Orłowej proponujących zamiast naśladowania *wykorzystanie wzorów*) mogą stanowić ważny punkt odniesienia dla proponowanych tu działań. Moje propozycje są jednak mniej nasycone celami estetycznymi na korzyść antropologiczno-poznawczych. Warto porównać je z metodą *samodzielnego dochodzenia do wzoru wypowiedzi* opisywaną przez Ryszarda Jedlińskiego. Zob. idem, *Metoda samodzielnego dochodzenia do wzoru wypowiedzi*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sieńko, Kraków 2005, s. 184–194.

⁸³ K. Tyrka, [Bukowno jak perła natury...], [w:] *Wszystko jest poezją*, red. E. Świć, Bukowno 2006, s. 31.

atrakcyjność miejsca, w którym się znajdujemy. Do takich sytuacji zaliczyć można także obserwację horyzontu np. ze wzgórz i ruin zamku rabsztyńskiego⁸⁴. Jest to patrzenie nie tylko na istniejący horyzont, ale i patrzenie z głębi historii na dzisiejszy świat, na jego niedalekie perspektywy, na jutro, przyszły rok; jest to wyjście naprzeciw przygodom, które czekają tuż za tym horyzontem⁸⁵.

Wiersze lub po prostu swobodne wypowiedzi bezpośrednio wpisujące obecność i refleksyjność ucznia w szeroko rozpostarty przed nim krajobraz mogą być w pierwszych wersjach utrwalane na dyktafonach (każdy uczeń ma go już w swoim telefonie komórkowym). Następnie powinny być odsłuchane, przepisane, skorygowane i krytycznie omówione z wskazaniem na ich indywidualność i niepowtarzalność⁸⁶.

Szkolny konkurs literacki, który dawałby uczniom okazję do prezentacji swego wiersza lub impresyjnej notatki z odwołaniem do okoliczności, w których powstały, może zaktywizować klasę do odważnych eksperymentów z wyrażaniem własnego doświadczenia. Połączenie tekstu i wykonawcy w jednym integralnym procesie wytworzy w klasie scenę, gdzie każdy będzie mógł performatywnie wypróbować, przekazywać i poddawać obserwacji swoją poetycko zapisaną tożsamość⁸⁷.

Wiersz – ognisko wspólnej przestrzeni

Obserwowanie świata może przyjmować także formę dialogiczną: widzieć siebie to postrzegać siebie w relacji z inną osobą, to wiedzieć, że istnieję dla kogoś

⁸⁴ Obecnie realizowana odnowa zamku rabsztyńskiego jest jedną z największych tego rodzaju inwestycji powiatu olkuskiego i gminy Olkusz. Dzięki oczyszczeniu zbocza wzgórze i zbudowaniu drewnianego mostu nad fosą od kilku lat na Podzamczu mogą być organizowane konkursy rycerskie i historyczne.

⁸⁵ Warto porównać efekty prac uczniów z utworami na podobny temat. Np. O. Dziechciarz w wierszu pt. *Rabsztyn – zamek* tematyzuje swoje spojrzenie z zamkowego wzgórze: „gdyby go odbudować i gdyby był/ nie robiłby takiego wrażenia/ w dziurach okien tkwi malarstwo / pejzażowe. Pola lasy i Januszkowa /ciemnozielona góra mająca własną /zgodną z teorią chaosu legendę. Nie /słysząc chrapania śpiących rycerzy ale/ to żaden dowód na ich nieistnienie/ nikt tu nie widział cienia kruka/ więc skąd ta niemiecka nazwa/ paskudne budownictwo podgrodzia / zacieśnia ostateczne oblężenie” (wiersz w maszynopisie autorskim).

⁸⁶ Jako inspirację do takich zajęć (przed lub po wycieczce na olkuskie wzgórze) warto wykorzystać np. takie wiersze jak *Widok z Pomorskiej Góry* O. Dziechciarza, czy związane z architekturą, topografią, legendami i historią regionu utwory Janiny Majewskiej z jej autorskiego almanachu pt. *Olkusz srebrne miasto*, Olkusz 1987 (są tutaj poetycko wzmiankowane wzgórze, wieże, zamki, charakterystyczne kominy, szyby górnicze etc.). Uczeń będzie miał wtedy szansę spotkania się z językowym wyrazem wrażeń, które przed chwilą były i jego udziałem.

⁸⁷ W ten sposób przestrzeń klasy zaabsorbują i skomentują cechy przestrzeni społecznej, w której kategoria „społeczeństwa spektaklu” odgrywa obecnie ogromną rolę. Współcześnie między tzw. spektaklem społecznym a teatralizacjami artystycznymi zachodzi wymiana, spektakle teatralne są zarazem praktyką społeczną, stając się jedną z form społecznej refleksyjności i laboratorium tożsamości – wskazuje za M. Kirby, A. Giddensem i R. Schechnerem A. Skórzyńska. Zob. eadem, *Spektakl społeczny poza dyskursem postmodernizmu*, [w:] *Nowoczesność po ponowoczesności*, red. G. Dziamski, E. Rewers, Poznań 2007, s. 136–141.

i z kimś. Wiersz może wówczas wywoływać przestrzeń podobną do wytyczonego wokół ogniska kręgu, w którym ujawnia się realna wspólnota i poczucie więzi.

W twórczości Łukasza Jarosza, znanego i popularnego poety mieszkającego w podolkuskiej Żuradzie, ognisko pojawia się nie jako symboliczna, ozdobna figura poetycka, ale jako realne miejsce, zdarzenie, wokół którego dosłownie ogniskuje się myśl o wspólnocie, czyli np. o zabawie z bratem, gdy w balii przed laty puszczali „wyrzeźbione w sosnowej korze łódki”⁸⁸. Ognisko przynosi wspomnienie o wypalaniu traw, o pieczeniu ziemniaków pod lasem, rozgrzewaniu się przy piecu, jest swoistym centrum, wokół którego krąży ludzkie istnienie i z którego promieniuje życiodajne ciepło (m.in. dlatego w tej poezji często pojawia się motyw rąbania lub piłowania drewna przeznaczonego na opał)⁸⁹.

Chwile odpoczynku podczas wędrówki dają poczucie wspólnoty w dążeniu do celu. Celu, którym może być także uważne, wspólne obserwowanie siebie w dialogu z innym człowiekiem. Tak właśnie definiuje siebie – poprzez kategorię „my” – Maria Paprocka, gdy pisze:

My,
to nie dwadzieścia cztery godziny
televizyjnych szumów. [...]
My, się nie dzieli przez dwa, osiem, czy trzy. [...]
My
trwa dwadzieścia cztery godziny, siedem dni, miesiąc [...]⁹⁰.

Omówienie przed wycieczką kilku wierszy wskazujących na relacje wspólnotowe, a następnie ich przypomnienie podczas klasowej wyprawy wytworzy sytuację zgodności sytuacji lirycznej z uczniowskim „tu-i-teraz”. Okoliczności odbioru wiersza pobudzą uczestników do bezpośredniej refleksji. Być może zachęcą też uczniów podczas rozpalania ogniska do komentarzy, odnoszących się do własnych przeżyć, bliskich tym ukazanych w poezji przez kategorię „my”.

Cmentarz jako miejsce ożywiania pamięci

Wśród miejsc, które są konstytutywne dla przeżywania ludzkiego dramatu Józef Tischner wymienia cmentarz. Aby świat stał się ziemią obiecaną, aby dom miał sens, warsztat pracy służył konstruowaniu sensownej przyszłości, a kościół był miejscem uświęcania, musi w ich w okolicy istnieć cmentarz. Tam spoczywają ci, którzy dla nas zbudowali nasz świat⁹¹. Tam uświadamiamy sobie, że jesteśmy ich dziedzicami. Cmentarz to także wskazówka, że – jak pisał J. Tischner – osta-

⁸⁸ Ł. Jarosz, *Serengeti nie może umrzeć*, [w:] idem, *Soma*, Wrocław 2006, s. 33.

⁸⁹ Ł. Jarosz, *[Dopiero przekleństwo pomaga w przerąbaniu pnia]*, [w:] ibidem, s. 16.

⁹⁰ M. Paprocka, *My*, [w:] *O Gmerk Olkuski. XI edycja konkursu*, wstęp M. Biedrzycki, M. Pieńiążek, S. Wroński, Olkusz 2007, s. 13.

⁹¹ Zob. J. Tischner, *Filozofia dramatu...*, s. 233–234.

tecnie nie tutaj, nie na ziemi jesteśmy zakorzenieni, a przede wszystkim w wartościach oraz w określonym kulturowym projekcie, sensie, dialogu i wspólnocie.

Jak włączyć to myślenie w projekt wycieczki polonistycznej? Otóż takie projekty już od lat się realizuje. I nie polegają one tylko na opisywaniu ważnych nagrobków, miejsc spoczynku wielkich bohaterów narodowych, artystów, pisarzy.

Gminny Ośrodek Kultury im. Marii Płonowskiej w Bolesławiu na przykład konkurs pt. „Ludzie z bolesławskich cmentarzy” adresuje do wszystkich mieszkańców gminy. Przedmiotem konkursu jest napisanie biografii osoby spoczywającej na jednym z bolesławskich cmentarzy. Może ona dotyczyć osoby bliskiej, znajomej lub znanej z przekazów ustnych, może być uzupełniona dokumentami, fragmentami pamiętników, fotografiami i ewentualnie życiorysami zaczerpniętymi z literatury. Nie jest istotny status społeczny i spuścizna, jaką zmarły pozostawił po sobie. Celem tej pracy ma być utrwalenie pamięci o osobach bliskich lub znajomych, które kiedyś należały do wspólnoty.

Październik, poprzedzający Święto Zmarłych, jest odpowiednim czasem do tego, aby zachęcić uczniów do udziału w podobnych konkursach. Warto wspólnie popracować nad selekcją materiału, metodami jego pozyskiwania, kompozycją, stylistyką i organizacją tekstu. Prace realizować można metodą projektów, a po rozwiązaniu konkursu w ośrodku kultury warto efekty zaprezentować jeszcze raz na forum klasy.

Postturystyka⁹² na własnym podwórku – czyli odnawianie relacji z miejscem zadomowienia

Postmodernistyczny świat wciąż bardziej się odrealnia, przechodząc na stronę znaków i obrazów. Stajemy się konsumentami kopii bez oryginałów, nie patrzymy na to, co nas otacza, a raczej tylko spoglądamy. Zaledwie zerkamy, nie linearnie a przypadkowo, na wrywyki zdobywając wiedzę o naszym świecie, który coraz częściej ujawnia nam się pod postacią przedeterminowanych zdarzeń, czyli sytuacji wytworzonych przez chaotycznie plątające się ze sobą porządki i dyskursy, niezrozumiałe w momencie ich postrzegania⁹³.

Z istniejącą we współczesnej kulturze płynnością wielu zjawisk uczeń powinien się refleksyjnie zetknąć już szkole. Powinien być przygotowany do spotkania z faktem, że to, co go otacza w kulturze, mediach, w krajobrazie miejskim i pozamiejskim coraz częściej kształtuje się pod wpływem bardzo wielu sprzecznych sił i tendencji, w sposób niezależny od jednej, substancjalnej władzy i konkretnego

⁹² Wg Johna Urry turystykę masową (której początki sięgają XIX w., oddzielającą turystę od sfery pracy, izolującą go od jego codzienności, nastawioną na konsumpcję znaków) należy odróżnić od postturystyki, organizowanej ze świadomością, że w społeczeństwie postindustrialnym, ponowoczesnym nie ma miejsc „autentycznych”, gdyż są one raczej zaplanowane i podtrzymywane w celu czerpania zysków z turystyki bądź codziennego przemieszczania się mas ludzkich. Zob. *Wstęp do kulturoznawstwa*, E. Baldwin, B. Longhurst [et al.], przeł. M. Kaczyński, J. Łoziński, T. Rosiński, Poznań 2007, s. 439–441.

⁹³ Ibidem, s. 443.

podmiotu. Konsekwencją ponowoczesności w kulturze jest także efekt odrealniania najbliższego świata. Zaczyna się on nam i naszym uczniom jawić pod postacią symulaków (J. Baudrillard), znaczeń pozbawionych odniesienia do rzeczywistości. Ten proces szczególnie silnie dotyczy świata młodych ludzi, w którym dominację zaczyna zdobywać wiedza napływająca z mediów, kultury popularnej i nieinstytucjonalnej. Ponowoczesna mediatyzacja świata odbiera uczniom wagę tej realności, która jest im najbliższa i od której najsilniej są uzależnieni. Powszechna medialna globalizacja demontuje mocne, regionalnie ugruntowane tożsamości, rozprasza je w ponadnarodowej grze znaczeń, mieszance kultur, obrazów i zlepkach oderwanych, niespójnych zdań⁹⁴.

Dlatego w celu tworzenia z uczniami przestrzeni, w której mogliby dokonać (choćby przejściowej) syntezy swej osobowości, dookreślenia postaw wobec zmiennego świata i przyszłych społecznych ról, warto wykorzystywać wiersze poetów młodych, bezpośrednio relacjonujących swój kontakt z ambiwalentnie ocenianym światem. Taka twórczość będzie miała szansę być postrzegana jako przekaz kogoś mówiącego do nas wydarzeniami nie tylko z geograficznego „stąd”, ale i z czasowego „stąd”, czyli z ściśle naszego czasu. Wówczas nadmiar medialnych wrażeń będzie się osłabiać na rzecz gruntowania poczucia bycia *tutaj* i mówienia *stąd*, które wstępnie postrzegane jako miejsca niezbyt atrakcyjne, po rozpoznaniu jako nasze, zostaną poddane kulturowej refleksji, a następnie przekonstruowane i być może także zaakceptowane w nowym egzystencjalnym projekcie.

Twórczość młodych poetów krytycznie obserwujących swoje otoczenie znakomicie nadaje się do realizowania takich polonistycznych celów. W wierszu O. Dziechciarza *Przystanek pod MacDonaldsem*⁹⁵ wśród „stada busów” widzimy ludzi „zbudowanych z oczekiwania”. W atmosferze bierności i zniechęcania unosi się przykry zapach cheesburgera. Ale oto nagle:

stłuczka na skrzyżowaniu
i nadzieja na świeżego trupa
budzą stojących do życia [...],

którzy „jakby zmartwychwstali/ pędzą się pogapić”. W tym groteskowym przejawskrawieniu – tuż obok McDonalda, mikroświątyni nowoczesnej konsumpcji – lokalna społeczność absolutnie się dyskredytuje. Jedynie tragiczny wypadek, śmierć, powtarzający na żywo setki podobnych, ale medialnych widowisk, może wyrwać ludzi z przeżuwania cheesburgera i mijających wolno chwil miejskiej nudy.

Wiersze współczesnych poetów warto zatem wykorzystać jako wskazania na nie tylko stałe, utrwalone w tradycji miejsca codziennej egzystencji, ale także miejsca nowe, wokół których koncentruje się (nie zawsze godne pochwały) ży-

⁹⁴ Ibidem, s. 442.

⁹⁵ O. Dziechciarz, *Przystanek pod MacDonaldsem*, „artPapier” 2008, nr 1; także w wersji elektronicznej: <http://artpapier.com/?pid=2&cid=17&aid=1101> [data dostępu: 27.06.2009].

cie nowoczesnej społeczności. W tej twórczości ważną pozycję zajmują światy zmienne, przejściowe, obserwowane przez chwilę, których świadkami jesteśmy przez przypadek, mimochodem, podczas spaceru czy drogi do szkoły. To np. korki miejskie, wypadki drogowe, gdzie dotykamy tragedii młodego życia skończonego w wyniku drogowej kolizji. Tego rodzaju zdarzenia są tematem poetyckiego cyklu pt. *Autoświat* O. Dziechciarza. Śmierć pary motocyklistów, korzystających z animumsu i wiary w swe umiejętności jest tutaj wielkim, ostrzegawczym memento. Miejsce wypadku, tragedii, poddane poetyckiej refleksji mówi znacznie więcej, niż może powiedzieć notatka w prasowej kronice wypadków. Poetycki opis miejsca zdarzenia uczy nas na ściśle personalną tragedię, to boleśnie przenikająca wizja nieszczęścia:

Tylko ty i ja
jak dwa błotniki [...]
przytuleni
i zimni.
i nigdy więcej
i nikt inny⁹⁶.

Polonista szkolny powinien też zauważyć, że poeci najmłodszy pokazują pustkę i nijakość osiedli w naszym mieście jako „pustkę uniwersalną”, tyle, że manifestującą się w polu naszego doświadczenia⁹⁷. A to kolejny powód do refleksji, do przemyślenia swego miejsca w świecie, który – czy to w mediach, czy z okien autobusów i samochodów – oglądamy jak turyści, obserwując nasze osiedla jakby były ulicami filmowanymi tysiące kilometrów stąd, na przykład w Nowym Jorku czy Londynie.

Warto podkreślić, że poszukiwanie realnego, „naszego” świata, powinno się obecnie odbywać na poziomie najbliższego otoczenia. W pobliżu kilku naszych ulic, drzew, wzgórze, supermarketu, zamku, muzeum lub jeziora musimy rozpocząć poznawanie naszej okolicy tak, jakby była nam obca. Młodzież musi nauczyć się nadawać sens i spójność własnym obserwacjom, a także przekonać się, że z niespójnością i chaosem wrażeń można walczyć, znajdując poczucie tożsamości i jedyności w świadomie studiowanym i konstruowanym świecie, którego sens odsłoni (lub skonstruuje) na rozmaite sposoby uruchamiana refleksja.

Łącząc konkretne, „nasze” doświadczenia z literackimi świadectwami podobnych doświadczeń uda nam się podtrzymać w codziennej polonistycznej praktyce regionalną ścieżkę kształcenia kulturowego. Narzędzi dostarczy nam najnowsza literatura, jej interpretatorzy oraz wiedza o kulturze. Szczególnie przydatna będzie tutaj wiedza o rodzącym się obecnie nowym wymiarze turystyki zwanym postturystką. Postturysta nie szuka nieskażonej naturalności, urealnionej w otoczeniu jakiejś prawdy, miejsca autentyczności, ani też nie wyrusza w poszukiwaniu no-

⁹⁶ O. Dziechciarz, *Autoświat*, Olkusz 2007, s. 14.

⁹⁷ Wystarczy sięgnąć do przywoływanych tutaj almanachów kolejnych edycji konkursu literackiego „O Gmerk Olkuski”.

wych, oderwanych od codzienności, przeestetyzowanych wrażeń. Postturysta wie, że wszystko, co zwiedza i co go otacza jest kreacją, kulturową bądź ekonomiczną konstrukcją.

Rozpoznanie postawy postturysty z tego właśnie względu może się bardzo przysłużyć regionalnej edukacji polonistycznej. Pomoże wskazywać ścieżki wiodące do źródeł znaczeń współczesnego świata⁹⁸. Pomoże nam umieścić uczniów na ścieżkach wiodących do budowania ich tożsamości w otoczeniu lokalnym, ale konstruowanym globalnie. Postturystyka nauczy wędrowania po narracyjnych ścieżkach własnych, choć zarastających chwastami informacji, przywalanych gruzami obrazów, złomem anonsów, gradem hasel i śmieciem poszarpanej narracji, przypominającej film pocięty reklamami.

Biorąc pod uwagę tak silne oddziaływanie kultury masowej i medialnej musimy się zarazem pogodzić z faktem, że innych, bezpiecznie odizolowanych od świata ścieżek edukacji już nie ma i niestety nie będzie.

Ku mikrohistorii⁹⁹ świata najbliższego

Poezja interpretowana jako spotkanie ze znakami czasu, jako przygoda z przyrodą, wydarzeniami społecznymi, architekturą, komunikacyjnym ruchem i odległościami może być dla ucznia tworzeniem własnej mikrohistorii regionu. Tej, która jest zapisana na poziomie najbliższych mu doświadczeń kulturowych, w socjosferze i przestrzeni jego mikroświata, dzielnicy, kilku ulic. Zauważmy też, że świat tłumaczony z poziomu mikrohistorii szybciej i łatwiej może nabierać sensu w połączeniu z historią wielką. Taki świat będzie odporny na modelowanie ideologiczne, bo będzie współtworzony przez ucznia i nauczyciela – odpowiedzialnie i na własny rachunek uczestniczących w swoim czasie i społecznym otoczeniu.

Przykładem mówienia o swoim miejscu poprzez historię poetycko „sprywatyzowaną”, czyli przeszłość pomagającą artykułować naszą dzisiejszość, jest utwór *Tryptyk – Olkusi witraż*. Autorka, Maria Łotocka, umiejscawia w nim swoje rodzinne miasto w konkretnej przestrzeni – na Szlaku Orlich Gniazd, obok pustyni, w scenerii średniowiecznych murów postawionych za Kazimierza Wielkiego, obok pomnika powstania styczniowego i grobu pułkownika Francesco Nullo. Snów o miłości strzeże nurt rzeki Baby, a „Gotycki kościół otwiera/ na oścież wspomnienia”¹⁰⁰. Przestrzeń własna jest zatem oznaczana przez miejsca wspólne,

⁹⁸ Zob. *Wstęp do kulturoznawstwa...*, s. 442.

⁹⁹ Ewa Domańska, akcentując w dzisiejszym świecie pluralizm światopoglądowy, wskazuje jego wpływy na kształt przedstawianej przez badaczy historii. Podkreśla wzrost popularności tzw. mikrohistorii, czyli subiektywnie konstruowanych opowieści o przeszłości, które ze świadomością własnej kreacyjności prezentystycznie odnoszą się do naszych czasów i lokalnie, z uwzględnieniem tożsamości, poglądów i hierarchii wartości historyka, tworzą obraz minionych dziejów, będący również sposobem wy tłumaczenia aktualnej terażniejszości. Zob. E. Domańska, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Poznań 2005, s. 170–288.

¹⁰⁰ M. Łotocka, *Tryptyk – Olkusi witraż*, [w:] *O Gmerk Olkusi. X edycja konkursu*, Olkusz 2006, s. 27.

toposy historyczne, społeczne, kulturowe. Ale podkreślmy, że jest to mowa kultury włączona w mowę własną. Efektem jest tożsamościowa wypowiedź poetki, dająca jej poczucie zakorzenienia w dziejach i tradycji, w przestrzeni własnej i zarazem wspólnej. Warto zaproponować uczniom ćwiczenia skłaniające ich do wyrażania siebie i swego świata z użyciem kulturowego, historycznego i społecznego uposażenia regionu.

Pytania o przeszłość można także stawiać tak, jak robi to Irena Włodarczyk w wierszu *Olkuski denar*:

Z niewiadomych dłoni?
czy dziurawych kieszeni?
potoczył się srebrny denar [...]
okryty pyłem historii [...]
przetrwiał
by [...] zadać pytanie
archeologom,
historykom
i poecie¹⁰¹.

Znaki materialne – podpowiada poetka – dowodzą istnienia przeszłości, ale to od nas zależy, jaki obraz owej przeszłości sobie wytworzymy¹⁰². Autorka zachęca do wyobrażenia sobie naszego miasta przed pięciuset laty. Inspiracją jest znaleziona w wykopie stara moneta. To ona pozwala zobaczyć znajomą ulicę w historycznym otoczeniu, gdzie średniowieczni przechodnie, śpieszący na odpust lub targ, gubili w pośpiechu cenne przedmioty. Ziemia przechowała je do naszych czasów. Zapytajmy uczniów: jak wyglądali ich właściciele, gdzie przechowywali pieniądze, co jedli, jak się poruszali, jak mówili, tutaj, przy tej bramie, przy ulicy Sławkowskiej, dlaczego Sławkowskiej? Bo niegdyś kończącej się w granicach Olkusza i prowadzącej wprost do nieodległego Sławkowa.

W stworzeniu wyobraźniowo-literackiej narracji o naszym miejscu pomocne będą też rozmaite, niekiedy okolicznościowe, ballady. Pisane rytmicznym wierszem są przez uczniów łatwo przyswajane, co umożliwia sprawne przejście na poziom dyskusji i wymiany zdań na temat punktu widzenia autora. W *Balladzie o zbrodniczym Karczmarzu*¹⁰³ Zofii Jurczyk (poetki i mieszkanki okolic Kluczy, o których najchętniej pisze) śladem po historycznych już budynkach jest zarosnięty wzgórek. Ale ileż pod nim kryje się tajemnic, ile wątpliwości, ile zapomnianych spraw, do których „dokopać się” pomaga właśnie tekst ballady. Opowieść o karczmarzu, który wraz z córkami zamordował mnichów wiozących skarby kończy się tak:

¹⁰¹ I. Włodarczyk, *Olkuski denar*, [w:] *O Gmerk Olkuski. IX edycja konkursu*, Olkusz 2005, s. 7.

¹⁰² Zob. E. Domańska, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach...*

¹⁰³ Z. Jurczyk, *Ballada o zbrodniczym karczmarzu*, [w:] *O Gmerk Olkuski. III edycja konkursu*, red. B. Kallista, H. Świerczek, Olkusz 2000, s. 13–15.

Po karczmie pagórek został,
w nim hańba zbrodni ukryta,
a obok brzozy wyrosły,
jak mnisi w białych habitach.

Ballada przedstawia upoetyzowaną wizję zbrodni i kary, której pamięć utrwaliła się w nazwie miejscowości, gdzie doszło do tragicznych wypadków. Warto zastanowić się, czy uczynienie jej punktem wyjścia do poznawania romantyzmu i ballad Mickiewiczowskich nie przyczyni się do rozbudzenia w klasie autentycznego zrozumienia dla antyklasycystycznego buntu młodych twórców, szukających dla siebie tematów poetyckich – wbrew oświeceniowym poetykom – w najbliższej okolicy.

Wycieczki polonistyczne: od doświadczenia do poezji i od poezji do doświadczenia

Literatura regionalna powinna być naturalnym kontekstem lekturowym ucznia. Jej dobór, interpretacja, uczniowskie próby twórcze mogą zostać zaprogramowane przez nauczyciela równoległe z realizacją lektur obowiązkowych. Etnopoetyka, doceniona i praktykowana w szkole, będzie szukaniem i znajdowaniem głosu z wewnątrz świata, grupy, regionu¹⁰⁴. Będzie to też nieschematyczna i antropologicznie nachylona rama metodyczna dla interpretowanej poezji, w której głos autora „stąd” i jego literacko-artystycznie artykułowane doświadczenie znajdzie się w centrum uwagi nauczyciela i klasy.

Funkcjonowanie tego warsztatu, zademonstrowane na przykładzie kilku autorów bukowieńskich, kluczewskich i olkuskich, powinno być zachętą do przekraczania formalno-estetycznych i historycznych konwencji szkolnego czytania poezji na rzecz kulturowych studiów nad literaturą autorów lokalnych. Uprzedzając obawy, warto na koniec zaznaczyć, że tekst regionalny, czyli wiersz, artykuł lub proza, w których przestrzeń zdarzeń i problematyka bywają doraźne, są zarazem – w wybranych aspektach – uniwersalne. Utwory poetyckie osadzone w określonej niszy społeczno-kulturowej, poddane polonistycznej i kulturowej refleksji bynajmniej nie zamkną horyzontów interpretacyjnych w kilku lokalnych odwołaniach. Wręcz przeciwnie – niestereotypowo, skutecznie i atrakcyjnie otworzą szerszą perspektywę, gdyż przywołane kulturowe artefakty regionalne będą wyznaczać realne punkty wyjścia do pogłębionych studiów nad globalnością, określą nasze „tu-i-teraz”, a także odróżnią je od wczoraj, czyli czyjś „teraz”, umiejscowionego w przeszłości. Poezje wyprowadzone z indywidualnego i miejscowego doświadczenia, nacechowane specyfiką kulturowo-społeczno-przyrodniczą, będą dla czytelnika „stąd” łatwiejsze do uchwycenia i zlokalizowania na jego własnej,

¹⁰⁴ Jerzy Bartmiński wskazuje na potrzebę dosłownego i filologicznego interpretowania tekstów folklorystycznych, które dzięki temu zyskują walor „klasyfikatora zbiorowych doświadczeń” i kontaktowania nas z opisaną rzeczywistością. Zob. idem, *Folklor – język – poetyka*, Wrocław 1990, s. 14, 147.

lokalnej mapie doświadczenia¹⁰⁵. Ponadto wiersz napisany przed stu laty tutaj i czytany przez nas teraz, może być znakomitym studium porównawczym dawnej i obecnej wrażliwości oraz obyczajowości.

Literatura powstająca i wydawana w ośrodkach lokalnych powinna być czytana jako głos współczesności o nas. Głos, który obok kanonu (lektur podstawowych w kształceniu literackim), będzie dawał szansę na uruchamianie refleksji o naszym życiu w związku z naoczną bezpośredniością, nie zaś na myślenie w porządku jakiejś ideologii czy zobowiązań społeczno-politycznych, które niepostrzeżenie zamazują kształt i charakter codziennego, najbardziej współczesnego doświadczenia. Wpływ zewnętrznych ideologii, czy nawet mikrodykursów władzy, regulujących życie szkolne, często odbiera nauczycielowi i uczniowi ich prywatny głos w sprawach najbardziej własnych, odbiera poczucie dostępu do prawdy i autentyczności. Natomiast gwarancją nieodrżucania tego, „co bezpośrednio”¹⁰⁶ (często niezrozumiałe – bo nieprzetworzone przez uprzednie wzorce i style mówienia oraz myślenia) będzie zaufanie do „poezji stąd”, poezji pisanej w naszym czasie i miejscu, czytanej jak leczniczy syndrom bezpośredniości¹⁰⁷.

Przy tak projektowanej lekturze współczesnych wierszy „stąd” nauczyciel nie może się wycofywać na bierną pozycję odbiorcy estetycznego, w aspektach wychowawczych przyjmować postawy nadmiernie permissywnej lub z pozycji „klastyka” wzmacniać krytykę przejawów ponowoczesności. Musi raczej podjąć wraz z uczniem grę o wspólną, potrzebną do konstruowania sensu egzystencji, prawdę. Poprzez poezję „stąd” nauczyciel powinien uwolnić pragnienie młodego człowieka do poznawania siebie i swoich bliższych oraz dalszych perspektyw¹⁰⁸. Nada-

¹⁰⁵ Antropologicznie zorientowaną koncepcję kształcenia literackiego powinny wspierać formy edukacji regionalnej, wpisane w podstawę programową nauczania języka polskiego na każdym etapie edukacyjnym (choć w obecnej wersji podstawy wyjątkowo marginalnie).

¹⁰⁶ Kwestia kontaktu człowieka z bezpośrednio doświadczaną rzeczywistością jest obecnie problemem zarówno krytyczno-literackim jak i pedagogicznym. Koncepcje podmiotowości i języka J. Lacana oraz M. Foucaulta zdają się wyjątkowo trafnie nazywać nasze uwięzienie w kliszach, gotowych systemach i kulturowych determinantach. Jak wskazują najnowsze prace badawcze, silnie obecny w naszym otoczeniu postmodernizm i neoliberalizm nie pozwalają już na nauczanie stabilnych, apriorycznie i autorytarnie podtrzymywanych wizji rzeczywistości. Zob. M.P. Markowski, *Czarny nurt. Gombrowicz – świat – literatura*, Kraków 2004, s. 338; K. Węc, *Neoliberalizm a moralny niepokój edukacji (Gry prawdy u Foucaulta i Lacana)*, [w:] *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój...*, s. 31–40.

¹⁰⁷ Nauczyciel powinien tutaj skorzystać ze zdobyczy pedagogiki antropologicznej, w której – jak wskazuje Otto F. Bollnow – doświadczenie własnej cielesności, czasowości, historyczności, przestrzenności oraz własnego wysławiania się komponuje i wspiera rozumienie własnych doświadczeń egzystencjalnych człowieka. Uczniowi trzeba pomóc w „ustawieniu się wobec swego czasu” i przygotować go na stawianie kolejnych pytań w otaczającej go „płynnej nowoczesności”. Zob. K. Ablewicz, *Pedagogika alternatywna, czyli pytania spoza alternatywy*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, pod red. B. Śliwerskiego, Kraków 2001, s. 55–56.

¹⁰⁸ Przede wszystkim chodzi o przekształcenie uczniowskiej postawy „ucz mnie” w „pozwól mi się uczyć” bądź postawy „nie każ mi odtwarzać” w „pozwól mi tworzyć” – aby uczeń mógł wypracować zarówno własny sens jak i własne teksty, inspirowane cudzą wolnością wypowiedzi i artykulacji doświadczenia. Por. K. Węc, op. cit. s. 38.

nie „trosze o siebie”¹⁰⁹ uprzywilejowanego miejsca w działaniach ucznia wzmocni też szkolny system motywacyjny. I, co najważniejsze, da młodym ludziom silny impuls do konstruowania i względnej stabilizacji tożsamości za sprawą języka, udostępniającego kształt świata zgodnie z ich wewnętrznymi przeświadczeniami i wizjami upragnionej przyszłości.

Projekt 3. Czytamy powieść „stać”: od regionalizmu do antropologii polonistycznej

Jan Waśniewski jest mało znanym, a bardzo szczególnym twórcą¹¹⁰. Udało mu się bowiem – jak mało któremu pisarzowi – Polskę lat 20. ubiegłego wieku, obserwowaną w geograficznym trójkącie Bukowna, Olkusza i Dąbrowy Górniczej, przedstawić w wymiarach ponadideologicznych¹¹¹ a zarazem wysokoartystycznych¹¹².

Powieść *Ognie w pirytach*¹¹³ stanowi najwyższe osiągnięcie twórcze pisarza. I dziś czyta się ją z rosnącym ze strony na stronę zainteresowaniem. Dodać też

¹⁰⁹ Por. M. Foucault, *Techniki siebie*, [w:] idem, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa-Wrocław 2000, s. 247–275.

¹¹⁰ Biogramy Jana Waśniewskiego (1896–1945), wychowanego w Krążku k. Bolesławia syna wieloletniego sztygara kopalni „Ulisses” w Bukownie, przedstawia Józef Liszka [w:] idem, *Jan Waśniewski. Bolesławski epik*, „Bolesławskie Zeszyty Historyczne”, z. 18, Bolesław 2002, s. 10, oraz Jerzy Lis [w:] idem, *Jan Waśniewski*, Katowice 1988, s. 3. Tutaj, w niezbędnym skrócie, należy wspomnieć o nauce pisarza w będzinńskiej szkole handlowej i w gimnazjum w Częstochowie oraz o studiach (1916–1918) na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie na Wydziale Filozoficznym (kontynuowanych w latach 1921–1923 na Uniwersytecie Warszawskim). Waśniewski był nauczycielem w gimnazjach Warszawy, Radomia i Dąbrowy Górniczej. W latach 1930–1939 stale współpracował z Polskim Radiem, gdzie m.in. przygotowywał felietony kulturalne, słuchowiska oraz audycje dla robotników (także górników) i żołnierzy. Publikował felietony, powieści i opowiadania w czasopismach lokalnych oraz ogólnopolskich. Z drugą żoną, warszawianką, miał syna. W czasie okupacji brał udział w tajnym nauczaniu. Zmarł w hitlerowskim obozie pracy w Laasphe 5.04.1945 r.

¹¹¹ W powieściach Jana Waśniewskiego międzywojenni krytycy bardzo wysoko oceniali „wolność od serwitutów ideowych”, dystans wobec doktryn narodowych i mitologizujących stylizacji, obecnych w poświęconych Śląskowi i Zagłębiu niektórych utworach Gustawa Morcinka i Juliusza Kadena-Bandrowskiego. Zwracali uwagę na trzeźwość relacji z katastrof górniczych, realizm i brak powierzchowności w analizach życia górniczego, znakomity język, kompozycję, obserwacje psychologiczne, tempo akcji, spłot losu ludzi i losu kopalni, przenikliwą wiedzę o elitach kopalni, naturalność, brak egzaltacji i patosu, analizy problemu winy i kary, odsłonięcie niszczących ambicji, umiejętność stworzenia „postaci etycznie wzniosłej”, autentyzm języka gwarowego, obrazki obyczajowe (krytycy: Wacław Rogowicz, Zdzisław Hierowski, Leon Piwiński, Juliusz Saloni, Wojciech Wasiutyński, Antoni Madej, Stefan Gacki, Stanisław Helsztyński, Alfred Jesionowski). Zob. J. Lis, *Jan Waśniewski...*, s. 6–13.

¹¹² Warto przypomnieć, że akcja innej „olkuskiej” powieści – opublikowanej przed pięciu laty *Służbowej podróży* Tomasza autorstwa Piotra Nogiecia, również rozgrywa się w latach 20. Utwór ten jednak nie przedstawia tak szerokiej panoramy społeczno-obyczajowej, jak wielowymiarowa, znakomicie skomponowana powieść Waśniewskiego. Por. P. Nogiec, *Służbowa podróż Tomasza*, Kraków 2003.

¹¹³ J. Waśniewski, *Ognie w pirytach*, Warszawa 1935 (wydanie drugie: Warszawa 1948, wznowienie: Bolesław 2009).

należy, iż ma ona bezcenne walory szczegółowego antropologicznego studium, zakorzeniającego lokalnego czytelnika w jego regionie. Z uniwersalnej opowieści o życiu zbiorowości, dla której kopalnia jest w każdym wymiarze podstawowym punktem odniesienia, można także obecnie wydobyć daleko idące wnioski, rzutu-jące na współczesne, indywidualne projekty biograficzno-egzystencjalne.

Pisarz, pochodzący z podbukowieńskiego Krążka, wychowany w rodzinie miejscowego sztygara, a w końcu dwudziestolecia międzywojennego należący do elity warszawskich literatów, stworzył dzieło niepoddające się łatwo przemianiu. Utrwalił polskie, podolkuskie międzywojnie, które na marginesie wartkiej akcji odsłania w *Ogniach w pirytach* swoje górnicze, praktyczne, wysoce racjonalne a zarazem namiętne, ludzkie, katolickie i naznaczone wyżynno-piaszczystym krajobrazem oblicze.

Głęboko dotykający czytelnika efekt realności powieści to skutek świadomie przyjętego programu literackiego, który manifestował się już w pierwszych utworach Waśniewskiego (powstałych w latach 20.). Historycznie jest on bliski autentystycznym, społecznym i psychologicznym tendencjom powieści lat 30.¹¹⁴, natomiast dziś, zwłaszcza w perspektywie edukacyjnej, okazuje się bezcenny dla budowania lokalnej tożsamości i kulturowej pamięci. Dzięki niemu powieść wciąż posiada niesłabnącą moc przywracania przeszłości i jest w stanie zakorzenić historyczną wyobraźnię oraz językową praktykę czytelnika w jego rodzinnej okolicy.

Powieść o „tej” rzeczywistości

Proza Waśniewskiego daje dostęp do tych elementów tradycji i zbiorowej pamięci, które nie całkiem jeszcze zaginęły, ale zakorzenione w przeszłości wciąż ujawniają swą obecność w naszej współczesności. Powieść *Ognie w pirytach* znakomicie ukazuje – w znaczeniu dosłownym i metaforycznym – głębokie warstwy podolkuskiej, górniczej rzeczywistości. Są to elementy kultury słowa i obyczajów, które są może jeszcze pamiętane, ale lokalna społeczność już się do nich nie stosuje. Trzeba przy tym zaznaczyć, że walorem dzieł Waśniewskiego jest nienachalne udokumentowanie odchodzącej w przeszłość rzeczywistości. Wszak pisarz, tworząc realistyczne powieści, nie zaś reportaże, utrzymywał świat swoich rodziców i dziadków pośrednio. Jednak antropologiczne i kulturowe wymiary jego pisarstwa możemy docenić dopiero dziś, gdy wobec agresywnego multikulturalizmu narasta potrzeba dookreślenia własnych korzeni, a w naukach o literaturze znaczenia nabierają badania kulturowe. W tej perspektywie dzieła Waśniewskiego są cennym dziedzictwem, przygotowanym właśnie dla nas przez mieszkańca tej okolicy, który przekazuje nam narzędzia do zakorzenienia się we wspólnej mikrohistorii oraz eko- i socjosferze.

Gdy wpatrzeć się w dzisiejszą przestrzeń powiatu, a opisywaną przez Waśniewskiego siedemdziesiąt lat temu, okaże się, że ziemia, na której mieszka-

¹¹⁴ Zob. np. *Literatura polska XX wieku. Przewodnik encyklopedyczny*, red. nauk. A. Hutnikiewicz, A. Lam, Warszawa 2000, s. 404–405.

my, niewiele się zmieniła od opublikowania *Ogni w pirytach*. Wzgórza, doliny, samotne sosny, hałdy, wyrobiska i ścieżki między miejscowościami zostały jak dawniej. Ludzie też się niewiele zmienili. Pragną tego samego, cierpią z powodu podobnych przyczyn, życiowego niespełnienia, problemów w pracy, rozbitych związków, prowincjonalnej nudy. Natomiast więcej zmian można zaobserwować w perspektywie cywilizacyjnej: przybyło dróg, domów, dzielnic, zakładów pracy, środków komunikacji. Kultura, język i możliwości rozwoju są już inne. Ludzie jednak, podobnie jak ich dziadkowie, tęsknią za stabilnością i poczuciem ładu, zwłaszcza w miejscu, w którym żyją i porządkują swoje najbliższe egzystencjalne otoczenie. Właśnie dlatego powieści Waśniewskiego, dające obraz porządkowania życia w tym samym miejscu, w którym ich czytelnicy tworzą swoje biografie (ale już w XXI wieku i z nowymi narzędziami cywilizacyjnymi) – mogą być cennym narzędziem poznawczym.

Tekst spleciony z doświadczeniem „tej” ziemi i specyfiką pracy w pobliskiej kopalni może uzyskać w miejscowym odbiorze *Ogni w pirytach* szczególną funkcję. Ma szansę odkryć przed czytelnikiem niegdysiejsze sposoby przeżywania jego świata oraz wyłaniające się z nich perspektywy¹¹⁵. Przeszłe doświadczenie – tekstowo splecione niemal z tą samą rzeczywistością, co dostępną dziś – buduje trwałe punkty odniesienia dla nowych narracji, własnych „ścieżek tekstu”, które wytyczać będą trasy egzystencjalnych wypraw młodego, np. bukowieńskiego pokolenia¹¹⁶.

Biograficzne zakorzenienie Waśniewskiego w przestrzeni własnego dzieła jest samo w sobie antropologiczną wskazówką dla czytelnika. Gdyż może on, podobnie jak pisarz, „zakosztować” przyjemności partycypowania w opowieści o najbliższym sobie otoczeniu. „Autobiograficzne podłoże fikcjonalnego pisarstwa, które okazuje się w konsekwencji również formą tekstualizacji własnego doświadczenia”¹¹⁷ nadaje utworom Waśniewskiego szczególnie antropologiczno-poznawczy walor. Rzeczywistość utworu jest kreowana przez autora, który swoją postawę wobec podjętych w powieści problemów mógłby uzasadnić słowami

¹¹⁵ Doświadczenie w literaturze nowoczesnej – jak wskazuje R. Nycz – „traci status bezpośredniej wiedzy o rzeczywistości”, ale jest „rzeczywistością pośredniczącą”, gdyż zawsze jest aspektowe, fragmentaryczne, kontekstowe. Takie rozumienie przekazywanego przez literaturę doświadczenia (nie będącego wszakże wskaźnikiem obiektywnej rzeczywistości) pozwala zobaczyć w dziele Waśniewskiego epickie studium usensowniania przestrzeni prowincji. *Ognie w pirytach* można uznać za medium samoświadomości ówczesnych mieszkańców ziemi olkuskiej, nie gubiąc przy tym ponadregionalnych, artystycznych walorów powieści. Zob. idem, *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia*, „Teksty Drugie” 2006, nr 6, s. 55–69.

¹¹⁶ Na nagłą konieczność opowiedzenia dziejów polskiej kultury inaczej, bez obciążeń romantycznych, zwraca uwagę Maria Janion. Powieści „stąd”, a także literatura daleka od wszelkich wpływów ideologicznych, wydaje się do tego celu adekwatnym narzędziem. Zwłaszcza jeśli chodzi o wskazywanie na tożsamościową funkcję zamieszkiwanego krajobrazu. Zob. M. Janion, *Niesamowita słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Kraków 2007, s. 320–329.

¹¹⁷ R. Nycz, *Literatura jako trop rzeczywistości...*, s. 68.

Gustawa Herlinga-Grudzińskiego: „Muszę być w środku tego, o czym opowiadamy, bo to są moje osobiste sprawy i tematy”¹¹⁸.

Najpierw doświadczony, a następnie tekstowo udostępniony świat Waśniewskiego, który pisarz, jego rodzina i przyjaciele współtworzyli, zapewne zainteresuje odbiorcę nie tylko ze względu na ciekawą fabułę lub utrwaloną gwarę. Przede wszystkim istotne staną się sposoby organizowania życia, rozwiązywane problemy oraz obyczaje naszych potencjalnych pradziadków, występujące „tutaj”, ale ponad osiemdziesiąt lat temu¹¹⁹.

Z tego właśnie względu warto zadbać o edukacyjne wykorzystanie pisarstwa, podobnie jak powieść Waśniewskiego, zakorzenionego w bliskiej uczniom okolicy. Nosi ono w sobie szczególną właściwość: może oferować mieszkańcom danego regionu poczucie integralności i ciągłości doświadczenia, związanego z językiem, kulturą, przemysłem, obyczajowością i historią ich terenu.

Ognie w pirytach – górnicza rzeczywistość zastygła w literackiej formie

Ognie w pirytach Waśniewski wydał w Warszawie (rok wcześniej, w 1934, w odcinkach publikował ją warszawski tygodnik „ABC”). Akcja utworu toczy się wartko i łatwo angażuje czytelnika. Główny wątek stanowi historia zasłużonego dla kopalni „Herakles” nadsztygara Zbigniewa Walickiego, ale mamy tu także romanse i wątki miłosne – zdaniem monografisty Waśniewskiego Jerzego Lisa – „niebanalnie przeprowadzone” i rozwiązane zaskakująco¹²⁰. Powieść rzeczowo daje wgląd w zawodowe konflikty i górnicze przyjaźnie, barwnym i żywym językiem szkicuje sceny obyczajowe i panoramę rozmaitych postaw życiowych. Otrzymujemy w niej obrazy ówczesnych zabudowań Tłukienki¹²¹, Bolesławia, Bukowna, Krążka, Wodącej i Olkusza, a także ścieżek prowadzących bohaterów od domu do domu i od wsi do wsi. Ówczesna komunikacja, wyboiste albo piaszczyste drogi, a także opisy domowych wnętrz, wyszorowanych podłóg i wyszywanych koronek w oknach – to tylko przykładowy zestaw cech dokładnie opowiadanego przez Waśniewskiego bolesławskiego światka. Akcja nie obywa się też bez opisów bukowieńskiego krajobrazu i okolicznych wsi, gdzie toczy się życie górniczego środowiska kopalni „Herakles”. Z wielu fragmentów książki można by ułożyć szkic topograficzny okolicy, wyłaniający się z omówień pejzażu, zabudowy, wzgórz, dróg i lasów.

¹¹⁸ Cyt. za: ibidem.

¹¹⁹ Przybliżaniu literatury o regionie Bolesławia jest poświęcona książeczka *Bolesław i okolice w literaturze*, wydana w bolesławskim GOK-u w 2006 r. Świadczy ona o niegasnącej potrzebie literackiego wglądu w lokalną przeszłość. W książce znalazł się również szkic zachęcający do sięgnięcia do zeszytu z 2002 roku, w całości poświęconego autorowi „trylogii górniczej”.

¹²⁰ J. Lis, *Jan Waśniewski...*, s. 10.

¹²¹ O tradycji górniczej w regionie Bolesławia i Bukowna pisze O. Dziechciarz [w:] *Przewodnik po ziemi olkuskiej. Gminy Bolesław, Bukowno i Sławków*, Olkusz 2001, s. 246–250. Dzieje Krążka i Tłukienki, gdzie rozgrywa się wiele wydarzeń *Ogni w pirytach* autor przedstawia na s. 52 i 131.

W powieści, obok bezpośredniej i pośredniej charakterystyki bohaterów oraz ich działań, mamy do czynienia z wieloma opisami krajobrazowego konkrety: okolic kopalni, hałd, strumieni, stacji kolejowej w Bukownie, plaży przy rzece, pól i wyboistych dróg. Warto się zapatrzeć w ten krajobraz, szkicowany jako tło powieściowych wydarzeń. Uda nam się wówczas – a szczególnie mieszkańcom tej samej ziemi i okolic – po osiemdziesięciu latach wyobrazić sobie uwarunkowania życia ludzi, którzy w prawie tej samej przestrzeni realizowali swoje marzenia i plany. Na przykładzie sfabularyzowanych ujęć przedwojennego życia możemy także zobaczyć, jak daleko zaszły zmiany w środowisku naturalnym od czasów, gdy Bukowno było ośrodkiem wczasowo-leczniczym dla pobliskiego Zagłębia i Śląska.

Ten świat, opisany plastycznie i znakomitą polszczyzną¹²², pełen językowych ciekawostek i psychologiczno-socjologicznych obserwacji, jest o wiele bogatszy od fotografii, których z tego okresu zachowała się wszakże niemało. Gdy opowieść to coś więcej niż obraz, niż migawka, chwila, wspomnienie. Jest związana ze stylem myślenia i wartościowania tamtych ludzi, ściśle wiąże się z opisem obyczajów, sposobów radzenia sobie z tą samą przestrzenią egzystencjalną, z tymi samymi dystansami do przebycia, co i dziś. Lektura o poruszaniu się po gminie w czasach, kiedy samochody należały do rzadkości, a zawiadowcę (dyrektora) kopalni dowożono bryczką z pobliskiego Krążka, gdy po błocie i pagórach chodzono na przelaj w przyjacielskie (i nie tylko) odwiedziny, a za jedyną ochronę przed ulewą miało się płaszcz i zwykłe buty – z pewnością ujmie abstrakcji niejednemu uproszczonemu wyobrażeniu o tamtych czasach. Słowem, *Ognie w pirytach* są bardzo atrakcyjnym studium życia zbiorowości, która przed laty też wysyłała dzieci na studia do Krakowa. Ale wówczas wiązało się to z jakże głęboką izolacją młodzieży od swego środowiska, szybkim zrywaniem więzów z rodzinną okolicą i miejscowymi ludźmi.

Po lekturze utworów Waśniewskiego łatwiej będzie współczesnemu odbiorcy (a zwłaszcza bukowianinowi, olkuszanie, czy mieszkańcowi Bolesławia) spojrzeć z dystansu na dzisiejszy standard życia, łatwość komunikacji, łączności, poziom lecznictwa. Łatwiej będzie też zastanowić się, w jakim stopniu po osiemdziesięciu latach, po II wojnie i półwieczu komunizmu¹²³, jesteśmy tutaj, „u nas”, już inni, a w jakim budujemy nasze życie na fundamencie tamtych obyczajów i stylu

¹²² Nie umniejsza przyjemności lektury przedwojenny zapis ortograficzny, odmienny od wielu współczesnych zasad pisowni. We wznowieniu powieści ortografię uwspółcześiono.

¹²³ Zbigniew Gluza, zachęcając do artystycznego wykorzystania zbiorów Ośrodka KARTA („opowiadających niemal cały los społeczeństwa dwudziestego wieku”), podkreśla, iż: „Polskie społeczeństwo nie przepracowało intelektualnie tych doświadczeń: ani komunizmu, ani okupacji niemieckiej, nie wiemy też w zasadzie, co przyniosła nam druga Rzeczpospolita, która była w pewnym sensie świętym dwudziestowieciem, a jednocześnie niosła tak wiele ostrych problemów społecznych. Mamy o nich mylne wyobrażenie – także dlatego, że w Peerelu skutecznie je fałszowano”. Dlatego prawda o XX-wiecznym doświadczeniu Polaków koniecznie powinna znaleźć odbicie w szerszej świadomości społecznej, kształtując „niekonfrontacyjną podmiotowość narodu”. Zob. Z. Gluza, *To się zdarzyło*, „Dialog” 2007, nr 6, s. 10–11.

życia, wówczas jeszcze nienaruszonych dramatycznym wpływem dwóch dwudziestowiecznych totalitaryzmów.

Wyższy sens opowieści „stać”¹²⁴ – narracja lokalna

Realistyczna moc dzieł Waśniewskiego płynie z doskonałej znajomości rodzinnej okolicy, jej społecznego, przemysłowego i obyczajowego nacechowania. Jego utwory pełne są rozmów, spotkań, problemów mieszkańców bolesławskich wsi, wyrażanych ich własnym językiem. W *Ogniach w pirytach* pojawia się miejscowa gwara, a bywa, że w dialogach inżynierów dosłuchać się można frazeologii typowej dla olkuskich okolic. Dzięki temu dzieło Waśniewskiego zyskało po latach walor przekraczający konwencjonalne, historycznoliterackie kwalifikacje dobrze napisanej powieści, bądź precyzyjnie naszkicowanych, naturalistycznych obrazków. Dziś górnicza saga może stać się dla mieszkańców regionu opowieścią, wchodzącą w kompetencje (z wolna dezaktualizujących się) „wielkich narracji”. Dla miejscowej zbiorowości może stać się narracją lokalną – mieszczącą się pomiędzy wyznacznikami ogólnokulturowego projektu nowoczesności, a niszową mikronarracją osobistych sposobów doświadczania świata, charakterystycznych dla późnej nowoczesności. Narracja lokalna jest w stanie zaoferować populacji społecznej z danego regionu przestrzeń „oswojoną”, przestrzeń z ujawnionymi, ważnymi egzystencjalnymi punktami orientacyjnymi. Geograficznie operuje ona na tym samym obszarze, który dziś zamieszkuje zbiorowość. I, tak jak utwory Waśniewskiego, oddaje do wglądu przestrzeń „przedeptaną” przez poprzedników, przestrzeń z wyraźnymi śladami ich obecności, z „tekstowymi ścieżkami”, prowadzącymi do spełnienia życia „tutaj”, w uwarunkowaniach nieco tylko zmienionych przez czas¹²⁵.

¹²⁴ Gry literatury z konkretną rzeczywistością są coraz bardziej popularną formą osvajania przestrzeni, np. miasta Warszawy. Konkurs oparty o tę współzależność tekstu i realnego świata rozwiązano w marcu 2007 w Warszawie. Zorganizowano go z odwołaniem do powieści *Madame A. Libery*. Zdaniem uczestników i organizatorów, oraz samego autora, „literacka mitologizacja miejsca pozwala na jego silne osadzenie w przestrzeni kultury”. Powieść *Madame*, dzieło sztuki wysokiej, tłumaczona na kilkanaście języków, szeroki odbiór zyskała właśnie wśród mieszkańców Żoliborza. Czyli lokalny styl odbioru nie kłóci się z ogólnością, wysokokulturowym obiegiem. Cyt. za: *Dzień z A. Liberą*, TVP Kultura, 25.03.2007.

¹²⁵ Warto przytoczyć tutaj wypowiedź Józefa Liszki, znakomitego badacza kultury regionu Bolesławia, który akcentuje w swoim odbiorze *Ogni w pirytach* właśnie „zakorzeniającą moc” tego tekstu: „Jana Waśniewskiego uważam za najlepszego «inżyniera» wśród znanych mi literatów i doskonałego epika „mojej małej ojczyzny”. W *Ogniach...* widać piękne przetransformowanie «suchego» języka technicznego na język literacki. Czytając książkę widzę – niemal jak na filmie – przesuających się ludzi, z którymi dane mi było pracować. Widzę wieżę szybu «Wiktor», początkowo jeszcze drewnianą, tę z «Heraklesa», później metalową. Widzę błyszczącą rudę ołowiu, zwaną galeną. I ten cud natury, ewenement spotykany tylko w Bolesławiu, zwany «bolesławitem» – galenę w postaci granulek, jak groch okrągły. Widzę górników wyrywających skarby bolesławskiej ziemi. Podziwiam płataninę chodników i ogromnych wyrobisk drażonych przez dziesiątki pokoleń. Widzę żywiół wód podziemnych. Czytając *Ognie w pirytach* mam na myśli hutników przy piecach «Dörschla», piecach fluidyzacyjnych, flotatorów, mechaników i elektryków utrzymania ruchu i transportowców. Myślę, że książka *Ognie w pirytach* dla wielu czytelników będzie podobnym impulsem do ponownych przeżyć okresu pracy zawodowej. A dla osób niezwiązanych z przemysłem dostarczy niewątpliwie podstawowych in-

Długa epicka narracja, spajając cały zestaw doświadczeń charakterystycznych dla mieszkańców regionu, może być swoistym instruktażem (zawierającym także rozmaite ostrzeżenia) w obchodzeniu się ze swoją przestrzenią życiową – niemal identyczną z tą, w której działają bohaterowie powieści. Przeżywanie tego samego, co postać literacka, w tym samym otoczeniu, ale kilkadziesiąt lat później, zapewne korzystnie wpłynie również na czytelnicze rozpoznanie specyfiki swoich czasów, odmiennych w komforcie i modelach życia od tych sprzed osiemdziesięciu lat. Narrację lokalną wolno więc postrzegać jako tekstowy eksperyment nad życiem „tutaj”, jako propozycję sensu „stąd”, ułatwiającą nam stworzenie własnej opowieści o sobie lub choćby tylko jednej z jej wersji¹²⁶.

Co może nam powiedzieć powieść „stąd”¹²⁷

Ognie w pirytach mogą być znakomitym narzędziem do budowania w odbiorcy poczucia polskiej, codziennej normalności, odrywającej nas od kompleksu europejskiej gorszości i marginalności. Czytelnik powieści nie natknie się na nachalne dualizmy, mówiące o racjonalnym i demokratycznym Zachodzie oraz irracjonalnym i źle zorganizowanym świecie cywilizacji słowiańskiej, czyli także polskiej¹²⁸. Lektura powieści Waśniewskiego daje szansę na wyrwanie się ze starych narracji o Polsce i Polakach, objawiających się – zdaniem Marii Janion – poczuciem „klęski, niższości i peryferyjności kraju”. Opowieść o małym skrawku polskiej prowincji, pisana bez kompleksów, z perspektywy osobistego doświadczenia, dowodząca znajomości realiów pracy oraz opisywanego życia nie pozwoliła pisarzowi (i nie pozwoli czytelnikowi) uruchomić osłabiających polską tożsamość mitów niższości.

Wydobycie się z polskiej – jak pisze M. Janion – „zaćmy pamięci”, przejawiającej się w „niemożności rozpoznania siebie w przeszłości”¹²⁹, dla mieszkańców regionu na pewno może być łatwiejsze z dziełem Waśniewskiego. Zwłaszcza, jeśli chodzi o utracone, przedwojenne kulturowe dziedzictwo, powracające do nas na kartach *Ogni w pirytach* w całej pełni i egzystencjalnej normalności. Powieść po-

formacji o problemach górnictwa, o niebezpieczeństwach pracy górnik. Podniesie prestiż tego zawodu, posiadającego bogate i bardzo interesujące tradycje”.

¹²⁶ Por. A. Burzyńska, *Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce*, [w:] *Narracja i tożsamość (II)*..., s. 25–27.

¹²⁷ Warto zauważyć, że opisywana w literaturze przestrzeń „nasza” i „stąd”, może mieć charakter realizmu bezpośredniego. Kognitywiści w badaniach literackich wskazują na oczywisty, dany, bezpośredni charakter przestrzeni, która jest „ostensywna, w niej zawiera się świat zewnętrzny i jest to doznanie czysto ontologiczne, bez elementów nadinterpretacji. Istnienie w przestrzeni jest obiektywne i nie wymaga uzasadnienia”. W tej perspektywie powieści „o naszej okolicy” mogą nosić cechy wykraczające poza problematykę mimetyzmu i wymagać czytania mniej estetycznego, a bardziej doświadczeniowego (ontycznego) i etycznego. Zob. B. Greszczuk, *Metafora conceptualna – na przykładach z polskiej poezji dwudziestowiecznej*, [w:] *Kognitywizm w poetyce i stylistyce*, red. G. Hebrajska, J. Ślósarska, Kraków 2006, s. 104.

¹²⁸ Zob. M. Janion, *Niesamowita słowiańszczyzna...*, s. 20.

¹²⁹ Ibidem, s. 28.

zwala szybko się przekonać, że tutaj, w czasach II Rzeczypospolitej, rozwijała się taka gospodarka i wolnorynkowy kapitalizm, jaki po katastrofie II wojny i latach PRL-u znów odbudowujemy.

Zwróćmy uwagę na kilka ujęć i kategorii, poprzez które można zbliżyć się do świata powieści, który był, i nadal po części jest, naszym światem. Proponowane kategorie tworzą zestaw wyznaczników dla antropologicznie zorientowanej lektury *Ogni w pirytach*. (Nie wyczerpują one oczywiście możliwych sposobów czytania, z uwagi na przyjętą perspektywę odbiorczą minimalizują też analizy narracji, kompozycji, form językowo-stylistycznych utworu epickiego oraz kontekstu historycznoliterackiego. Należy jednak zauważyć, iż kwestie te, zintegrowane z antropologiczną wizją czytania utworu, nie mogą przesłaniać podstawowych celów analizy powieści, jakimi są „możliwości głębszego spojrzenia na innego człowieka i siebie samego”¹³⁰ poprzez poznawaną lekturę.)

1. Komfort życia i urządzenie mieszkań

Inżynierowie i górnicy w większości mieszkali w Bukownie, Bolesławiu i pobliskich wioskach, gdzie również lokowano przybyszów z dalszych okolic. Wgląd do wnętrza domów mamy za sprawą narratora *Ogni w pirytach* wielokrotnie. Np. gdy zawiadowca Walicki odwiedza żonę sztygara w Podlipiu, widzimy „obszerny pokój o czyściutko wyszorowanej podłodze. Własnoręczne białe hafty i robótki zalegają stół, wysoką komodę i stolik pod oknem, co bardziej jeszcze nadaje pokojowi charakter czystości”¹³¹. Niestety wrażenie psują – jak pisze narrator – „tanie cacka i rzeźby – imitacje brązu, stłoczone na komodzie”. Pokój oświetla „naftowa lampa na wysokiej nóżce”¹³². Z zewnątrz domy wyglądają schludnie, zdobią je „zazdrostki z bibulek w oknach”¹³³. O zamożności inżynierów świadczyć może fakt, że u Walickich była zatrudniona służąca, wspomina się też o specjalnej lodowni, w której przechowywano mięso. Do naturalnych obowiązków gospodarzy należała dbałość o ogród.

2. Sposób transportu i poruszania się po regionie

Bohaterowie powieści w przestrzeni powiatu poruszają się bardzo swobodnie. Nikt nie narzeka na komunikację czy odległości. Do Zarządu Kopalni w Dąbrowie Górniczej jeździ się koleją z Bukowna, do Krakowa podobnie. Sztygarzy na większe towarzyskie spotkania udają się do Olkusza bryczką, wyrażając przy tym irytację z powodu grubego bruku na olkuskim rynku. Dzieci chodzą do szkół piechotą, nawet nauczycielka z Krążka maszeruje codziennie przez Tłukienkę do szkoły wzornictwa w Starczynowie. Gdy młody Walicki wraca z Krakowa z dyplo-

¹³⁰ J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”* red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 18.

¹³¹ J. Waśniewski, *Ognie w pirytach...*, s. 38.

¹³² *Ibidem*.

¹³³ *Ibidem*, s. 131.

mem inżyniera w kieszeni, mówi, że nieco się zmęczył, bo sam niósł walizki ze stacji w Bukownie do domu w Krążku.

Górnicy schodzą się na dniówkę ścieżkami wijącymi się wśród pagórków. Gdy idą w mroku, przyświecają sobie lampami górniczymi. Światełka te – jak poetycko pisze Waśniewski – „rozstrzelone bezwładnie skupiały się, ogniskowały, mnożyły i spływały w jedno miejsce”¹³⁴. Natomiast zawiadowca kopalni miał swojego furmana, który dowoził go codziennie błotnistymi drogami pod izbę zborną. Jednak już inny bohater, gdy np. wybiera się na Podlipie, brnie wyboistą drogą, „utyka wśród ciemnicy po błocie i wybojach, a wiatr targa przemokłymi połami jego płaszcza i chlasta deszczem po twarzy”¹³⁵.

3. Prowincjonalna codzienność i tęsknota za większym światem

Bez nadmiernej ironii i z nutą głębokiej empatii Waśniewski opisuje senny rytm rodzinnego życia sztygarów, ubiegającego w pokojach czystych i schludnych, z nudnymi i mało atrakcyjnymi żonami. Dzieci tęsknią za lepszym, wygodniejszym życiem, a ojcowie rodzin przeżywają romanse z wdówkami i samotnymi nauczycielkami, mieszkającymi po okolicznych wsiach. Chodzenie wieczorem po zablokowanej drodze do sąsiedniej wsi na takie dwuznacznie romantyczne spotkania, zdaje się, nie było niczym nadzwyczajnym.

Powieść pokazuje, iż na ogół ubogie, prowincjonalne życie, ustabilizowane wokół swoistego centrum, jakim była kopalnia, bywa nużące i jednostajne. Dlatego wielu bohaterów tęskni za większym światem. Gdy Gładyszowa wyrzuca młodemu Walickiemu zdradę mówi: „Ja dwa razy miałam się wydzwignąć na szerszy świat. Raz przez gimnazjum! No, trudno: zabrakło ojcu pieniędzy... A drugi raz, jak miałam iść za ciebie. Sameś mówił: zagranica, powóz, auto”¹³⁶. Dziewczyna skończyła tylko 6 klas, a zwolniona z kopalni „przy pierwszej redukcji”, musiała zająć się gospodarstwem. Jej los to wciąż aktualna przestroga dla wiejskiej młodzieży.

Natomiast wśród dzieci sztygarów głównym powodem planowanej emigracji z regionu nie jest bieda, lecz ucieczka przed zmarnowanym uczuciem. Andrzej Walicki myśli o objęciu posady w kopalni w Turcji bądź gdzieś na Śląsku, Wiktoria (jego siostra) ma dosyć pocziwej miłości miejscowego narzeczonego: „Jakże małym i niepozornym wydawał się [jej] Kwiecień przy Faleńskim [...] Przecież warta jestem innego losu”¹³⁷. Dla jej cech i pretensji do lepszego życia można ją nazwać Izabelą Łęcką z Krążka...

Jeszcze inaczej tęsknotę za wielkim światem ujawnia Irena Przeclawska, owdowiała nauczycielka. Kończy (zaczęty z nudów) romans ze sztygarem Targowskim, gdyż liczy na małżeństwo z nowym, młodym zawiadowcą kopalni Faleńskim. Nauczycielka tęskni za zbytkiem, „pokojami jasnymi, widnymi od

¹³⁴ Ibidem, s. 46.

¹³⁵ Ibidem, s. 33.

¹³⁶ Ibidem, s. 39.

¹³⁷ Ibidem, s. 94.

elektrycznych lamp, do posadzek, do lśnienia!...”¹³⁸ Wykrzykuje do zrozpaczonego Targowskiego: „Mnie to, w czym żyję, obmierzło! [...] Ja tamtego pragnę”¹³⁹.

Lokalne wyjazdy zdarzają się z powodu święta albo potrzeby chwilowego wyizolowania się z małego środowiska Bolesławia. Wówczas celem jest Olkusz lub Dąbrowa Górnicza. Omówienie ważnych spraw w wąskim gronie, ale bez wglądu i plotek ludzi miejscowych, wymaga wyprawy do większego miasta.

4. Szanse edukacyjne a przymusowe związanie z domem

Synowi głównego bohatera powieści, Andrzejowi Walickiemu, studia na AGH nie pozwalają na podtrzymanie bliskich relacji z miejscową, ubogą dziewczyną. W wyniku wyjazdu (a także własnej lekkomyślności) stracił swoją największą i pierwszą miłość. Po powrocie do domu z dyplomem inżyniera nie znajduje sposobu na udane życie. Z wolna dociera do niego prawda, że zmarnował swe uczucie właśnie przez wyjazd na studia. Teraz cała okolica, „każda ścieżka, każdy kamień i drzewo” mówią mu o tym, co mogło być, a się już nie spełni¹⁴⁰.

W powieści zwraca też uwagę trud związany z kształceniem wiejskiej młodzieży w dość odległym gimnazjum olkuskim. Nauka poza rodzinną miejscowością była wówczas poważnie utrudniona nie tylko przez gorzej funkcjonującą komunikację, ale koszty związane z kształceniem. Dziś z Bukowna do Olsusza bez przeszkód codziennie dojeżdżają uczniowie liceów i techników.

5. Krajobraz okolicy w każdej z pór roku

Opisy przyrody i okolic kopalni są u Waśniewskiego bardzo plastyczne, zdradzają dobrą znajomość terenu i przywiązanie do wielu miejsc wokół Bukowna. Swoją ziemię opisuje tak:

W skaliste łańcuchy pagórów i wzniesień jury Krakowsko-Wieluńskiej wdarła się długa płaszczyzna olkuskiej doliny. Wędrujące piachy rozlewają się po niej szerokimi jeziorami, zastygłe w swym suchym bezruchu, jak jakieś olbrzymie martwe jeziora. Gdzieniegdzie krzewy jałowca, najczęściej zaś zwarty bór sosnowy przeciwstawił się lotnym piaskom, zwalczył, je, lub odparł dalej, i stoi murem gęstych pni, broniąc życia przed zalewem pustyni¹⁴¹.

Natura w okolicy jest przyjazna, lato w Krażku jest sielankowe, upał ucisza przyrodę i tylko jaskółki śmigają pod muślinami obłoków. Wiosną „na horyzoncie codziennie mającą zwidy Beskidów – poszarpane, odległe, jak mgławice...”¹⁴² Ziemia olkuska jest w ten sposób wpisywana w szerszy polski kontekst geograficzny, bo stąd, gdzie bohaterowie mieszkają, mogą oglądać „nasze”, polskie góry.

Nie brak opisów przyrody zniszczonej wyrobiskami i hałdami: „Przez okno widać wądoły i gruzy kamieni po dawnych szybikach. Nierównego gruntu czepia

¹³⁸ Ibidem, s. 102.

¹³⁹ Ibidem, s. 103.

¹⁴⁰ Ibidem, s. 165.

¹⁴¹ Ibidem, s. 19.

¹⁴² Ibidem, s. 118.

się już wiosenna zieleń traw, a tu i tam żółci się nieśmiało jakiś drobny kwiatu-
szek¹⁴³.

Natomiast nocny krajobraz ujawnia zdecydowaną dominację kopalni na bukowieńskim horyzoncie: „W jasnej poświacie majaczyły dalekie zwidy kopalni. Czerniało rusztowanie wieży wyciągowej, a hala maszyn warowała ciemną dłu-
żyzną jak czujny pies. Oświetlona wewnątrz kotłownia ślepią dwoma widnymi
oknami. Hałdy i zwały gurbiły się wokół bezkształtnie...”¹⁴⁴.

Nadsztygar Walicki przed oknem gabinetu miał „wysoką, żółtą hałdę galma-
nu, nad którą widniał skrawek nieba”¹⁴⁵. Gdy jeden z bohaterów spaceruje nie-
opodal domu swej narzeczonej, chodzi właśnie wśród takich „żółtych hałd i nad
spychami odkrywek” i z ich szczytu obserwuje domy w Krążku.

6. Krajobraz pod ziemią

Pył, brudne ubrania, dym i osmalone lampkami górniczymi twarze są w po-
wieści elementami znakomicie uwiarygodnionego obrazu podziemnej rzeczywi-
stości. Zapachy siarki, kolor tlejącego pirytu i galmanu, żółte osady w wodzie i na
ścianach, ubrania pozostawiane w łaźni, to trafnie ujęty świat górniczej praktyki,
doskonale wkomponowany w powieść. Osobista znajomość tych realiów pozwoli-
ła Waśniewskiemu uchronić utwór przed emfazą i sztucznym, podniosłym tonem,
mitologizującym górniczy fach. Pisarz przecież dorastał w Krążku, gdy jego ojciec
był nadsztygarem w kopalni „Ulisses” w Tłukience.

W powieści mamy też wgląd w pracę projektową inżynierów kopalni, pla-
nujących budowę kolejnych chodników i eksploatację nowych złóż. Waśniewski
podkreśla, iż z rysunków oraz technicznych planów kopalni płynie ku zastępcy
zawiadawcy Walickiemu „rytm wysiłku i rozgwar pracy”¹⁴⁶.

Obraz pracy górników jest pełny. Mamy opisy szatni i zjazdów szalą na dół
przy „świście pędu i plusku wody, lejącej się po oszalowaniu”¹⁴⁷. Wiele fragmen-
tów naświetla specyfikę podziemnej pracy: „Zgrzytały twarde skaliska, świdro-
wane wiertarkami, rwane dynamitem; szurgwały łopaty, przesuwwały się z głuchym
łomotem wózki po szynach, gnając na podszybie”¹⁴⁸.

Widzimy, jak na przodku „co doświadczeńsi górnicy” przy słabym świetle
trzech lamp karbidowych gorączkowo pracują przy „wściekłym szczekaniu wier-
tarek” i syku sprężonego powietrza. Górnicy podczas pracy „taplają się w wodzie”
spływającej ze ścian, a „trzepot rozdygotanych maszyn” trzęsie ich całym ciałem¹⁴⁹.

Kopalnia w powieści ukazywana jest jak bestia, którą może ujarzmić tylko
dobrze zorganizowany, zbiorowy wysiłek sztygarów i załogi. Jednak za sprawą

¹⁴³ Ibidem, s. 124.

¹⁴⁴ Ibidem, s. 154.

¹⁴⁵ Ibidem, s. 106.

¹⁴⁶ Ibidem, s. 21, 22.

¹⁴⁷ Ibidem, s. 46.

¹⁴⁸ Ibidem, s. 107.

¹⁴⁹ Ibidem, s. 133.

pochopnie podjętych działań nowego, ambitnego naczelnika kopalni dochodzi do pożaru, walą się drewniane szalunki, „chodnikami płyną gęste, białe dymy gazów”¹⁵⁰. „Herakles” płonie, ziejąc odorem siarki. Wkrótce resztki ocalałych chodników zalewa woda. Są ofiary śmiertelne. Waśniewski wówczas udanie zaznacza kontrast między spokojnym życiem na powierzchni i dramatycznymi wysiłkami ratowników na dole. Dobitnie pokazuje, że są to dwa rozłączne światy. Píše: „Z pokoju urzędników biurowych dochodził stukot maszyny do pisania, czasem szelest nakładanych i zwijanych arkuszy papieru, kłapanie liczydeł. Tam dzień szedł swoją koleiną”¹⁵¹.

7. Układy i hierarchiczne stosunki w kopalni

Od zawiadowcy, przez nadsztygara, sztygarów i mierniczych po prostych górników – poznajemy układ zależności i obowiązków w kopalni. Dyskusje o jej rozbudowie, technice wydobywania, ciągłych pracach remontowych odbywają się w biurze naczelnika i nadsztygarów. Waśniewski daje też wgląd w rozmowy górników prowadzone miejscową gwarą, a także w momenty podejmowania trudnych decyzji podczas akcji ratunkowej.

Trzeba podkreślić, że górnicy traktują kopalnię jak dzieło swego życia. Nadsztygar Walicki, gdy podejmuje decyzję o ratowaniu kopalni, świadomie ryzykuje życie. Pamięta „Heraklesa” z czasów, gdy rudę się „tłukło rękami dłutami i kilofami”, wielokrotnie ratował go od „ogni, od wody, tupań, kurzawek”. Zjeżdża pod ziemię, aby ocalić zarówno swe dzieło jak i własną, zakorzenioną w nim, górniczą tożsamość.

8. Restauracje i sklepy, ulice i dworce jako punkty orientacyjne w przenikaniu się literatury i rzeczywistości

Opisy zabudowań Bukowna, Bolesławia, Krążka i Tłukienki, kopalni, krajobrazu otaczającego okoliczne wsie, choć czynione mimochodem i na marginesie szybko biegnącej akcji, są integralnymi częściami świata powieści. Bar, w którym górnicy spotykają się przy piwie, łatwo zlokalizować na dzisiejszej mapie Bolesławia. Bukowno w optyce Waśniewskiego to „mała stacyjka”, która „leży wśród zagajników modrzewiowych i sosnowych lasów. Za torem i budynkami kolejowymi płynie wartko nurt małej rzeczki Białki, która wyźłobiła sobie wśród piachów głębokie koryto”. Wówczas stacja, położona „jakby w wąwozie”, była oświetlana kilkoma latarniami naftowymi. A „do Bukowna i pobliskich wsi zjeżdżali letnicy z całego Zagłębia”¹⁵².

Olkuszowi Waśniewski prawie wcale nie poświęca uwagi. Tylko podczas opisu wyjazdu sztygarów do restauracji mamy wzmiankę o „potwornym bruku rynku” olkuskiego, oświetlonego lampami łukowymi. W pomijaniu Olkusza można dostrzec celowy zabieg pisarza, niezezwalającego na przesunięcie centrum kul-

¹⁵⁰ Ibidem, s. 188.

¹⁵¹ Ibidem, s. 196.

¹⁵² Ibidem, s. 27–28.

turowego świata powieści z okolic kopalni do pobliskiego miasta powiatowego. Dłatego Olkusz, a nawet Kraków, są dla bohaterów powieści miejscami trzecio-planowymi. Mała przestrzeń ich życia sprzyja ukazaniu zakorzeniającego projektu egzystencjalnego.

9. Rytm życia i świętowanie górnicze

Bieg życia w okolicy kopalni wyznacza rytm kolejnych dniówek. Waśniewski pisze, iż „przeraźliwy ryk syren kopalnianych, zwiastował godzinę piątą rano.” Wówczas „okienka chałup rozbłyskiwały jasnym światłem”¹⁵³. Okolica budziła się do życia i pracy. Przeciągły sygnał syreny odzywał się powtórnie o godzinie 5.30. (Przypomnijmy, że jeszcze w początkach lat 80. syreny fabryczne i kopalniane podobnie wyznaczały rytm dnia w Olkuszu i okolicach).

Ważnym elementem życia bohaterów *Ogni w pirytach* jest święto Barbórki. W tym dniu o poranku w kapliczce na placu kopalnianym „huczy modlitwa, w której przeży się dostojność twardej, jak granit pracy”¹⁵⁴. A gdy pieśń do świętej Barbary milknie, dzieci z rodzicami ruszają do licznych straganów po prezenty, starsi zaś przechadzają się godnie, niektórzy w galowych, czarnych mundurach ze złotymi guzikami i piórem u czapki. Zbiorowe podrzucanie na rękach zawiadowcy kopalni jest coroczną tradycją. Następnie rodziny górnicze „szeroką falą, zaległszy całą szosę” ruszają do kościoła. Barbórka kończy się zabawą w domu ludowym w Bolesławiu. Dom ludowy jest też miejscem corocznego balu, czyli jednej z ważniejszych imprez towarzyskich, jednoczących całe górnicze środowisko¹⁵⁵.

Czytanie powieści „stąd” jako doświadczenie antropologiczne

Lektura powieści „stąd” oferuje owocne perspektywy dla odbioru nachylnego nie tylko estetycznie a poznawczo, nie analitycznie a wzruszeniowo, nie uniwersalnie a lokalnie i tożsamościowo. To także perspektywa dla dydaktyki polonistycznej, która może tę literaturę traktować jako angażujące uczniów społeczno-historyczne studium regionu¹⁵⁶. Bohaterowie powieści, poruszający się po Bolesławiu i Wodącej, przemierzający te same, co istniejące dziś, dystanse między stacją w Bukowni a np. Krążkiem czy zabudowaniami kopalni, będą na pewno

¹⁵³ Ibidem, s. 45.

¹⁵⁴ Ibidem, s. 52.

¹⁵⁵ Ibidem, s. 82.

¹⁵⁶ Proponowany sposób czytania powieści „stąd” obecnie może być szczególnie potrzebny szkolnemu poloniście. Zaspokojenie potrzeb współczesnego ucznia, usilnie poszukującego źródeł i budulca swej tożsamości w „płynnej nowoczesności”, z pewnością będzie łatwiejsze z antropologicznie zorientowaną lekturą. J. Polakowski podkreślał, iż uczeń niechętnie i bez dydaktycznych korzyści podejmuje zabiegi analityczno-poznawcze, kopiujące postępowanie profesjonalnych, uniwersyteckich badaczy. W związku z tym konieczne jest przesunięcie „zainteresowań w procesie dydaktycznym: od badania struktury tekstu literackiego do poznawania jego odbioru poprzez uczniów”. Zob. Jan Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego...*, s. 25; idem, *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próba diagnozy*, Kraków 1980, s. 148–150, 181–248.

bardzo bliscy w swych działaniach czytelnikom „stąd”. Rozpoznanie powieściowego świata jako części własnej, prywatnej współczesności niewątpliwie wzmocni poczucie przynależności do kultury regionu, jak i da przesłanki do rozpoznania sensu i podłoża zachowań ludzi mieszkających tutaj i (często do dziś) związanych zawodowo z kopalnią.

Proponowany styl odbioru byłby czytaniem etycznym, zobowiązującym do praktykowania odczytywanego znaczenia w przestrzeni egzystencji¹⁵⁷. Byłby czytaniem w pełni angażującym podmiot w sens istnienia w otoczeniu już opisanym, a równocześnie danym do ponownego opisanie w wyniku interpretacji. Byłby odbiorem nakładającym to, co dawne na dziś, czyli lekturę na podmiotowy świat czytelnika. Literatura „stąd” stałaby się zatem czynnikiem uruchamiającym proces czytania jako proces „troski o siebie”, połączony z otwarciem na praktykowanie samorealizacji w otaczającej, opisaniej rzeczywistości. Takie czytanie byłoby otwarte na praktyczną interpretację, to znaczy interpretację przegradzającą się w przekształcające naśladowanie (bądź negowanie przesłanek) działań lekturowego bohatera, będącego kimś, kto „mnie poprzedzał” w moim świecie. Kimś, którego eksperyment biograficzny rozpoznałem w lekturze i podejmuję jako kontynuację, zaprzeczenie bądź asocjacyjne nawiązanie¹⁵⁸.

Ponadto lektura „powieści stąd” daje szansę na zbudowanie własnej opowieści o miejscu danym nam do życia, a siłą rzeczy wkomponowanym w całość polskiej kulturowości i państwowości. Przykład *Ogni w pirytach* jest szczególnie cenny, gdyż Waśniewski, bez odwoływania się do romantyczno-narodowych schematów, kompleksów, stereotypów odsłania konkretną przestrzeń egzystencjalną ludzi rozwiązujących swoje (dalekie od wszelkich ideologii) codzienne problemy „według logiki życia”¹⁵⁹. Wydaje się, że dzieła podobne w swej treści do powieści Waśniewskiego mogłyby swymi lokalnymi narracjami z wolna zabudowywać, wskazywaną przez M. Janion, wyrwę w polskiej (i jednocześnie słowiańskiej) tożsamości. Wyrwę, która zamiast perspektywy na ojczyznę jako przestrzeń do zagospodarowania sensem i stabilnością, stawia nam przed oczy *imaginarium* pełne martyrologii, cierpienia, kłamstw, poniżenia, wrogów, żaloby, mitów kompensacyjnych i ciągle podtrzymywanego poczucia niższości wobec Zachodu¹⁶⁰.

Wolno zatem przypuszczać, że czytelnik powieści Waśniewskiego (i utworów o podobnym charakterze) mniej będzie miał argumentów, aby „rozstać się z Pol-

¹⁵⁷ „Wiedzę o literaturze po roku 2000 określa więc hasło «powrotu do życia»” – wskazuje Anna Burzyńska, Zob. eadem, *Anty-teoria literatury*, Kraków 2006, s. 465, 487.

¹⁵⁸ Z wglądu w terażniejszość lub niedawną przeszłość mieszkańców regionu, umożliwianego przez literaturę „stąd”, łatwiej wyprowadzać projekt postrzegania „małej ojczyzny” jako „terażniejszości ukierunkowanej ku przyszłości”. Zob. K. Kossakowska-Jarosz, *O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego*, „Nowa Polszczyzna” 2006, nr 2, s. 20.

¹⁵⁹ Z uwagi na ponadideologiczne, obiektywne i dające rozpoznawać zasady życia w rynkowym kapitalizmie walory epiki Waśniewskiego niektórzy recenzenci oraz krytycy międzywojnia oceniali ją wyżej niż „górnice” pisarstwo G. Morcinka i J. Kadena-Bandrowskiego. Zob. J. Lis, *Jan Waśniewski...*, s. 15.

¹⁶⁰ Zob. M. Janion, *Niesamowita słowiańszczyzna...*, s. 289, 305–307.

ską”. Przekona się bowiem, że świat powszechnie dziś oczekiwanych szans, karier i spełnień miał kilkadziesiąt lat temu swój początek także w jego okolicy¹⁶¹. I że można go dziś kształtować i rozwijać na fundamentach tamtego, realno/powieściowego porządku.

¹⁶¹ Na więziotwórczą rolę obiektu/miejsca w płynnych, ponowoczesnych zbiorowościach wskazywali m.in. D. Lowenthal i M. Zaleski, szukając ponad związkami grupowymi przestrzennych warunkowań zadomowienia: „kawałki starych murów, bruki ulic, napisy, stając się depozytariuszami przeszłości, pełnią jeszcze inne ważne kulturowe i społeczne funkcje. Wzbudzając przez samą swą obecność poczucie dawności, trwania i przemijania, mogą stymulować jednocześnie emocje wynikające z poczucia więzi z tymi, którzy żyli tu kiedyś”. Zob. A. Szpociński, *Miejsca pamięci*, „Teksty Drugie” 2008, nr 4, s. 18. M. Zaleski, *Formy pamięci*, Warszawa 1996.

Część IV
Świat jako performans:
teatralna dydaktyka współczesności

*
* * *

Poniższe projekty dydaktyczno-interpretacyjne funkcjonalizują przedstawianą koncepcję nauczania w kontekście dramatu, teatru oraz narastającej teatralizacji rzeczywistości. Na przykładzie ostatnich spektakli Tadeusza Kantora oraz inscenizacji *Kartoteki* Tadeusza Różewicza w reżyserii Michała Zadary pozwalają obserwować zawężanie się problematyki współczesnej tożsamości wokół pojęć dramat/teatr/performans.

Projekty koncentrują uwagę na kwestii indywidualnego doświadczenia tematyzowanego w poezji, dramacie i spektaklach teatralnych, w tej części bowiem otwieram wgląd w szczególne miejsca narodzin i wytwarzania się ponowoczesnego „ja”. Proponuję mianowicie poznanie jednostkowych i upodmiotowionych, czyli nie tylko teoretycznych, źródeł proponowanej tutaj dydaktyki antropologiczno-performatywnej. Zabieg jest nieprzypadkowy, ponieważ chcę, aby Czytelnik przekonał się, iż w toku zdobywania performatywnych kompetencji nie można pominąć kluczowych doświadczeń artystycznych, egzystencjalnych i duchowych epoki, zapisanych w indywidualnych dziełach/świadectwach wybitnych poetów i reżyserów. To one wszak wyznaczają najbardziej autentyczną i pierwotną podbudowę zarówno obecnie praktykowanych postaw twórczych, jak dyskursów interpretacyjnych.

Tak jak w części trzeciej, i tutaj projekty nie są gotowymi modelami lekcji lub skryptami ćwiczeń akademickich. Jakkolwiek bez trudu można z nich zbudować cykle licealnych lub uniwersyteckich zajęć na temat dramatyzacji biograficznych doświadczeń, teatralizowania świata pamięci czy sposobów przedstawiania podmiotu ponowoczesnego na polskiej scenie, projekty zachęcają do poważnego przyjrzenia się tematyzowanym przez wybitnych twórców doświadczeniom nowoczesności i ponowoczesności. W niniejszej części proponuję spojrzenie na końcówkę XX wieku i współczesność z kilku zbliżonych perspektyw: podmiotu chroniącego swoją tożsamość lub poszukującego tożsamości, z perspektywy młodego widza mającego się spotkać z trudną i nową dla niego postacią ponowoczesną, czy wreszcie z punktu widzenia recenzenta, mającego opisać nowe zjawisko estetyczne i nową formę podmiotowości w teatrze. To ujęcia, które pokazują warsztat socjologiczny, teatrologiczny i antropologiczno-performatywny użyty w rozwiązywaniu konkretnych, a zarazem fundamentalnych, problemów w rozumieniu sztuki, siebie i świata.

Poznanie przez nauczyciela indywidualno-biograficznych aspektów artystycznie przedstawianych przygód z nowoczesnością i ponowoczesnością da gwarancję (wbrew obawom o naśladownictwo i kopiowanie w szkole postaw wybit-

nych artystów) odpowiedzialnego funkcjonalizowania tej wiedzy podczas zajęć o sposobach nabywania tożsamości. Antropologiczne studia nad artystycznym świadectwem (np. w teatrze Tadeusza Kantora) szybko otworzą przestrzeń do autentycznego dialogu z cudzym doświadczeniem. Uruchomienie w liceum albo uniwersytecie refleksji o konkretnym „ja” zanurzonym w historii lub w rozplywającej się wokół rzeczywistości (jak w *Kartotece* w reżyserii M. Zadary) uchroni też nauczycielską podmiotowość przed mechanicznym powielaniem haseł z gotowych wzorów interpretacyjnych lub tabel.

Poniższe projekty wyznaczają zatem kolejne, tym razem teatralne, pola dla praktykowania opisanej w niniejszej pracy dydaktyki polonistycznej.

Rozdział I

Jednostka wobec historii: dramatyczna podstawa egzystencji

Projekt 1. Być jak ponowoczesny Odys: performowanie tożsamości

Kryzys jako diagnoza nowej normalności

W literaturze przedmiotu dramat współczesny definiuje się najczęściej w kategoriach rozmaitych kryzysów. Ich symptomy upatrywane są już w dramacie romantycznym, a im bliżej naszym czasom, tym dramaturgia częściej dostarcza powodów do interpretacyjnego impasu. Także najnowsze słowniki akcentują kryzys dialogu, fabuły, teatralności, postaci, kryzys historii, wielkich narracji, podstaw rzeczywistości i kultury wysokiej – zazwyczaj bezpośrednio utożsamianej z teatrem dramatycznym¹.

Z kolei dydaktyka szkolna najczęściej proponuje uczniom spojrzenie na dramat i teatr w kategoriach XIX-wiecznych konwencji scenicznych, traktując model sceny pudełkowej i umiejscowionej w niej fikcji (ukrytej za przezroczystą czwartą

¹ Kryzys dramatu i dramatyczności sygnalizował już w połowie XIX w. Cyprian Norwid, m.in. w *Białych-Kwiatach*: „Otóż – w jednej nieskończenie ważnej kwestii estetycznej pod obecne czasy, u nas i na świecie, w kwestii, dlaczego (sumiennie rzecz biorąc) nie ma nigdzie prawdziwego dramatu, przyszedł mi na pamięć ze względu na sztukę, mówię, ów płaskorzeźb florencki”. Zob. idem, *Białe-Kwiaty*, (cyt. za: <http://univ.gda.pl/~literat/nproza/white.htm>, wg edycji: C. Norwid, *Wszystkie pisma po dziś w całości lub fragmentach odszukane*, t. V–IX, Warszawa 1937–1939). Wkrótce symbolizm i ekspresjonizm przyniósł zupełnie inne sposoby definiowania dramatu niż ujęcia naturalistyczne czy realistyczne. Zob. P. Szondi, *Dramat oraz Kryzys dramatu*, [w:] idem, *Teoria nowoczesnego dramatu*, przeł. E. Misiólek, Warszawa 1976; A. Krajewska, *Dramat genologii, czyli o gatunkach współczesnego dramatu*, [w:] *Problemy teorii dramatu i teatru*, wyb. i oprac. J. Degler, t. 1, Wrocław 2003 (w puencie artykułu [s. 226] pojawia się dekonstrukcjonistyczna wizja dramatu jako dramaturgii bez dramatu, dramaturgii fragmentu, prezentacji śladu bohatera, wiązki głosu autora rozpisanego na role). Współcześnie ten problem dokładnie analizuje M. Sugiera, zob. idem, *Anatomia kryzysu*, [w:] idem, *Realne światy/Możliwe światy. Dramat niemiecki ostatniej dekady (1995–2004)*, Kraków 2005; zob też, *Słownik dramatu nowoczesnego i najnowszego*, red. J.-P. Sarrazac, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2007 (np. hasła: *Dialog (kryzys dialogu)*, *Fabula (kryzys fabuły)*, *Mimesis (kryzys mimesis)*). Por. P. Pavis, *Słownik terminów teatralnych*, przeł. i oprac. S. Świąntek, Wrocław 2002 (np. hasło: *Tekst dramatyczny*).

ścianą) jako naturalny i podstawowy sposób istnienia teatru, a zarazem konwencji wpisanej w dramat².

Ani w pierwszym ujęciu, ani w drugim nie można dostrzec wskazania na współczesną dramaturgię (i wszelkie teksty pisane dla współczesnego teatru) jako pozytywną propozycję adekwatnego przedstawienia *condito humana* naszych czasów. Z tego też względu warto zatroszczyć się o wprowadzenie do świadomości nauczycielskiej takiego modelu estetycznego, w którym ów, ujmowany w kategoriach kryzysu, dramat współczesny funkcjonowałby jako poznawczo wartościowy opis sposobu istnienia podmiotu w kulturze obecnie charakteryzowanej jako ponowoczesna. Popularna od kilkudziesięciu lat metafora *społeczeństwa spektaklu*, czy też życia w teatrze codzienności³, prowadzi do świata widzianego jako performans⁴, ściśle „łączącego widowisko z dyskursem”⁵. Sposób istnienia człowieka w coraz częściej tak właśnie opisywanym świecie mógłby, jak się wydaje, znaleźć swoje najlepsze epistemologiczne odzwierciedlenie w odpowiednio zdefiniowanej kategorii współczesnego dramatu⁶.

Gdyby taka perspektywa była w obszarze edukacji polonistycznej powszechnie przyjęta i dostępna, wówczas, pozytywnie waloryzując moc poznawczą i epistemologiczną dramatu, można by mówić o jego statusie jako nie tyle naznaczonym kryzysem, ale raczej mającym wymiar figury sytuacji ponowoczesnego podmiotu ufundowanego na *słabej* tożsamości⁷ (Gianni Vattimo), uwikłanego w przedeterminowane dyskursy i bio-kulturowo-technologiczne konstelacje przestrzenne.

Można by wówczas mówić o dramacie w perspektywie użytecznej, pragmatycznej, wyjaśniającej świat, czyli także o poznaniu dramatycznym – jak wskazywała Anna Krajewska⁸ – możliwym do wykorzystania w perspektywie szeroko dy-

² Por. M. Sugiera, *Pytania o dramat*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, zespół red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz, t. 1, Kraków 2005, s. 638–649.

³ Zob. G. Debord, *Społeczeństwo spektaklu oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu*, przeł. M. Kwatерko, Warszawa 2006; E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak i P. Śpiewak, Warszawa 2000.

⁴ Ewa Domańska w artykule „Zwrot performatywny” *we współczesnej humanistyce*, („Teksty Drugie” 2007, nr 5, 52–53) wymienia trzy powody szczególnej wagi performatyki dla obecnej humanistyki: upadek metafory świata jako tekstu, osłabienie refleksji nad światem na rzecz działania, sprawczości, posthumanistyczny charakter otoczenia kulturowego.

⁵ Zob. J. Derrida, *O gramatologii*, przeł. B. Banasiak, Warszawa 1999, s. 395. Dla potrzeb dydaktyki należy też wskazać na perspektywy performatyki w kształtowaniu „ucieleśnionej podmiotowości” ucznia, obecnie formowanej nie tylko w szkole, ale i poza nią w splątanej sieci wielokulturowych dyskursów. Zob. M. Carlson, *Performans*, przeł. E. Kubikowska, Warszawa 2007, s. 62–90, 285.

⁶ Por. A. Krajewska, *Dyskurs performatywny w literaturoznawstwie*, [w:] *Dramatyczność i dialogowość w kulturze*, red. A. Krajewska, D. Ulicka, P. Dobrowolski, Poznań 2010.

⁷ Ten problem w odniesieniu do prac G. Vattimo w licznych publikacjach omawia Andrzej Zawadzki. Zob. idem, *Literatura a myśl słaba*, Kraków 2009.

⁸ O dramatyczności sytuacji egzystencjalno-poznawczej w warunkach postmodernistycznej niepewności epistemologicznej Anna Krajewska pisze w pracy: *Dramat współczesny. Teoria i interpretacja*, Poznań 2005 (rozdz. *Poznanie dramatyczne*).

daktycznej⁹, w kategoriach funkcjonalnych i pozytywnych. Co prawda ów dramat jawiłby się w kategoriach zredefiniowanych, zrywających więź z pojęciami określonymi przez Arystotelesa: mielibyśmy do czynienia z innym *mimesis*, a także z nowym rozumieniem *hamartii* w „sztucznym świecie symulacji”¹⁰ bez tragizmu, oferującym ujęcie zbłądzenia jako normy w świecie epistemologicznej niepewności, nomadycznych tożsamości i wzniosłości bez transcendencji i metafizyki. Kategorie te, wyinterpretowane z tekstów najnowszych dramatów, mogłyby odsłonić przed młodymi adeptami humanistyki sposób dialogowania współczesnego podmiotu z rzeczywistością, a zarazem ze światem przedstawionym w dramacie; sposób inny od tego, o jakim dotąd mówiła teoria odbioru dramatu¹¹. Gdyż język technologii informacyjnej i multimedialnej, wbudowany już na stałe w przestrzeń podmiotu konstruowaną doraźnie i opowiadaną w postaci „my-storii”¹², nie zaś zobiektywizowanej historii – to realna przestrzeń działań człowieka współczesnego. To zarazem przestrzeń dramatu, który – na przekór otaczającej nas społecznej rzeczywistości – wciąż zapatrzony w nowoczesne i przedmodernistyczne wzorce, widzimy jako dramat w kryzysie¹³. Natomiast najnowsza dramaturgia poprzez ponowoczesną dramatyczność wydaje się projektować własną epistemologię i lokować w zupełnie innej niż modernistyczna, niepowtarzalnej, jednorazowej performatywnej materii, gdzie osoba¹⁴, przestrzeń i czas ulegają rozproszeniu, co

⁹ Na sztukę jako „podręcznik życia” wskazywano już w XIX w. (np. M. Czernyszewski). Koncepcje te omawia szeroko Irena Wojnar w pracy *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa 1984. Jak wskazuje autorka (ibidem, s. 11–12): „Obok podstawowych kierunków edukacji związanych ze zdobywaniem wiedzy w różnych dziedzinach, rośnie znaczenie tych dyspozycji psychicznych, których aktywizacja może się przyczynić do zintegrowanego rozwoju ludzkiej osobowości, a więc: wyobraźni, dyspozycji twórczych, życia uczuciowego”. Podstawy tego myślenia sformułował już w latach 40. XX wieku Herbert Read w książce *Wychowanie przez sztukę* (wyd. pol.), przeł. A. Trojanowska, Wrocław 1976. Oczywiście trzeba pamiętać, że wymienione dzieła powstały w czasach tzw. stałej nowoczesności, co nie pozwala na bezrefleksyjne podjęcie ich wskazań w epoce współczesnej.

¹⁰ A. Krajewska, *Dramat współczesny...*, s. 136.

¹¹ W szkole dramat nadal czytany jest jak inne rodzaje literackie (np. bez wskazania na jego szczególne cechy wynikające z „kształtu teatralnego”) i według wskazań teorii komunikacyjnej, gdzie sformalizowany odbiór estetyczny i historycznoliteracki implikuje kształcone kompetencje odbiorcze. Zob. B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987, s. 114, 142 i I. Sławińska, *Odczytanie dramatu*, [w:] *Problemy teorii dramatu...*, s. 77–78. Natomiast w propozycjach D. Attridge’a lektura jest raczej performatywnym czytaniem, oferującym przyjemność inscenizowania w lekturze tego, co „może stanowić najbardziej intymne, najsilniej odczuwane elementy naszego życia”. Zob. idem, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007, s. 153.

¹² Por. E. Domańska, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Poznań 2005.

¹³ „Nowożytność kwestionując dramatyczną formę prezentacji świata” (z ciągłością unaocznionej akcji, jednością bohatera i jego działania) poddała w wątpliwość tradycyjne pojęcia o naturze ludzkiego bytu. Zob. J. Misiewicz, *Istota dramatu*, [w:] *Problemy teorii dramatu...*, s. 156.

¹⁴ Zob. A. Krajewska, *Osoba w dramacie i dramacie osobny*, [w:] *Problemy teorii dramatu...*, s. 190–191.

nie znaczy, że dramat i dramatyczność znajdują się w fazie zaniku. Wręcz przeciwnie¹⁵.

Z tych właśnie względów warto podjąć próbę spojrzenia na dramat współczesny w kategoriach pozytywnych, waloryzujących jego zdolność do tworzenia nowej rzeczywistości, choćby jego konstrukty swój sensowny byt ujawniały w geście zaprzeczenia fabularnej *matrix* (Michael Kirby) i logicznej następczości akcji. Epifania dramatyczna, moment zakorzeniania podmiotu w chwilowo ujawnionym słowniku bieżącej socjosphery, w chwilowo zajęтым przez siebie tożsamościowym „miejscu” w dyskursie byłby przejawem performatywnego samostanowienia ludzkiego dramatu w warunkach ponowoczesności¹⁶. Czyli rozmaite próby formułowania ponowoczesnej poetyki dramatu¹⁷ (choć np. Hans-Thies Lehmann nie wierzy w możliwość skodyfikowania współczesnych tendencji postdramatycznych w jeden dyskurs krytyczny, dający syntetyzującą interpretację¹⁸) mogą być sposobem na zażegnanie tzw. kryzysu dramatu. Mogą też otwierać odbiorców nowej sztuki na dramatyczne definiowanie własnej podmiotowości poprzez doświadczanie „tu i teraz” i własną, tworzoną dramatycznie, mikrohistorię. Dramat najnowszy zachęcałby widza do definiowania siebie w sytuacji pozbawionej zewnętrznej narracji, inspirowałby do definiowania „ja” na biotechnologicznej scenie kultury w „naddialogicznej” (jak chce Jean-Pierre Sarrazac¹⁹) relacji z drugim i światem²⁰.

Podkreśliśmy przy tym, że dramaturg współczesny raczej sygnalizuje problemy globalizującego się i alienującego świata i jest wobec nich równie bezradny jak większość widzów²¹. Jednak w tej bezradności można dostrzec swoistą wartość: celowa rezygnacja z jakichkolwiek stabilnych konstruktów światopoglądowych i metanarracji daje szansę na odnalezienie kształtu podmiotowości w niełatwej

¹⁵ „Anektowanie rzeczywistości” przez dramat na zasadzie Goffmanowskiej teatralizacji życia codziennego opisywał J. Skuczyński w szkicu „Anektowanie rzeczywistości” w dramacie, [w:] *Problemy teorii dramatu...*, s. 220–221.

¹⁶ Zob. A. Zeidler-Janiszewska, *Perspektywy performatywności*, „Teksty Drugie” 2007, nr 5, s. 45. Autorka, np. za D. Merschem, wskazuje: „sztuka «zdarzeniowa» [...] wkracza w samo centrum realnego życia jednostek”.

¹⁷ Pojemną formułę na ujęcie współczesnych zjawisk w sztuce, nie tylko w teatrze, ale i w literaturze i plastyce, proponuje Erika Fischer-Lichte w pracy *Estetyka performatywności*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2008. Model ów, w najogólniejszym ujęciu, rezygnuje z dominacji znakowego charakteru działań artystycznych na rzecz wydarzeniowości, cielesności, afektywnych i motorycznych reakcji uczestników/odbiorców sztuki.

¹⁸ Zob. H.-T. Lehmann, *Teatr postdramatyczny*, przeł. D. Sajewska, M. Sugiera, Kraków 2004, s. 22.

¹⁹ *Słownik dramatu nowoczesnego i najnowszego...*, s. 37.

²⁰ Na wykorzystanie dynamizmu i performatywnego charakteru sztuki w edukacji zwracali już uwagę w latach 70. Robert Gloton i Claude Clero w pracy *Twórcza aktywność dziecka*, przeł. i przedm. I. Wojnar, Warszawa 1985: „Zdolność do zmiany wiąże się zatem ze zdolnością do współdziałania, do poczucia solidarności. Uczyc się zmiany, uczyć się współdziałania – oto dwa główne zadania nowego wychowania, do którego realizacji szkoła jest powołana tylko w sposób częściowy”.

²¹ Zob. M. Sugiera, *Realne światy / możliwe światy...*, s. 270.

do zniesienia, ale autentycznej ponowoczesnej nagości²². To istnienie składające się z pulsującego pod skórą hipertekstu i skrawków lokalnie przyswojonej rzeczywistości, tworzących biologiczno-kulturową podstawę²³ nietrwałej, współczesnej podmiotowości. Dramat zatem i jego realizacja sceniczna mogą służyć jako przestrzeń eksperymentalnego, cielesnego doświadczania współczesnego dramatu człowieka przez ów dramat opisywanego²⁴. Gdyż to w ludzkim ciele, jak wskazywał Michel Foucault, najpełniej ujawniają się i dopełniają skutki działań wszelkich zjawisk polityczno-kulturowych.

Jeśli przyjmiemy za Józefem Tischnerem, że człowiek jest istotą dramatyczną (choćby dramat w sensie Buberowskim już nie był możliwy²⁵), zakładając przy tym, że gatunek dramatu to nie zbiór reguł konstrukcyjnych, lecz raczej kategoria epistemologiczna, kulturowa, antropologiczna²⁶, kodyfikująca kondycję człowieka swojej epoki, łatwiej będzie nam dostrzec nowe kategorie dramatyczne, wyrastającego ze specyfiki ponowoczesnego doświadczenia. Łatwiej też zaakceptujemy epistemologię ponowoczesności, zastępującą odchodzącą historyczność temporalnością i zindywidualizowanymi *imaginariami*²⁷. Tym samym zobaczymy najnowszą dramaturgię jako działalność profetyczną, funkcjonującą w przejściu między kulturą z wczoraj i kulturą jutra, wskazującą egzystencjalne modele tam, gdzie wkrótce będzie można żyć lepiej lub gdzie będzie trzeba żyć inaczej²⁸.

Współczesnemu humaniście po lekcji poststrukturalizmu łatwiej zgodzić się z faktem, iż powiedzenie prawdy o przeszłości jest warunkowane umiejętnością powiedzenia prawdy o sobie. Gdyż – jak wskazywał R. Barthes – historia to „historia miejsca *par excellence* fantazmatycznego, mianowicie ludzkiego ciała”²⁹. Wynika z tego interesująca zależność, głęboko wiążąca narrację tekstu

²² Za próbę przekroczenia cynicznej wizji świata jako domeny gry i sztuczności, w której reguła porządku została zanegowana, Erika Fischer-Lichte uznaje działania Jerzego Grotowskiego, próbującego odrodzić człowieka z ciała, czyli z miejsca wykluczanego przez otwarte dyskursy kulturowe. Zob. M. Sugiera, *Dramat dwudziestowieczny: próby porządkowania*, „Dialog” 1992, nr 6, s. 130.

²³ Bohaterowie *Trylogii z Prateru* René Pollescha ujawniają swoją tożsamość zakorzenioną w symulakrach, uczuciach urynkowionych, zachowaniach i obrazach wytwarzanych na sprzedaż lub poddanych ogarniającym wszystko mechanizmom ekonomicznym. Zob. R. Pollesch, *Trylogia z Prateru*, przeł. K. Zajas, Kraków 2005.

²⁴ Jacek Kochanowski wskazuje: „Zasadniczą przestrzenią, w obrębie której zachodzą zjawiska kulturowe jest przestrzeń dyskursywna (językowa), przy czym skutki owych procesów i zjawisk zazwyczaj dotyczą ciała i jego stylizacji (przekładają się zatem na wzory zachowania, gestykulacji, ubierania się, mówienia itp.)”, idem, *Przyczynek do fantazmatycznej teorii kultury. Śladami Deleuza, Derridy i Foucaulta*, <http://www.kochanowski.edu.pl/znwzsp.htm> [data dostępu: 10.02.2008].

²⁵ Zob. Z. Majchrowski, *Dramat wobec nowych form teatralnych i medialnych*, [w:] *Polonistyka w przebudowie...*, t. 2, s. 630.

²⁶ Zob. D. Ratajczakowa, *W kryształach i płomieniu. Studia i szkice o dramacie i teatrze*, t. 1, Wrocław 2006.

²⁷ K. Jenkins, *Żyć w czasie, lecz poza historią, żyć w moralności, lecz poza etyką*, przeł. M. Zapędowska, [w:] *Pamięć, etyka i historia (Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych (antologia przekładów))*, red. E. Domańska, Poznań 2006, s. 283–284.

²⁸ E. Domańska, *Mikrohistorie...*, s. 279–288.

²⁹ R. Barthes, *Wykład*, przeł. T. Komendant, „Teksty” 1979, nr 5, s. 29.

dramatycznego z jego historyczną źródłowością. Można ją bowiem opisać jako artystycznie powtórzoną mikrohistorię. Dramatyczna opowieść artysty, dającego wyraz swemu kulturowemu doświadczeniu, byłaby zatem dyskursywnym fantazmatem³⁰, zmierzającym jak ponowoczesny, odarty z metanarracji Odys (pozbawiony „mapy”, języka, terminologii, wiedziony przez niebezpieczeństwa ciekawością i pragnieniem) do kolejnych miejsc chwilowo wynegocjowanego spoczynku³¹.

Inwencyjność dramaturga i jego niezgoda na zdezaktualizowane fantazmaty mogą w związku z powyższym posiadać także charakter odkrywania nowych form doświadczenia, choć dla ludzi uwieczonych w epistemologiach trwale ustabilizowanych będą miały charakter zaledwie kryzysowy³². Chciałbym zatem pokrótce wskazać, jak naruszanie zobiektywizowanego kształtu historii i odważne odkrywanie przed widownią możliwości istnienia w nowym fantazmacie (a poza historią) odbywało się w polskim teatrze i dramacie w fazie nowoczesności i późnej nowoczesności. Figura Odysa w sztukach Stanisława Wyspiańskiego i Tadeusza Kantora, „praktykowanie romantyzmu” przez Jerzego Grotowskiego, pomogą rzucić światło na profetyczną postawę tych artystów, tworzących na swoich scenach performatywnie³³ uwiarygodnione miejsca własnej autentyczności.

Artysta przewodnikiem po przestrzeniach dramatu: ja i moja odegrana historia

Umykając przed systematyką sprowadzającą nowe jakości artystyczne tylko do kryzysu oraz dystansując się od myślenia wyłącznie teoretycznego, zaprzeczającego kontakt z dramatem realnym, warto szukać, wspomnianych wcześniej, pozytywnych punktów odniesienia dla opisu współczesnego dramatu. W tym celu przypomnijmy scenę teatralną, która na pierwszych stronach gazet obiegała cały świat³⁴.

³⁰ M. Janion, *Projekt krytyki fantazmatycznej*, [w:] eadem, *Prace wybrane*, t. 3, *Zło i fantazmaty*, Kraków 2001, s. 63. Por. B. Dąbrowski, *Maria Janion i fantazmaty*, [w:] *Księga Janion*, oprac. Z. Majchrowski, S. Rosiek, Gdańsk, s. 545–565.

³¹ J. Kochanowski wskazuje: „kultura jest jedynie pewnym sposobem myślenia o rzeczywistości, owszem, wytwarzającym bardzo realne skutki, ale sposobem myślenia sytuacyjnym, niezwykle podatnym na wszelkie drgnięcia w skomplikowanym kłębuszku procesów kulturowych. Stąd drugi poziom nomadologii: kultura nie istnieje, podobnie jak nie istnieje społeczeństwo. Nie istnieje jako jakakolwiek możliwa do odrysowania mapa ludzkich zachowań, które dzięki prawidłowościom można w jakikolwiek sposób przewidywać. Każdy z nas uczestniczy codziennie w tysiącach interakcji – a to w ich obrębie «dzieje się» kultura, mówiąc ściślej, dzieje się ona w naszych umysłach w związku z owymi interakcjami”, idem, *Przyczynek do fantazmatycznej teorii kultury...*

³² Zob. D.J. Haynes, *Vocation of the Artist*, Cambridge 1997.

³³ Na opozycyjność modernistycznego i postmodernistycznego modelu sztuki teatralnej wskazuje Krzysztof Pleśniarowicz poprzez opozycję Noama Chomskiego: *competence/performance*, gdzie regułem i ich zastosowaniu przeciwstawia się realne działania językowe pełne zdarzeń przypadkowych i nieciągłych. Zob. K. Pleśniarowicz, *Przestrzenie deziluzji. Współczesne modele dzieła teatralnego*, Kraków 1996, s. 127.

³⁴ Dla potrzeb dydaktycznych należy wykorzystać dostępne na stronach Archiwum Cricoteki, czyli Ośrodka Dokumentacji Sztuki Tadeusza Kantora (www.cricoteca.com.pl), fotografie z tego spektaklu.

Oto artysta siedzi na scenie tuż obok manekina swego ojca, przywiązanego do drewnianego słupa. W tył głowy manekina jest wycelowany pistolet. W monologu dobiegającym z głośników twórca spektaklu przypomina dzień śmierci ojca w obozie koncentracyjnym w Oświęcimiu. Nieco wcześniej pada stwierdzenie: „dwudziestego czwartego stycznia 1944 roku, do Krakowa, na ulicę Grabowskiego dziesięć, do swojej Itaki powrócił Odys...”³⁵

Monolog Tadeusza Kantora (bo o nim oczywiście tu mowa), łączącego datę śmierci swego ojca (mimo dwóch lat realnej różnicy) z rozpoczęciem prób *Powrotu Odysa*, wskazuje na osobistą, bolesną więź artysty z czasem, który stał się zarówno częścią jego pamięci, jak i elementem artystyczno-biograficznej wędrówki. Szczególny w tej scenie jest udział samego Kantora, który obok kukły udającej rodzica (a za chwilę obok własnego manekina), ponownie, w pełni swej obecności doświadczy tak szczególnych powtórzeń przeszłości jak powrót II wojny światowej, przywołanie śmierci ojca oraz własnego, metaforycznego ślubu (który jest w sztuce nierozwikłaną, osobistą tajemnicą artysty).

Omawiana scena jest jedną z ważniejszych w spektaklu *Nigdy tu już nie powrócę* (1988). Biorąc w niej udział Kantor performatywnie pisze swoją biografię, wytwarza ją na scenie swojego teatru. W artystycznie realizowanym *powtórzeniu* interweniuje w kształt historii zobiektywizowanej (II wojna światowa, Auschwitz) i to, co ściśle osobiste, przekształca w sceniczny dramat, dyskurs własnej mikrohistorii. Dramatyczne fragmenty biografii stają się fundamentalnym, pierwszoplanowym budulcem tej mikrohistorii. Przeszłość odtworzona z tego, co prywatne, czyli powtórnie stworzona (a raczej powtórnie zreinterpretowana na scenie przed widzami), staje się dla artysty płaszczyzną pisania własnej tożsamości. Tym samym Kantor dowodzi, iż w pewnym zakresie historia może być ściśle nasza, dramatycznie przyswojona w geście przejścia od historycznej *invention* do historyczno-dramatycznej *intervention*³⁶.

Indywidualny dramat artysty został na scenie Cricotu 2 powtórzony w osobistym przeżyciu i równocześnie został oddany do publicznego wglądu. Czyli z dramatycznego rachunku sumienia i rachunku wystawionego historii Kantor uczynił dzieło sztuki. Dzieło sztuki stało się nowym wymiarem historii. Przestrzenią jej imaginatywnego uobecnienia. Za chwilę na tę samą scenę, gdzie siedzi artysta, wejdzie Odys i również z towarzyszeniem monologu Tadeusza Kantora, czytające-

³⁵ Cytat za: J. Kłossowicz, *Cricot 2: „Nigdy tu już nie powrócę”*. *Tak to wyglądało 20 maja 1988*, „Dialog” 1989, nr 1, s. 102. Natomiast w początkowych próbach spektaklu padała data 1942, co wskazuje na usilne łączenie przez Kantora (także poprzez przywoływanie zrealizowanej w Teatrze Podziemnym *Balladyny* – np. w próbie z 7 lutego 1987) własnej biografii twórczej z historią i zanurzonej w jej tragizmie śmiercią ojca. Por. M. Pieniążek, *Tadeusz Kantor „Nigdy tu już nie powrócę”*, Zapis wypowiedzi i działań artysty z prób spektaklu 02.1987 r. – 05.1988 r., maszynopis w Archiwum Cricoteki, s. 93: „...umarłem 24 stycznia 1942 roku. Ulica Szewska 21... (ponowne wprowadzenie manekina Ojca, głos Kantora z taśmy w jęz. niem.) (Ksiądz błogosławi, Mówca przemawia) 24 stycznia 1942 roku. Ulica Szewska 21... (głos Kantora z taśmy w jęz. niem.) (Mówca przemawia) Mocno! Mocno! (manekin zostaje wprowadzony) Teraz wbiegają, dziesięciu hitlerowców, ...dookoła styczeń 42 rok, «Powrót Odysa», wjeżdżają ławki szkolne”.

³⁶ Zob. E. Domańska, *„Zurót performatywny” we współczesnej humanistyce...*, s. 60.

go fragment *Powrotu Odysa* Wyspiańskiego, spotka się z odmienioną czasem formą swojej przeszłości. Odys daje kolejną perspektywę na spotęgowaną w teatralnym lustrze, metaforyczną formę istnienia artysty na scenie. Odys staje się figurą eksploratora ludzkich, ryzykownych doświadczeń³⁷, które w spektaklu *Nigdy tu już nie powrócę* polegają również na odzyskaniu dla sprywatyzowanej historii pamięci zmarłych przyjaciół. Kantor, podobnie jak Odys³⁸, podejmuje wyprawę w głąb historii – wydobywa z niej swój własny czas, czas odnaleziony – i zarazem wyprawę ku sobie prawdziwemu, ku sobie osadzonemu w na nowo stworzonej historii³⁹. W takiej, do której napisania nie jest mu potrzebny historyk. Kantor nie daje się zatopić w nurcie „wielkiej historii”, tworzy na małej scenie Cricotu 2 wyspę z własnego odzyskanego czasu, gdzie może podążać własnym szlakiem, na własną odpowiedzialność pisząc dzieje swojej przeszłości.

Przypomnimy: powracający do Itaki Odys w ojcowskim ogrodzie odnajduje żywe dowody swej tożsamości, natomiast Kantor na scenie odtwarza czarne, martwe ogrody własnej przeszłości i w nich rozpoznaje dowody swego zakorzenienia. Ale te dowody to dowody śmierci lub uobecnionego zła⁴⁰. Powrót Odysa jest w XX wieku równoznaczny ze spotkaniem ze śmiercią. Jakby na drodze ku własnej, współczesnej Itace trzeba było jak Homerowy Odys najpierw spotkać duchy niepochowanych i przeboleć⁴¹ pamięć po ich nieobecności – nieobecności zarówno wśród nas, jak i w oficjalnej historii.

Victor Turner wskazuje, iż dramat najpełniej ujawnia się w procesie oscylacji między dramatem tekstowym a dramatem społecznym⁴². Można powiedzieć, iż teatralizowany na scenie Cricotu dramat historii dzieje się w samej personie Kantora, czyli performatywnie, tekstowo i teatralnie udostępnionej jego pamięci, biografii i ciele, bezpośrednio uczestniczącym w spełnianiu się spektaklu.

³⁷ Losy Homierowego Odysa, ostatecznie wracającego do Itaki, stają się często punktem wyjścia refleksyjnego osuwania nomadycznego, nieokreślonego i nieustabilizowanego życia współczesnego człowieka. Por. np. J. Życiński, *Odyseusz czy playboy? Kulturowa Odyseja człowieka*, Kraków 2005.

³⁸ Postać Homierowego Odysa była w literaturze reinterpretowana na rozmaite sposoby. Wyspiański – jak wskazuje E. Miodońska-Brookes (w: eadem, *„Mam ten dar bowiem: patrzę się inaczej”*. *Szkice o twórczości Stanisława Wyspiańskiego*, Kraków 1997, s. 49) – stworzył Odysa, „który jest ośrodkiem nowożytnego mitu, żywiącego się sokami kryzysu nowożytnej antropologii i etyki”.

³⁹ R. Nycz wskazuje na archetypiczny wymiar przygód Odysa, odkrywającego dwa wymiary doświadczenia: albo całkowicie zatapiającego człowieka w *realnym* albo doświadczenia przekształconego w kulturowy trop, w pewien sposób będący artystyczną sublimacją doświadczenia, deponującą to, co kulturowe i zarazem najbardziej ludzkie. Zob. R. Nycz, *Antropologia literatury, kulturowa teoria literatury, poetyka doświadczenia*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6, s. 42.

⁴⁰ Zob. T. Kantor, *Nigdy tu już nie powrócę*, prem. 1988, nagrania VHS i DVD w Archiwum Cricoteki.

⁴¹ Może to być oznaka żegnania się z historią i jej metafizyką, bliską postawie określanej poprzez Heideggerowską (rozwijaną przez G. Vattimo) kategorię *Vervindung*, powrotu do siebie, redukującą metafizykę do śladu po niej. Zob. A. Zawadzki, *Kres nowoczesności: nihilizm, hermeneutyka, sztuka*, „Teksty Drugie” 2005, nr 4.

⁴² V. Turner, *Teatr w codzienności, codzienność w teatrze*, przeł. P. Skurowski, [w:] *Antropologia widowisk*, oprac. A. Chałupnik, W. Dudzik, M. Kanabrodzki, L. Kolankiewicz, wstęp i red. L. Kolankiewicz, Warszawa 2005, s. 455.

Z kolei Jan Pomorski, relacjonując *Punkty widzenia we współczesnej historiografii*, stwierdza:

aby doświadczenie stało się historią, musi przejść długą drogę, jaka dzieli *res gestae* od *historia rerum gestarum*. Historia rozumiana jako ciąg wydarzeń, *res gestae*, okazuje się być sposobem naszego doświadczenia świata. Złożoną formą, w jaką konceptualizujemy jego treści. [...] Konceptualizując treści doświadczenia w wydarzenia, dokonujemy uprzedmiotowienia (obiektywizacji) świata *res gestae*. Świadectwo jest składane wobec innego. Doszedłszy do świadectwa, świadczymy, składamy je wobec drugiego. „Jesteś częścią dziejów mojego Ja, a ja jestem częścią dziejów mojego Ty” – powiada Tischner.⁴³ Moje indywidualne doświadczenie, będące dla mnie wydarzeniem, spotyka doświadczenie drugiego człowieka, konfrontuje się z nim, w efekcie (w społecznym przekazie) podlega procesowi obiektywizacji (uprzedmiotowienia), zatracając swój związek genetyczny z podmiotem, który go **intencjonalnie** wykreował. Treści doświadczenia poddane zostają **procesowi społecznego uzgadniania** (tj. nadania intersubiektywnego sensu w obrębie danego światoołgądu) i w jego następstwie, wydarzenie autonomizuje się, uzyskuje status niezależnego (pozornie) od podmiotu poznającego⁴⁴.

Zauważmy, iż w tak przedstawionej perspektywie pisania historii nie mieści się sygnalizowana powyżej postawa Kantora, reinterpretującego historię i swoją biografię. Twórca *Umarłej klasy* nie chce się zgodzić na oderwanie jego przeszłych doświadczeń od jego własnej osoby w celu nadania im intersubiektywnego sensu i autonomii, niezależnej od podmiotu poznającego⁴⁵.

W modelu pisania wielkiej, intersubiektywnie obowiązującej historii nie mieści się też postawa twórcza Jerzego Grotowskiego. Także w jego projekcie uscienicznienia dziejów to, co ściśle osobiste, ma na scenie dokonać dekonstrukcji historii, aby na powrót, w odbiorze widza stać się lokalnie, chwilowo, scenicznie wspólną, nową, artystycznie udostępnioną narracją przeszłości. W pismach i działalności Grotowskiego, podobnie jak w wypowiedziach Kantora, można dostrzec krańcowy, graniczny i ostateczny poziom odpowiedzi udzielonej historii XX wieku. Można powiedzieć, że (przy całej różnicy między jego dziełem a dziełem Kantora⁴⁶), bardzo podobnie do twórcy *Umarłej klasy* wciela on swoją po-

⁴³ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2001, s.113–114.

⁴⁴ J. Pomorski, *Punkt widzenia we współczesnej historiografii*, <http://metodologiahistorii.umcs.lublin.pl/PunktWidzeniaWeWspczesnejHistoriografii.doc> [data dostępu: 10.02.2008].

⁴⁵ Tezy tej dowodzi cały zestaw tekstów T. Kantora, m.in.: *Ja realny/I real*, [w:] *Teatr Cricot 2. Informator 1987–1988/Cricot2 Theatre, Information guide 1987–1988*, wybór i oprac. A. Halczak, Kraków 1989, s. 112–116; *Mój pokój na scenie*, [w:] *Teatr Cricot 2. Informator 1989–1990*, wybór i oprac. A. Halczak, Kraków 2004, s. 127.

⁴⁶ Warto tu wskazać na zbieżność późnych artystycznych poszukiwań T. Kantora i J. Grotowskiego, mimo iż dotąd wskazywano tylko nieliczne podobieństwa. (zob. Z. Osiński, *Kantor i Grotowski: dwa teatry, dwie wizje*, [w:] idem, *Jerzy Grotowski. Źródła, inspiracje, konteksty*, Gdańsk 1998, s. 279–335). Np. gdy w tekście *Grotowski wytycza trasy* (w: J. Grotowski, *Teksty z lat 1965–1969*, red. J. Degler, Z. Osiński, Wrocław 1989) Z. Osiński omawia postać *Performera* Grotowskiego jako kogoś rozpoznającego swe najgłębsze źródła (cytuje też Georgesa Banu, piszącego o odosobnieniu Akademii w Pontederze, jako o sposobie uniknięcia „ gier społecznych” i „pomocy w urzeczywistnieniu siebie”), dotyka celów, które dla Kantora stanowiły sedno artystycznych wysiłków. Taka paralela

stawę wobec historii w silną obecność aktora na scenie. Daje dziejowości własną odpowiedź. Jak pisze w tekście *O praktykowaniu romantyzmu*⁴⁷: „Dla mnie – za Mickiewiczem – historia nie jest tożsama, z, nazwijmy to, historią historyków czy historią dziennikarzy. Historia jest czymś wyjątkowo namacalnym, czymś, co się dzieje. [...] to sytuacje, będące wyzwaniem «wobec życia każdej jednostki»”.

Ostatecznie Grotowski stwierdza, iż „Chodzi o pragnienie bycia człowiekiem zupełnym”, czyli o oddanie się swemu istnieniu w czasie jak mityczny (a zarazem współczesny) wojownik. Nieco dalej w tym samym tekście Grotowski zastanawia się też nad podziałem nurtu czasu na dwa porządki: *ordo temporalis* i *ordo aeternis*. Zadaje sobie pytanie: moje własne ciało, „to ciało – jest historyczne? [...] Czy ciało jest wrodzone, czy jest produktem historii?”⁴⁸ Zauważa, że ten podział to kwestia pozorna. Gdyż będąc zawsze w jakiejś trajektorii losu, jest się siłą rzeczy uwikłanym w historię. Natomiast „kiedy się czyni” – podkreśla Grotowski – nie stawia się pytań słowami ani w myślach i nie udziela się sobie werbalnych odpowiedzi. A zatem być „ciałem czyniącym” to stać się żywym dyskursem⁴⁹, żywym pismem i głosem, sensem realizującym się tu i teraz. Czyli oznacza to bycie Performerem⁵⁰. Człowiekiem czynu, wiedzy i zdobytego poznania, którego droga życia w kształcie mikrohistorii staje się potencjalnym budulcem dziejowości⁵¹.

W kontekście „praktykowania romantyzmu” nie można zamknąć tych kilku pytań o dramatycznie ujawniany związek polskiej historii z osobistym doświadczeniem bez przywołania Stanisława Wyspiańskiego i, zwłaszcza w kontekście projektowanej dydaktyki dramatu, jego *Wyzwolenia*. Jak doskonale pamiętamy, już na początku dramatu Konrad wchodzi na pustą scenę teatru krakowskiego, odsłoniętą do samych kulis. Ma zamiar przedstawić *Polskę Współczesną*. Wiedzie go zemsta i rozpacz, pragnienie odsłonięcia prawdy, odnalezienia celu działania, horyzontu nadziei i sensu⁵².

wymaga od interpretatora włączenia osoby Kantora w centrum przestrzeni jego teatru. Wówczas można zauważyć, jak rozważania Grotowskiego o konfrontacji „Ja-Ja” z *Performerem* są bliskie procesowi twórczemu uruchomionemu przez Kantora dla powstania sztuki *Dzisiaj są moje urodziny*.

⁴⁷ J. Grotowski, *O praktykowaniu romantyzmu*, „Dialog” 1980, nr 3, s. 112.

⁴⁸ Ibidem, s. 118.

⁴⁹ Jean-François Lyotard definiuje dyskurs jako praktykę „zrobioną ze znaków”, które nie tylko oznaczają, ale „robią coś więcej”. Por. A. Zeidler-Janiszewska, *Perspektywy performatywizmu...*, s. 40.

⁵⁰ Zob. J. Grotowski, *Performer*, [w:] *Antropologia widowisk...*, s. 471.

⁵¹ „Praktykowanie romantyzmu” J. Grotowskiego wiedzie nas ku korzeniom polskiej, artystycznej artykułowanej antropologii, co wymaga choćby wzmianki o łączności tej postawy z dziełem i życiem Adama Mickiewicza (szeroko opisuje ten temat D. Kosiński [w:] idem, *Polski teatr przemiany*, Wrocław 2007.)

⁵² Por. uwagi o próbie stworzenia w *Wyzwoleniu* tzw. rzeczywistości górującej – termin E. Burns (rzeczywistości „rzeczywistszej” niż cały świat realny, potoczny, w której udział powoduje „nieodwracalne działania”) [w:] J. Skuczyński, *„Anektowanie realności”...*, s. 202–205.

Gdyby zaryzykować ambitną metaforę i ucznia lub studenta zobaczyć w sali dydaktycznej jak na odsłoniętej po same kulisy scenie kulturowego dramatu⁵³, okazałoby się, że w szkole, w klasie, w pracowni uczelnianej, czyli pomieszczeniu każdorazowo bezlitośnie obnażonym po ściany i nieprzeniknioną czerń tablicy, stawiamy w obliczu lekcyjnego dramatu dwudziestukilku Konradów.

Po głębszym zastanowieniu nie sprawiłoby też wiele trudu wpisanie zasadniczych założeń np. licealnej podstawy programowej w problematykę *Wyzwolenia*. Mielibyśmy w zestawie celów i wymagań egzaminacyjnych wiedzę kulturowo-literacką zaczynającą się od postaci Odysa, antyczny dramat, kwestię *hybris*, Wawel, Skalkę, biskupa Stanisława, historię zniewolenia narodu, idee romantyczne i modernistyczne pomysły na ich przekroczenie. Kontekstami współczesnymi zaś mogłyby stać się wszelkie przejawy dramatu „drobnoustrojów”, o których Konrad z taką przenikliwością mówił przed stu laty⁵⁴. A dialog z maskami i jego współczesne parafrazy – cóż za okazja do ćwiczenia kompetencji językowej!

Dramatyzowanie procesu nabywania tożsamości

Czytanie dramatu można przełożyć na proces modelowania tożsamości i ukierunkowania biografii ku odkrywaniu świata indywidualnych lub zbiorowych pragnień. Uczniowie powinni mieć metodycznie stwarzane okazje, aby podobnie jak Konrad mogli zetknąć się namacalnie, dramatycznie, cieleśnie, odpowiedzialnie, indywidualnie i egzystencjalnie z dramatem poszukiwania, powrotu, odnalezienia i klęski. A wszystkie te doświadczenia powinny być zanurzone zarówno w kulturze, jak i w dziejach ich życia i wrażliwości, w jednostkowej historii, w której echa idące od dziejów i głosów Odysa czy Konrada, mogą stać się przewodnikami przez czas bliższy i dalszy.

Rozpoczęty w starożytności krąg antropologicznych odwołań pomogą funkcjonalizować na lekcji dramatu właśnie Kantor i Grotowski. Artyści głęboko zanurzeni w polskiej historii oraz nurtach sztuki współczesnej, w swoich spektaklach, esejach i wielowymiarowych poszukiwaniach antropologicznych zawarli wiele wskazówek, mogących prowadzić widza/uczestnika ku cząstkowym lub całościowym rozpoznaniom trajektorii jego losu. W intymnych seansach pamięci Kantora i projektach kultury performatywnej Grotowskiego w centrum uwagi zawsze znajduje się „ja” w szczególnym otwarciu na scenę swego dramatu. Biografie tych artystów pokazują zarazem, jak wysokie koszty ponosi jednostka za próbę unik-

⁵³ Ten pomysł nie jest zupełnie nowy. Teatralność lekcji lub jej dramatyczność była omawiana m. in. w pracach Andrzeja Janowskiego oraz Jana Nowakowskiego, który w szkicu *Moment sztuki* tę tradycję myślenia wyprowadza jeszcze ze swoich przedwojennych doświadczeń dydaktycznych. Nowakowski proponuje widzieć nauczyciela jako dramatycznego inscenizatora wydarzenia lekcyjnego. Zob. J. Nowakowski, *Moment sztuki w nauczaniu literatury*, „Dydaktyka Literatury” 1982, t. 5.

⁵⁴ Na tle rozważań Ewy Miodońskiej-Brookes o kontraście między człowieczeństwem reprezentowanym w *Wyzwoleniu* przez heroiczny, tragiczny i wzniosły wzór Edypa oraz przez zbiorowość „drobnoustrojów”, warto zastanowić się, czy socjologiczne rozpoznania kulturowej ponowoczesności (Z. Bauman, J.-F. Lyotard, G. Agamben) w naszej współczesności nie zdeaktualizowały (a przynajmniej osłabiły) tak ustawionej opozycji. Por. E. Miodońska-Brookes, „*Mam ten dar...*”, s. 150–152.

nięcia masowych lub instytucjonalnych gier społecznych i poszukiwanie własnej autentyczności (to poważna wskazówka i ostrzeżenie dla nauczycieli, chcących mechanicznie przenosić efekty wieloletnich wysiłków artystycznych największych twórców na pojedyncze akty refleksji uczniów lub studentów⁵⁵). Odwołując się do kanonu kultury europejskiej i jej historii, wskazując na ściśle polskie konteksty swych działań, twórcy owi otwierają zarazem perspektywy na dramatyczne wymiary egzystencji człowieka współczesnego. Ukazują go na scenie teatru codziennego, w otoczeniu performansów kulturowo-politycznych, odsłaniających nierzadko symulakryczną podstawę rzeczywistości⁵⁶.

Lekcje czytania dramatu i teatru, przeprowadzone jako (procesualne i długotrwałe) inscenizowanie sensu podmiotowego istnienia w Polsce współczesnej, mogą być próbą powolnego wyzwania się spod wpływu zauważonego wspólnie „złego Geniusza” historii, czasu lub obyczaju. Odbiór „spektaklu czyjegoś życia” będzie zachętą i inspiracją do rozpoznawania własnej sceny egzystencji. Uczniowie, podążając szlakami własnej myśli, nie będą traktowali działań Konrada z *Wyzwolenia* wyłącznie jako gestów teatralnych, ale raczej zobaczą w nich performatywną moc podmiotowej kreacji, wykraczającą poza granice fikcji. Przekonają się również, że samodzielność myślenia może być w zasięgu ich możliwości.

Wyspiański sto lat temu proponował wykorzystanie literatury dramatycznej jako narzędzia pozwalającego jednostce i zbiorowości poznawać siebie na udramatyzowanej scenie życia (na przykład w *Studium o Hamlecie*), czyli na granicy pomiędzy normatywną wiedzą a nagą, pozbawioną kształtu egzystencją. Jest to wszakże wskazówka dla metodyki polonistycznej, która nie powinna wzdragać się przed odsłonięciem przed uczniem perspektywy antropologicznej, w której czytelnik z pomocą tekstu artystycznego będzie rozpoznawał swój świat⁵⁷. Jest to także znakomita przesłanka do połączenia metodyki czytania dramatu z zyskującą coraz większą popularność i funkcjonalność antropologią literacką. Każdy dramat, zwłaszcza dramat współczesny, czytany także według wskazówek Wyspiańskiego, wymagałby – jak w *Reducie Juliusza Osterwy* i *Laboratorium* Grotowskiego – równoległej pracy czytelnika nad sobą, wymagałby osadzenia czytelnika w roli

⁵⁵ Aby proces dramatyзації, a następnie teatralizacji tożsamości mógł przebiegać w sposób bezpieczny, a zarazem dydaktycznie skuteczny, powinien trwać długo (np. dwa semestry) i obejmować zestaw teleologicznie zorganizowanych interdyscyplinarnych działań interpretacyjno-performatywnych, dramatopisarskich i scenicznych. Zob. M. Pieniążek, *Szkolny teatr przemiany*, rozdz. VI *Teatr w liceum – spektakl jako „gra o siebie”*.

⁵⁶ Problem nieuchwytności rzeczywistości, gry z realnością, niepewności poznawczej (Kantor i Witkacy, lata 60. XX w.), teatr ubogi jako reakcja na „teatr bogaty” (Grotowski), to wątki kulminujące: w geście „zamieszkania na scenie” (T. Kantor, *Dziś są moje urodziny*, 1990/1991), kultury czynnej, teatru źródeł, badań dramatu obiektywnego (Grotowski, 1970–1980).

⁵⁷ Metoda czytania i projekt odegrania *Hamleta* przez Kazimierza Kamińskiego może wyznaczać negatywny wzorzec lektury dla nauczyciela – który chciałby „tylko wiedzieć”, aby zewnętrznie zademonstrować postać. Zresztą przypomnijmy, że i Grotowski wspomina o Kamińskim jako aktorze stosującym typowo zewnętrzne środki wyrazu, które zdecydowanie nie są dla twórcy *Apocalipsis...* istotne, a zostały przekroczone już – jak przypominał – przez Konstantina Stanisławskiego. Zob. J. Grotowski, *Pogadanka o teatrze dla młodzieży szkolnej*, „Dialog” 1980, nr 2, s. 133.

uczestniczącego odbiorcy, stanowiącej zarazem model egzystencji dramatycznej⁵⁸. Podobnie w perspektywie Michała P. Markowskiego oraz Wolfganga Isera

fikcja literacka jest [...] strukturą, poszerzającą nasze doświadczenie lub wiedzę o ten obszar, który doświadczeniu albo wiedzy nie jest dostępny. W tym sensie można powiedzieć, że człowiek wynajduje sam siebie, gdy uczy się samego siebie przedstawiać, co oznacza też – wystawiać własne życie na scenie produkowanych przez siebie fikcji⁵⁹.

Dramat inscenizowany na mentalnej scenie interpretacji⁶⁰ byłby dla ucznia najlepszą formą obserwowania swego potencjalnego sobowtóra w działaniu.

Gdyby zebrać zasygnalizowane tutaj postawy artystyczne i sprowadzić do wspólnego mianownika w zakresie urealniania w przestrzeni podmiotowości doświadczeń historyczno-artystycznych, okazałoby się, że problem zapisu historii przestaje być problemem związanym z napisaniem zobiektywizowanej relacji, nie jest problemem tekstualnym, a staje przed nami w wymiarze performatywnym⁶¹. Ujawnia się w wymiarze czynienia – jak chciał Grotowski, w formie replikowania artystycznego Kantora, w postaci gestu wyobraźni Wyspiańskiego, który stawiając na scenie artystę, w wymiarze poetyckiej improwizacji zamienia tekst dramatu w partyturę istnienia w czasie scenicznym, w czasie lokalnie zdesubiektywizowanym, czyli w czasie zbiorowo doświadczanego historycznego *imaginarium*⁶².

W tak postrzeganym artystycznym działaniu dostrzec można wychylenie z historycznego paradygmatu nowoczesnego do ponowoczesnego, porzucającego ufność w pozytywistyczne, zobiektywizowane i ustabilizowane modele kultury, języka i historii⁶³. Jeśli dodamy do tego silnie ujawniający się w ponowoczesnej rzeczywistości teatralny wymiar polityki i demokracji, to okaże się, że nasza najbliższa historyczna perspektywa jest kształtowana w kategoriach dramatycznych⁶⁴, czyli wymagających realnej obecności, współdziałania, relacji uczestnictwa. To

⁵⁸ Zob. D. Kosiński, *Polski teatr przemiany...*, rozdz. III, IV, V.

⁵⁹ Zob. M.P. Markowski, *Antropologia i literatura*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6, s. 30.

⁶⁰ Zob. W. Baluch, *Scena teatru, scena mentalna. Proces interpretacji w ujęciu kognitywnym*, Kraków 2005.

⁶¹ Zob. E. Domańska, „Zwrot performatywny”...

⁶² Por. uwagi na temat inscenizowania „formowania się podmiotu” i jego jedności z sobą w Lacańskim *Imaginarium* [w:] M.P. Markowski, *Czarny nurt. Gombrowicz – świat – literatura*, Kraków 2004, s. 241–256 i 263. Szczególnie dla niniejszych rozważań inspirujące może być utożsamienie postaci Pimiki z *Ferdydurke* z nieświadomością Józia, który odkrywa swoją niemożliwą do osiągnięcia, bolesną, rozstrojoną tożsamość. „Fantazmat jest nieuchronną konsekwencją mówienia, mówienie zaś i literatura są nieuchronnie fantazmatyczne. Oznacza to, że tylko fantazmat chroni przed Realnym, Realne zaś domaga się fantazmatu jako swej symbolicznej, a zarazem niemożliwej poręki”.

⁶³ Zob. K. Jenkins, *Żyć w czasie, lecz poza historią...*, s. 235–284.

⁶⁴ Mówiąc o demokracji Pierre Rosanvallon wskazuje (cytuję za: M. Król, *Niedokończony projekt. Z Pierre Rosanvallon rozmawia Marcin Król*, „Europa” 2008, 23 lutego): „Po raz pierwszy w dziejach ludzie zdecydowali się zaryzykować życie dla ustroju, którego naczelną cechą nie jest stabilność i bezpieczeństwo, lecz zmiana i nowe perspektywy historyczne. I dlatego nie warto demokracji rozpatrywać z formalnego punktu widzenia, lecz postrzegać ją jako nigdy niekończącą się historię demokracji”.

także rzeczywistość dokonywanej na bieżąco interpretacji dziejów, tworzącej *imaginarium*, które zastępuje zobiektywizowaną historię, ponieważ współczesnemu człowiekowi najbardziej zdaje się odpowiadać postawa Wyspiańskiego, który – jak sam o sobie pisał – „przed znawcami/ czoła nie schylił i kornie nie pytał,/ jaki hełm nosił król, gdy brata witał”⁶⁵.

Podobnie jak w ujęciu poety, tak w najnowszej historiografii, historia w kształcie obiektywnym, pełnym i ostatecznym nie istnieje⁶⁶. Co nie znaczy, że nie jest nam potrzebna przeszłość i głosy z przeszłości. One są potrzebne do stworzenia prywatnego, funkcjonalnego, wiele wyjaśniającego *imaginarium*, z którego można wyprojektować lokalnie modyfikowany, potrzebny do realizacji nowych wizji, świat do zamieszkania. „Talent feruje wyroki” – podkreślał Wyspiański. Talent albo samodzielnie uruchomione *imaginarium*, które może w naukowym już kontekście pojawić się obok tradycyjnie uprawomocnionej historii.

W świetle tych ustaleń uczeń powinien mieć okazje do wypracowania (nie zaś tylko otrzymywania i biernego przyswajania) kształtu najbliższej mu przeszłości. Może podejmować próby „zamieszkania w niej” językowo, aksjologicznie, obyczajowo, a także z uwzględnieniem uwarunkowań politycznych. Może się do niej przymierzać, niemal jak do kulturowego kostiumu, i z niej wyprowadzać kształt siebie na późne dziś i niedalekie jutro⁶⁷.

Na „scenie lekcji” potrzebne jest zatem projektowanie sytuacji sięgających autentycznych potrzeb poznawczych ucznia/studenta. Zajęcia otwierające perspektywę na indywidualnie rozpoznaną sytuację graniczną, moment istnienia w czymś (na wstępnym etapie) niewyraźnym, nieprzyswojonym, niezewnętrznie dostępnym uczniom kodach kultury, mogą mieć wymiar dramatu, spotkania z czymś niezrozumiałym. Owa konfrontacja powinna być rozwijana na lekcji bez zerwania dialogu z przestrzenią kultury, która ma ucznia – nie więząc – prowadzić w swe wnętrze lub ku swym granicom – w zależności od dydaktycznych potrzeb i ukierunkowania pulsacyjnego *imaginarium* ucznia⁶⁸.

Współczesny człowiek bywa opisywany jako interfejs (przyłącze) dla swojej kulturowo rozpoznawanej rzeczywistości. Jak się wydaje, właśnie w przestrzeni tego intermedialnego, specyficznego dialogicznego *imaginarium*, warto ulokować znaczącą część sfery współczesnego dyskursu edukacyjnego. Wśród wielu powodów tego przesunięcia (z domeny wiedzy na performatywną relacyjność) jeden

⁶⁵ S. Wyspiański, *Noty do Bolesława Śmiełego*, cyt. za: <http://univ.gda.pl/~literat/wy-swier/008.htm> [data dostępu: 15.02.2008].

⁶⁶ Zob. *Pamięć, etyka i historia...*

⁶⁷ W dziele S. Schamy, referowanego przez autorkę *Mikrohistorii*, odzyskiwanie przeszłości odbywa się nie za sprawą intelektualnej analizy, ale za sprawą indywidualnej wyobraźni. Zob. S. Schama, *Dead Certainties (Unwarranted Speculations)*, N. York 1991. Por. E. Domańska, *Mikrohistorie...*, s. 222–243.

⁶⁸ K. Jenkins wskazuje, iż po zdemontowaniu antyrelatywistycznego *Imaginarium Tradycji Zachodu*, znajdując się niejako przed czasem sofistów, możemy potraktować obecny stan społeczny i wiedzę jako jedno z rozwiązań, być może najlepsze – jak np. sceptycyzm i relatywizm. Zob. K. Jenkins, *Życie w czasie, lecz poza historią...*, s. 270.

jest fundamentalny: od kilku już lat rozmawiamy z uczniem/studentem skazanym na (czy tego chcemy, czy nie) bycie tzw. posthumanistycznym cyborgiem⁶⁹, konsumentem i wytwórcą zmediatyzowanych znaczeń oraz krótkotrwałych, mentalnych światów. „Odcięci od naszej najnowszej przeszłości” przez „nieodwracalną transformację naszego świata materialnego i pojęciowego pod wpływem cybernetyki i biotechnologii” stajemy się transgenderowymi podmiotami, bardziej przypominającymi interfejsy do kulturowo-intermedialnej rzeczywistości niż ludzi o organicznej, odrębnej tożsamości i podmiotowości – wskazuje Rita Felski⁷⁰.

W tej dość szczególnej i zupełnie nowej sytuacji cywilizacyjnej wskazywanie na dramat (a szczególnie dramat współczesny) może stać się inspiracją do rozpoznawania nowej (opisywanej także jako posthumanistyczna⁷¹) antropologii. Czytanie dramatu ma zatem szansę odsłaniać wskazane przez R. Felski intermedialne, łączące ciało, informację i tekst wymiary płynnonowoczesnego istnienia. Pomocna będzie wówczas metodyka umożliwiająca uczniowi takie czytanie i pisanie, aby jego własne doświadczenie mogło stać się jego mikrohistorią⁷². Mentalna i przestrzenna inscenizacja własnych działań pozwoli uczniom zarazem dostrzec

⁶⁹ Postmodernistyczna ikona cyfrowego wieku to cyborg, dla którego jedynym ograniczeniem jest umysł, a granica między ciałem a przestrzenią technologii wciąż bardziej się zaciera – wskazuje P. Błajet za amerykańskimi i angielskimi badaczami kultury. Zob. idem, *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*, Toruń 2006, s. 180–181. Jak się wydaje, od kategorii człowieka-cyborga (rozumianej sieciowo, technokulturowo) nie można już uciec, jest ona rozważana za Donna J. Haraway w każdym poważnym podręczniku nauki o współczesnej kulturze. Por. *Wstęp do kulturoznawstwa*, E. Baldwin, B. Longhurst [et al.], przeł. M. Kaczyński, J. Łoziński, T. Rosiński, Poznań 2007, s. 357–360.

⁷⁰ Zob. R. Felski, *Fin de siècle, fin de sexe: transseksualizm i śmierć historii*, [w:] *Pamięć, etyka i historia...*, s. 290–291.

⁷¹ Ewa Domańska w skrypcie swoich wykładów (UAM Poznań, 2008/09) tak w skrócie przedstawia ten termin: „Posthumanistyka – zespół tendencji i kierunków badawczych związanych z prądem umysłowym, postawą intelektualną i etyczną zwana posthumanizmem. Posthumanistyka to humanistyka po humanizmie, budująca wiedzę, która krytykuje i/lub odrzuca centralną pozycją człowieka w świecie, stąd charakterystyczne są dla niej wszelkie podejścia nie- czy anty-antropocentryczne. Można zatem określać posthumanistykę jako humanistykę nie-antropocentryczną, choć termin wzbudza zastrzeżenia przez swą paradoksalność. Kluczowymi problemami badawczymi są dla niej zagadnienia granic tożsamości gatunkowej, relacji między tym, co ludzkie i nie ludzkie (związki człowieka z technologią, środowiskiem, zwierzętami, rzeczami) oraz zagadnienia biowładzy, biopolityki i biotechnologii. Celem posthumanistyki jest naukowe wspieranie i legitymizacja działań mających na celu ochronę różnych gatunków, a także „ulepszenie” gatunku ludzkiego (transhumanizm). Posthumanistyka związana jest z poprzedzającymi i często fundującymi ją tendencjami badawczymi określanymi mianem nowej humanistyki”.

⁷² Nie jest to sposób pisania tradycyjnej historii, gdyż próby uczynienia z indywidualnego doświadczenia wydarzenia historycznego, wymagają procesu, który przetwarza *res gestae* w *historia rerum gestarum*: „Istota historii wyraża się zatem w specyficznej organizacji treści doświadczenia społecznego – nazywam ją zasadą historyzmu. Polega ona na kognitywnym «odklejeniu» wydarzenia od autobiograficznego doświadczenia i – poprzez wprowadzenie do analizowanego doświadczenia porządku temporalnego – umieszczeniu w przeszłości, w połączeniu z dokonaniem jego (tj. indywidualnego doświadczenia) oglądu z perspektywy historyka-narratora, usytuowanego w czasie teraźniejszym. [...] W rezultacie ja, tu i teraz zmienia się na on, tam i wtedy”. J. Pomorski, *Punkt widzenia we współczesnej historiografii...* W XXI w. takie opowiadanie historii jest możliwe chyba już tylko w lokalnej skali, jak wskazują cytowani wyżej E. Domańska i K. Jenkins.

pragmatyczne uwarunkowania tekstowo zaświadczonej międzyludzkiej komunikacji. Pomoże w tym zwracanie uwagi na „interaktywną» konstytucję dramatycznego tekstu”⁷³, co z kolei wyhamuje dydaktyczne pomijanie immanentnej dramatyczności utworów literackich, ich kontekstualnego zakorzenienia i pragmatycznego wymiaru w zakresie autorskiego/aktorskiego wykonania lub użycia⁷⁴.

Uczeń postawiony w sytuacji badacza zaświadczonego tekstowo ludzkich przygód z losem, będzie badaczem tego, co go interesuje, czyli także siebie i swojego uwarunkowanego kulturowo otoczenia. Będzie wówczas wykorzystywał literaturę dramatyczną tak, jak w perspektywie antropologii widzi to M.P. Markowski i W. Iser⁷⁵. Uczeń otrzyma bowiem szansę zostania początkującym antropologiem własnego doświadczenia, rejestrowanego w uświadomionym dialogu ze współczesnością. Z tego też względu do takich badań warto go zachęcać, choćby wymagały one odwołania się do tzw. posthumanistycznych kierunków w najnowszych badaniach kulturowych.

Dla przypomnienia nowoczesnych źródeł tych tendencji, ale i dla uświadomienia nieschematyczności proponowanych działań (bo już uwarunkowanych ponowoczesnością), przywołajmy jeszcze raz J. Grotowskiego, który mówiąc o *Akropolis*, wskazywał:

W jaki sposób postrzegamy historię? Mamy na to tylko jeden „organ” – własną biografie: swoje własne życie, swoje bezpośrednie doświadczenia. [...] Związek z tradycją romantyczną – postawa romantyczna – to kiedy się czyni w odpowiedzi na własne życie i w odpowiedzi na historię. [...] Zasadnicza jest owa odpowiedź. Tyle że nie odpowiedź w słowach. Bo bardzo łatwo jest udzielać odpowiedzi w sloganach⁷⁶.

W proponowanym modelu świadome uczestnictwo w historii miałyby wymiar dramatyczny (a zarazem umożliwiłoby ucieczkę od gotowych, zideologizowanych rozwiązań, które – jak wskazywał Hayden White⁷⁷ – są obecne w tradycyjnej narracji historycznej). Byłoby to działanie w żywiole dramatyczności kulturowej, której pochodną jest teatralność naszego istnienia w społeczeństwie⁷⁸. Dlatego w rozmaitych działaniach interpretacyjnych warto inspirować ucznia/studenta do rozpoznawania jego społecznej „persony”, prowadząc go od pogłę-

⁷³ J. Straub, *Czas, narracja, interpretacja. Konstrukcja i analiza tekstów narracyjnych w biografistyce narracyjnej*, [w:] *Opowiadanie historii w niemieckiej refleksji teoretycznohistorycznej i literaturoznawczej od oświecenia do współczesności*, wybór, przekład i oprac. J. Kałużny, Poznań 2003, s. 581.

⁷⁴ Zresztą J. Straub znakomicie o tym pisze, postulując rozszczelnienie granic między tekstem a doświadczeniem, które w zapisie biograficznym można byłoby badać ponadsubiektywnie, z pomocą specjalnych narzędzi nomologicznych. Ibidem, s. 582.

⁷⁵ Por. M.P. Markowski, *Antropologia i literatura...*, s. 31.

⁷⁶ J. Grotowski, *O praktykowaniu romantyzmu...*, s. 113–114.

⁷⁷ Zob. H. White, *Znaczenie narracyjności dla przedstawiania rzeczywistości*, przeł. M. Wilczyński, [w:] H. White, *Poetyka pisarstwa historycznego*, red. E. Domańska i M. Wilczyński, Kraków 2000, s. 169–170.

⁷⁸ Por. L. Kolankiewicz, *Doświadczenie nieoswojone*, „Dialog” 1980, nr 4, s. 96.

bionego kontaktu z indywidualnym doświadczeniem ku odświeżeniu spojrzenia na kulturę przez wyłaniające się w toku pracy jej nowe horyzonty⁷⁹.

Wiele mówiącym przykładem autorskiego portretowania i obserwowania siebie jest *Kartoteka*. Jak wskazuje Grzegorz Niziołek, wewnątrz rozpadającej się opowieści Różewicz umieszcza żywe ciało⁸⁰, które otrzymuje prawo głosu. Jest ono ofiarą (historii, czasu, kultury), ale i miejscem realności, od której i na której w akcie interpretacji można budować jego (lub własną – czytelnika) tożsamość, choćby i najbardziej sfragmentaryzowaną. Zauważmy przy tym, że przy akceptacji statusu sfragmentaryzowanego podmiotu, codzienne „czynienie” dramatu i dookreślanie trajektorii losu na podstawie tego, co nam się przydarza – o doświadczenia doraźne⁸¹, pozwala budować tożsamość także poza dominacją zasady rozumu ekskluzywnego, nastawionego na to, co konieczne, stałe, utrwalone i poznane, a wyłączającego to, co przypadkowe. A właśnie wyjątkowo szybkie starzenie się doświadczeń w erze nowoczesności – jak wskazuje Odo Marquard – może prowadzić do bardziej otwartych form funkcjonowania podmiotowości⁸². Dramatyczne badanie obszarów tożsamości (również postaci dramatycznej) wymagałoby zatem akceptacji intrygi jako przypadkowego zrządzenia losu, z którego wynika konieczność działania, rozumienia, przetworzenia. Słowem: antropologiczna postawa w odbiorze dramatu powinna prowadzić do twórczej aktywności w pisaniu i czytaniu siebie, czyli do uczniowskiego personalizowanego dyskursu, dramatycznie (znakowo/pragmatycznie/intermedialnie/polisensorycznie) otwartego na świat.

Uczeń jako cielesno-performatywny projekt kulturowy

W podbudowanej powyższymi ustaleniami dydaktyce dramatu cielesność ucznia nie byłaby stłumiona i oddzielona przegrodą kartezyjańskiego podmiotu od świata, w którym na co dzień działa, istnieje i się rozwija⁸³. Zjednoczenie podmiotu w ciele, czyli w centrum siebie, uwyraźniłoby dramatyczną wizję kondycji ludzkiej, pozwalając opisywać nietrwale poczucie kontroli bycia-w-świecie i także chwilowe poczucie panowania nad sobą w dialogu z otoczeniem. Dydaktyka antropologiczna odsłaniałby ludzkie istnienie w dramacie, w którym tkwią chwile klęski i chwile zwycięstwa nad różnaitą przemocą (np. symboliczną, ideologii, władzy); w dramacie, w którym są także obecne cząstki poczucia pełni, łączącej to, co kulturowe z tym, co idiosynkratyczne, na ściśle „mój” sposób podtrzymujące tożsamość. Byłyby to momenty lekcyjne nazywane przez psychologów prak-

⁷⁹ Por. J. Brach-Czaina, *Proces indywidualności w wersji Grotowskiego*, „Dialog” 1980, nr 4, s. 91.

⁸⁰ G. Niziołek, *Ciało i słowo. Szkice o teatrze Tadeusza Różewicza*, Kraków 2004, s. 27.

⁸¹ Odo Marquard – zwolennik „kultury bez centrum” – przypadek wpisuje w naturę kondycji ludzkiej. To, co doraźne i nie skategoryzowane jest przez niego nazywane obszarem kontyngencji. Zob. R. Koschany, *Przypadek i „sztuka powieści”* (Rorty, Marquard, Kundera), [w:] *Nowoczesność po ponowoczesności*, red. G. Dziamski, E. Rewers, Poznań 2007, s. 152–163.

⁸² O. Marquard, *Wiek oderwania od świata*, [w:] idem, *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1994, s. 96.

⁸³ Zob. P. Błajet, *Ciało jako kategoria pedagogiczna...*, s. 46–149.

tozognozją, w których orientacja w świecie zachodzi na zasadzie jedności bodźca i reakcji, postrzeżenia i zachowania⁸⁴. Dramat stawałby się zatem na lekcjach literatury metaforą sytuacji poznawczej, oferowałby perspektywę dla działań badawczych łączonych z dialogiem, relacją z innym, językiem uruchomionym na powierzchni performatywnie konstruowanych lekturowych światów. W tak projektowanej interpretacji nie lekceważono by aspektu cielesnej obecności ucznia, dramatycznie doświadczającego swego istnienia.

Przywołane powyżej dzieła Wyspiańskiego, Kantora, Grotowskiego byłyby przy tym gwarancją sprawdzalności owej „arcyludzkiej”, bo dramatycznej, postawy wobec historii, kultury, losu i własnego doświadczenia. Przemyślenie tej kwestii w aspekcie dydaktycznym wydaje się dziś szczególnie ważne, ponieważ, jak wskazuje Keith Jenkins⁸⁵, gdy doszły kresu pewniki metafizyczne, ontologiczne, epistemologiczne, metodologiczne i etyczne, gdy mamy do dyspozycji tylko *imaginarium* zamiast pewnej wiedzy i reguł⁸⁶, dramat i projektowanie dramatu egzystencji możemy dziś widzieć jako żywe, performatywne wytwarzanie nowych znaczeń i perspektyw dla istnienia w ponowoczesności⁸⁷.

Kategoria ciała⁸⁸ byłaby dla nas nie tyle biologiczną lub socjologiczną kategorią, ale punktem „w którym krzyżuje się ze sobą to, co fizyczne, to co symboliczne i to, co socjologiczne”⁸⁹. Jednostkowa podmiotowość, dostrzegająca to współczesne uwarunkowanie, mogłaby podejmować zadania performatywnego przechodzenia od zbioru jednych doświadczeń w drugie. Mogłaby także powracać (jak współcześnie interpretowany Odys) do tych stanów autozdefiniowania, które były bardziej pożądane. Tę metodę na własnej biografii sprawdzała i opisywała Rosi

⁸⁴ Ibidem, s. 168–169.

⁸⁵ Zob. K. Jenkins, *Życie w czasie, lecz poza historią...*, s. 281–282.

⁸⁶ W naszkicowanej tu perspektywie czytania, uczestniczenia i działania dramatycznego łatwiej będzie rozważyć pytanie, czy umiemy żyć bez historii i czy potrafimy przyjąć rozpoznania przynieszone nam przez dramaty R. Pollescha czy Tima Staffela. Zob. R. Pollesch, *Trylogia z Prateru...*; T. Staffel, F. Richter, *Obcy samym sobie. Werter w Nowym Jorku, Pod lodem*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2007.

⁸⁷ Oczywiście i czytanie dramatu historycznego może być pytaniem o to, jak żyć dziś, kim Szekspir czy Goethe jest dla mnie, co mówi do mnie, co mi podpowiada i jak rolę Romea czy Wertera „znieść na sobie”. Nazbyt dominująca rola krytyka, choćby obrazoburca – zmusza do podporządkowania się jego głosowi i ogranicza samodzielność interpretacyjną. Natomiast interpretacja stworzona samodzielnie – performatywnie – poprzez scenę odegraną klasie – pomoże zdefiniować uczniom Szekspira w kategoriach i ujęciach kultury, w której aktualnie żyją – podkreśla Elaine Showalter (*Teaching Literature*, Oxford 2003, rozdz. *Teaching Drama*, s. 82).

⁸⁸ Jedną z artystek hiszpańskich – Angélica Liddell – reżyserka i autorka sztuk teatralnych, z ciała czyni pole ujawniania sił politycznych i medialnych: „Chcę tylko informację zmienić w potworność. Chcę tylko skoncentrować potworność na scenie, żeby potworność była realna, nie informacyjna”. Cierpienie przedstawione informacyjne, które w mediach nas już nie porusza, artystka chce zamienić na cierpienie realne. Gdy zostanie pokazane na scenie, gdy w formie poetyckiej i estetycznej zostanie wydane na widok publiczny, ale poza informacją, która jest jedną ze strategii władzy – będzie dotykalne i przekazywalne. To argument za tzw. przemocą poetycką, wchodzącą w ramy przemocy symbolicznej, medialnej, czy przemocy władzy. Cyt. za. J. Henriquez, *Pokazać i policzyć zmarłych*, przeł. K. Górna, „Dialog” 2008, nr 1, s. 112.

⁸⁹ Zob. R. Braidotti, *Poprzez nomadyzm*, przeł. A. Derra, „Teksty Drugie” 2007, nr 6, s. 111.

Braidotti⁹⁰, zachęcając do spojrzenia na „podmiot nomadyczny jako performatywne wyobrażenie”⁹¹. Warto w związku z tym przypomnieć, że już dwadzieścia lat temu Kantor wszedł na scenę swojego „biednego pokoiku wyobraźni” i siedząc przy stoliku, bezpośrednio, nie usuwając w cień swej żywej obecności, spotykał się z ucieleśnioną historią⁹², czyli swoim prywatnie odegranym, historycznym *imaginarium*.

Autorsko zaświadczony, performatywny *locus* podmiotowego istnienia zapewne bliższy będzie naszym uczniom niż podmiot ustabilizowany z pomocą historycznych i politycznych fikcji. Performatywne czytanie siebie i wycofywanie się z danego stylu bycia np. po jego krytycznym odrzuceniu, otworzy młodym ludziom perspektywy do funkcjonowania w wybranych przez siebie kulturowych dyskursach. Pojęciowa kreatywność, wynikająca z odkrywania w dramacie i poprzez dramat nowych kulturowych sytuacji, powinna być dostępna również uczniom/studentom. Potrzeba im tylko nauczyciela performatywności, „nauczyciela Performera” (jak chciał Grotowski), który zachęci ich do działania i przeprowadzi z bierności do bycia realizowanego w transkulturowej aktywności⁹³.

Artyści, podobnie jak kształtujący się, dojrzewający młodzi ludzie, wyjątkowo intensywnie szukają słów i gestów adekwatnych dla wyrażenia swego doświadczenia, czyli bronią nas przed sytuacją, w której – jak ostrzegał Gabriel Marcel – blokowanie przepływu wiedzy z poziomu doświadczenia do poziomu świadomości zaczyna być normą. Chronią w ten sposób swoją i zbiorową autentyczność przed bezwzględnym zaufaniem ekspertom, uczonym lub mediom i zapominaniem o naszej kondycji osób żyjących⁹⁴. Jako pedagodzy strzeżmy się, abyśmy niewiedzy wynikającej z braku kontaktu z coraz bardziej dramatyzującą i teatralizującą się rzeczywistością nie przekazywali uczniom⁹⁵.

⁹⁰ Prof. Rosi Braidotti od lat na Uniwersytecie w Utrechcie realizuje badania nad współczesną tożsamością. Swoje projekty prowadzi także w Polsce. Niedawno otrzymała Medal „Przyjaciela Uniwersytetu Łódzkiego”. Wprowadziła pojęcie „podmiotu nomadycznego”, jako szeroką definicję współczesnej podmiotowości. Braidotti definicję nomady przeciwstawia banicie i emigrantowi. Nomadyzm nie oznacza bezdomności albo przymusowej migracji, nomada to raczej określenie kogoś, kto odrzuca dążenie do stałości i typowo modernistyczną nostalgę za trwałością.

⁹¹ Ibidem, s. 115.

⁹² Zob. M. Pieniążek, *Akt twórczy jako mimesis*. Dziś są moje urodziny – ostatni spektakl Tadeusza Kantora, Kraków 2005.

⁹³ Działalność edukacyjna jak i artystyczna jest formą społecznej komunikacji i sposobem wytworzenia tożsamości. Zob. A. Skórzyńska, *Spektakl społeczny poza dyskursem postmodernizmu*, [w:] *Nowoczesność po ponowoczesności...*, s. 136–141.

⁹⁴ Zob. G. Marcel, *Życie i sacrum*, „Znak” 1991, nr 437, s. 7–8.

⁹⁵ Potrzebę otwierania się na nowe, performatywne i teatralne aspekty naszej rzeczywistości pokazuje cykl wykładów „Performatyka miejska – performatyka warszawska” Bartosza Frąckowiaka, zorganizowanych przez Instytut Teatralny w Warszawie w maju i czerwcu 2008 r. Młody dramaturg stawia tezę, że życie i procesy miejskie można traktować jako performans. Ludzkie działania w centrach handlowych opisuje w kategoriach teatralności, rozrywka i zabawa (Warsaw Night Fever), życie codzienne (Miasto, Kapitał, Religia) to aspekty performansu społecznego i kulturowego oraz performansu architektury i miejsca, ujawniane m.in. przez tzw. *zachowane zachowania* (R. Schechner).

Dlatego próby osvajania dla dydaktyki polonistycznej problematyki poznania dramatycznego, kierującego ku odkryciu dynamicznego wymiaru tożsamości, wydaje się dziś szczególnie pożądane. Dostrzegane na każdym kroku rozmaite kulturowe granice, przedziały, interwały czasowe nie będą wówczas dla młodych ludzi bolesnymi i ostatecznymi znakami zerwania (np. z „dawnym sobą”), ale połączeniami sfer innego istnienia. Zwłaszcza, że marzenia o autentyczności opartej na esencjalnych przeświadczeniach⁹⁶ nasi uczniowie powinni nauczyć się porzucać u progu dojrzałości, uzyskiwanej w czasach, gdy indywidualna opowieść, albo inaczej mówiąc, przejściowy fantazmat, stanie się wkrótce jedyną wewnętrznie niesprzeczną formą wyrażenia swej tożsamości⁹⁷. Próbowanie się zatem w wybieranych i twórczo rozwijanych rolach – a warto na koniec tych (mocno postmodernistycznych) rozważań przypomnieć, że wielką rolą nazwano całe życie Jana Pawła II⁹⁸ – wydaje się być obecnie podstawowym zadaniem, projektem, perspektywą, a także nadzieją współczesnego ucznia⁹⁹.

Pozwólmy uczniom performatywnie pisać ich *Odyseje*¹⁰⁰. Bądźmy nauczycielami Performerów, uczniów, którzy są „skazani” na dojrzewanie i życie w rze-

⁹⁶ Danuta Ulicka wskazuje na rozwarstwienie współczesnego podmiotu autorskiego, na dramatyczne oddalanie i zbliżanie się „ja” do siebie podczas czytania siebie i świata. Czytanie to przekształca się w proces samozrozumienia, ale niekończący się nigdy „zamykającą formułą tożsamościową”. Zob. D. Ulicka, *Literaturoznawcze dyskursy możliwe. Studia z dziejów nowoczesnej teorii literatury w Europie środkowo-wschodniej*, Kraków 2007, s. 409–419.

⁹⁷ Zob. M. Warchała, *Nowoczesność i autentyczność. Idea autentyczności od Rousseau do Freuda*, Kraków 2006.

⁹⁸ Por. W. Oszejca, „Artysta dni ostatnich”, referat na sesji: „Jan Paweł II – człowiek kultury”, Konferencja naukowo-artystyczna w rocznicę śmierci Papieża, Warszawa, UKSW, 2 kwietnia 2008 r. Natomiast D. Kosiński na konferencji „Teatr Żywego Słowa” w Muzeum Teatralnym w Warszawie (Teatr Wielki – Opera Narodowa, 22 października 2007) w referacie „Performer – Jan Paweł II i polski teatr przemiany” opisywał publiczną działalność Jana Pawła II jako wcielone działanie Performera. Zob. D. Kosiński, *Performer. Jan Paweł II i polski teatr przemiany*, „Więź” 2008, nr 10 (600), s. 57–65.

⁹⁹ Problem kształtowania dynamicznej, konstruowanej indywidualnie tożsamości (po)nowoczesnego nauczyciela i ucznia w wielokulturowym, neoliberalnym, szybko zmieniającym się społeczeństwie szeroko omawia tom *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, Kraków 2007. Z pozycji podjętego tu tematu warto zwrócić uwagę na opisywaną w tomie pedagogikę pragnienia (Klaudia Węc, s. 35–39) oraz niedogmatyczną umysłowość nauczyciela (Jerzy Nikitorowicz, s. 25–30).

¹⁰⁰ Warto zauważyć, że dziś, gdy, jak wskazuje K. Jenkins, żyjemy w czasach podobnych do „przedsokratejskich”, figura Odysa, szukającego kontaktu ze światem bez ustalonych reguł i gotowej wiedzy, może być dla polonisty bardzo przydatna. Na taką kondycję Odysa zwraca też uwagę P. Berdowski, [w:] *Homer i źródła paradygmatów kulinarnych barbarzyńców*, <http://www.hist.uni.wroc.pl/konf/iw/pdf/BerdowskiPiotr.pdf> [data dostępu: 12.02.2008]: „Odyseusz, choć trudno mu przypisać rolę *oikistes*a, jawi się przynajmniej jako eksplorator nowych, niezbadanych obszarów. Wszystko to dzieje się niby pod przymusem i nie wynika z nieskrępowanej woli herosa. W rzeczywistości jednak, Odyseusz częstokroć podejmuje decyzję sam, kierowany pasją poznawczą, czy jak kto woli, zwykłą ciekawością. Tak się dzieje, gdy chce usłyszeć śpiew tajemniczych syren, poznać ziemię Zjadaczy Lotosu, czy stawić czoła niebezpiecznym Cyklopom. Czyni tak nawet wtedy, gdy przeczuwa realne zagrożenie. Będąc w Italii, postanawia zostawić załogę statków na miejscu i bierze ze sobą zaledwie kilku towarzyszy z zamiarem zbadania (*peiron*) wnętrza wyspy Cyklopów. Chce się dowiedzieć, «jacy to są ludzie, czy zuchwali i dzicy, i niesprawiedliwi, czy gościnni i bogobojni» (*Od.* 9.172–6). Odyseusz zachowuje się jak «zawodowy» logograf lub historyk, dla których stanie się *sui generis* prekursorem «gatunku».

czywistości konstruowanej teatralnie, technologicznie, widowiskowo, dramatycznie¹⁰¹. Personalizujemy dyskurs edukacyjny mówiąc: wykonaj ten gest, twórczo zmodyfikuj tę wypowiedź, wypróbuj ten krok, powiedz, pokaż, sprawdź tę wiedzę w działaniu, w sztuce interpretacji, bo w tym jest twoje szczęście i jedyna szansa – gdyż „poznanie to sprawa czynienia”¹⁰². Frank Ankersmit podkreśla, że wyższość reżimu estetycznego nad normatywnym pozwala nam wybierać historię piękniejszą, czyli tę, która nam się bardziej podoba i pobudza nas do piękniejszego życia dziś¹⁰³. Możemy historię wybierać, możemy ją tworzyć – gdyż jak wskazuje Z. Bauman – współczesna historia to zbiór historii każdego z nas, nie zaś historia dawnych, pojedynczych reżyserów dziejów¹⁰⁴.

Okazję, jaką daje kultura XXI wieku, trudno przecenić. Historię (a zarazem tożsamość, jako jej cząstkę) należy zatem praktykować. Dramatycznie, w działaniu, przechodząc z jednego imaginarium w kolejne, bardziej funkcjonalnie opowiadające nas, nasze role i nasz – reżyserowany już z niemal każdego miejsca – świat.

Projekt 2. Bohater osaczony przez nowoczesność. Ostatnie spektakle Tadeusza Kantora

Ja intymne, ja polityczne, ja realne

Zachodzące w ostatnich latach kolejne metodologiczne zwroty, m.in. performatywny, etyczny, kulturowy oraz związany z dowartościowaniem korporalności w dyskursie humanistycznym¹⁰⁵, pozwalają zauważyć, że za wieloletnim Kantorowskim tropieniem rzeczywistości sprywatyzowanej (od *Umarłej klasy* 1975 do nieukończonego spektaklu *Dziś są moje urodziny* 1991) stało coś bardzo fundamentalnego, co nie mieściło się ani w ówczesnych popularnych kanonach estetycznych, ani w języku nowoczesnych antropologii (w tym także, z gruntu

Wpływ Odyseusza na Hekatajosa z Miletu i Herodota jest ewidentny, zarówno, co do przedmiotu, jak i metody. Szczególnie w tym drugim znalazł wiernego naśladowcę. Podobnie, jak logografowie, Odyseusz koncentruje się na szeroko rozumianych obyczajach (*nomoi*) innych ludów. Właściwie już pierwsze wersy otwierającej *Odesję* inwokacji (1.1–3) określają naszego bohatera jako eksploratora obcych krain, człowieka, który «widział miasta ludzi tak wielu i ducha ich poznał».

¹⁰¹ E. Domańska przytacza określenia „Ja performatywnego” i „koperformatywnego świadczania” dla wskazania na już istniejącą performatywną tradycję kształcenia, gdzie empatyczny, interdyscyplinarny badacz świadomie interweniuje w świat innych, współtworząc go. Zob. eadem, *„Zwrot performatywny”...*, s. 57–58.

¹⁰² Zob. J. Grotowski, *Peformer...*, s. 471.

¹⁰³ F. Ankersmit, *Pochwała subiektywności*, [w:] *Pamięć, etyka i historia...*, s. 83.

¹⁰⁴ Z. Bauman, *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Kraków 2007, rozdz. VII.

¹⁰⁵ Zob. A. Lebkowska, *Jak ucieleśnić ciało: o jednym z dylematów somatopoetyki*, „Teksty Drugie” 2011, nr 4, s. 11–27.

Plessnerowskich, koncepcjach performatywności Eriki Fischer-Lichte)¹⁰⁶. Tym najbardziej fundamentalnym tworzywem jego dzieła wydaje się być uwolnione pragnienie połączone z pragnieniem poznania; pragnienie praktykowane scenicznie w sposób nie tyle odrzucający tradycję i utrwalone kanony, co kreujący indywidualną metafizykę, pojęciowość i sposoby reprezentacji obok powszechnych form i praktyk pamiętania. Ostatnie spektakle Kantora można opisać jako reaktywację romantycznego marzenia o wejściu w obszary własnej, „pierwotnej” rzeczywistości, jako ciągle jej aktywowanie w paradygmacie charakterystycznego dla polskiej kultury wychylenia ponad śmiercią ku zbawczemu zetknięciu z realizacją pragnienia, z transcendencją, czy też jej uwidaczniającym avatarom – jak o artystycznym wydarzeniu mówi Martin Jay¹⁰⁷.

Aby zarysować przebieg tego procesu, na początek powiedzmy o kilku prostych faktach, które przypomną, że biograficzna trajektoria Kantora nierozdzielnie była złączona z jego dziełem. Najdobitniej odsłonił tę prawdę odbiór ostatniego, niedokończonego dzieła Kantora pt. *Dziś są moje urodziny*, które miało swoją premierę w Tuluzie, ponad miesiąc po śmierci artysty. Dla wielu krytyków oczywiste było, że bez udziału twórcy Cricotu 2 spektakl nie był dziełem w znaczeniu Kantorowskim. Ponadto w Polsce *Dziś są moje urodziny* pokazano po raz pierwszy w roku 1992, czyli ponad półtora roku po ostatniej próbie. Sztuka była grana po politycznym przełomie, w Polsce odmiennej od owej z roku 1989, w której Kantor rozpoczynał prace nad tym ostatnim swoim spektaklem. Polacy oglądali dzieło w pewnym sensie historyczne: po pierwsze z uwagi na silnie odsyłający w przeszłość jaskrawo widoczny brak artysty, po drugie z powodu narastającego dystansu od nieistniejącego już PRL-u, ZSRR i ich opresyjnego oddziaływania.

Ale spektakl *Dziś są moje urodziny*, tkwiący korzeniami jeszcze w poprzedniej epoce, nie pozwalał o niej całkowicie zapomnieć. Kantor przedstawił przeciwieństwo w swoim scenicznym „pokoiku wyobraźni” także ludzi byłej władzy, dobitnie oskarżając totalitaryzmy XX wieku. Jedną z ważniejszych postaci tej sztuki – Wsiewołod Meyerhold – pokazany był jako ofiara komunistycznego reżimu, jako współczesny męczennik, oddający życie za wierność sztuce. Obecność rosyjskiego awangardzisty w najbardziej prywatnym i ostatnim spektaklu Cricotu wskazuje na znaczące utożsamienie się Kantora z losem twórcy zniszczonego przez polityczną moc władzy. Prefiguracją takiego utożsamienia w spektaklu *Niech szeszna*

¹⁰⁶ Zob. E. Fischer-Lichte, *Estetyka performatywności...* Por. H. Plessner, *Pytanie o conditio humana: wybór pism*, wybrał Z. Krasnodębski, przeł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, Warszawa 1988.

¹⁰⁷ Martin Jay wskazuje za francuskimi postmodernistami na literackie/artystyczne *wydarzenie* w sensie Heideggerowskiego *Ereignis*, co z kolei pozwala je ująć jako biblijne wypełnienie czasu *kairos* (w opozycji do *chronos*), a także (idąc za sanskryckim źródłosłowem) pozwala na taki moment spojrzeć poprzez kategorię *avatara* boga (nb. *Kairos* to starogrecki bóg szczęśliwego momentu). Przytaczam wg: M. Jay, „Fotografia jako wydarzenie”, (wykład) Wydział Polonistyki UJ, Kraków ul. Grodzka 64, 19 listopada 2010, g. 18.00. Zob. pełny tekst wykładu: M. Jay, *Fotografia i wydarzenie*, przeł. T. Bilczewski i M. Szczerba, „Teksty Drugie” 2011, nr 5, s. 161–182. Por. A. Bielik-Robson, *Duch powierzchni. Rewizja romantyczna i filozofia*, Kraków 2004, s. 353–354. Zob. D. Kosiński, *Teatra polskie. Historie*. Warszawa 2010, s. 204–205.

artyści (1988) był Wit Stwosz. Co ciekawe, silne utożsamienie się z ofiarą komunistycznych rządów Kantor zaakcentował dopiero w swoim ostatnim spektaklu, powstającym w latach 1989–1990. Zapewne miało to związek z czasem wielkich, politycznych przemian. Obrady „okrągłego stołu” i zburzenie muru berlińskiego spowodowały, że wielka polityka przenikała w życie osobiste każdego Polaka. Interesujące zatem może być spostrzeżenie, że Kantor – artysta na wskroś indywidualny i stroniący od politycznego zaangażowania – swoim ostatnim spektaklem po raz kolejny udowodnił, iż jego sztuka wyrastała z konfrontacji z rzeczywistością, nawet gdy tą rzeczywistością było zideologizowane, poddane historii i upolitycznione życie społeczne.

Ostatni spektakl Kantora można postrzegać jako konfrontację artysty z wszelkimi formami rzeczywistości: z tym, co własne, pamiętane, prywatne, ale i tym, co powszechne, kulturowe, historyczne, polityczne, co także w różnych aspektach okazuje się „ideologiczną masówką”. Dzieło to jest zarówno finalizacją wysiłków niezależnego „ja”, usiłującego utrzymać swą twórczą autonomię w nurtach historii wieku XX, jak i wyjściem tego „ja” poza obszar „złego pamiętania”, poza dyskursy i praktyki podtrzymujące, jak się okazało, prowizoryczny sposób uporządkowania Europy po II wojnie światowej. Porządek pojałtański został rozbity wydarzeniami roku 1989, czyli procesami zachodzącymi – a zarazem odzwierciedlanymi – w czasie tworzenia spektaklu *Dziś są moje urodziny*¹⁰⁸. Nie przez przypadek jedna z jego scen miała tytuł: *stworzenie świata*¹⁰⁹.

W ostatniej swej sztuce Kantor niemal dosłownie miał zamieszkać na scenie, w swojej prywatnej rzeczywistości, niezależnej od rzeczywistości dominującej, górującej za sprawą uprawnień politycznych, ekonomicznych czy estetycznych. Pomysł ten można nazwać sprywatyzowaniem awangardowych gestów praktykowanych w Cricocie od kilkudziesięciu lat, gdy Kantor wytwarzał realność w happeningach lub np. Teatrze Zerowym, stopniowo ogałając mechanizm reprezentacji z materiału do reprodukcji. Czy to w piwnicach krakowskich Krzysztoforów, czy na plaży czynił z uczestników happeningów zbiorowisko na swój sposób urealnionej wspólnoty, wspólnoty z miejscem albo falującym morzem, czyli wspólnoty z pulsowaniem tego, co jest. Na rozmaite sposoby teatralnie i performatywnie badał wymiary rzeczywistości, choć do niedawna chętniej mówilibyśmy o jego działaniach jako kolejnych pomysłach awangardzisty¹¹⁰.

Wzmacnianie scenicznej obecności artysty

Cała twórczość Kantora na rozmaite sposoby dotyczy uwikłania człowieka w realność. Trudno znaleźć w jego dorobku dzieło lub etap twórczy nietematy-

¹⁰⁸ Por. G. Niziołek, *Ruiny Europy*, [w:] *20-lecie. Teatr polski po 1989*, red. D. Jarząbek, M. Kościelniak, G. Niziołek, Kraków 2010, s. 38–49.

¹⁰⁹ T. Kantor, *Dziś są moje urodziny. Rękopisy wszystkie*, oprac. M. Pieniążek, CD w Archiwum Cricoteki, Cricoteka 2003, folder: *Dziś... Relikty nieaktualne / Stwarzanie Świata Klinika Dr Klein*, s. 3.

¹¹⁰ Por. K. Pleśniarowicz, *Teatr Śmierci Tadeusza Kantora*, Chotomów 1990.

zujący kwestii rzeczywistości, w której współczesny człowiek żyje, tworzy, myśli, wspomina, powtarza siebie, dotyka swych granic, transcenduje siebie w przeszłość lub przyszłość i w ten sposób obrysowuje swoje wyobraźniowe lub intymne przestrzenie¹¹¹. Operując na granicy estetyki, indywidualnego doświadczenia i historii sygnalizuje już ten problem spektakl *Powrót Odysa* z 1944 r. Później głęboko eksplorują go zarówno happeningi Kantora z lat 60., spektakle Teatru Zerowego, Teatru Podróży, jak i eseje zawarte w *Lekcjach mediolańskich*. Z kolei czasowy aspekt realności oraz historyczność doświadczenia najsilniej i najpełniej ukazują spektakle Kantora z lat 80., m.in. *Wielopole, Wielopole* i *Niech szczerą artyści*. Kwestia artystycznego nowatorstwa staje się w tych spektaklach (z cyklu *Teatru Śmierci*) drugorzędna, Kantor już dawno porzucił tzw. pospolite ruszenie awangardy. Nowe jakości estetyczne rodzą się w nich samoistnie na zasadzie etycznych wyborów artysty, gdy na pierwszy plan wychodzi dramat odsłonięcia własnego doświadczenia. W ostatnich spektaklach Kantor osobiście staje na scenie laboratoryjnie odtworzonych sił historii i czasu, by w symbolicznych gruzach odnajdywać odbudowujące tożsamość szczątki czasu i wzruszeń. Tworzy scenę jako maszynę dla odzyskiwania, praktykowania i produkowania tożsamości¹¹², która w jego ujęciu nigdy nie jest strukturalno-symboliczną abstrakcją, zawsze ujawnia się w relacji do ukrytej pod powierzchnią znaków rzeczywistości.

W polskiej krytyce o stosowną czułość dla tych tematów za życia Kantora było trudno. Historyzm spod znaku Stephena Greenblatta, ponowoczesna problematyka tożsamości, prace Hala Fostera na temat traumatycznego realizmu czy Lacanowskie ujęcie realnego dopiero od kilku lat zyskują sobie zwolenników. Do niedawna dominujące, modernistyczne języki i dyskursy humanistyczne, tekstualizm i strukturalizm, historyczno-estetyczne spojrzenie na awangardyzm, nie pozwalały problematyką realności zająć się głębiej. Natomiast Kantor z dualistycznych języków modernizmu wyrósł znacznie szybciej niż polska humanistyka. Można powiedzieć, że wyczerpał ich skuteczność już w *Umarłej klasie* (1975), którą pod względem organizacji doświadczenia wchłoniętego przez dzieło można porównać do szczytowych osiągnięć europejskiego modernizmu, z Joycowskim *Ulisesem* czy *Ziemią jałową* Eliota.

W połowie lat 80. Kantor nie był już artystą nerwowo krzątającym się po scenie wokół śladów nieosiągalnego znaczenia lub wokół rozbłysków niepewnego

¹¹¹ W programie do *Nigdy tu już nie powrócę* artysta rekapitulował swoją postawę wobec problemu realności: „W etapie mojej twórczości, który zaczynam uważać / za «resumee» – / moment – powiedziałbym – ostateczny, / kiedy robi się rachunek sumienia. / Jak to było naprawdę / z tą realnością. / Czy rzeczywiście robiłem wszystko dla niej?” Zob. T. Kantor, *Ja realny*, [w:] *Nigdy tu już nie powrócę*, program przedstawienia, red. R. Tansini, Kraków 1988, s. 18–19.

¹¹² Niemal równolegle w tzw. *Akcjach* wypracowuje podobny mechanizm J. Grotowski (podobny nie tyle estetycznie, co w zakresie odsłaniania źródeł tożsamości), w tym samym czasie powstają najbardziej ekstatyczne i przesycone słowiańską wrażliwością spektakle *Gardzienic*. Są to paralele trudne, ale warto poświęcić im nieco uwagi. Napomyka o nich Dariusz Kosiński, wcześniej tropy wspólne i rozłączne między Kantorem i Grotowskim ostrożnie analizował Zbigniew Osiński. Zob. D. Kosiński, *Prawda was wyzwoli – realizm i realność w poszukiwaniach Jerzego Grotowskiego*, [w:] *Oblicza realizmu*, red. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2007.

światła rozumu i transcendencji. Artysty sześćdziesięcioletniego nie zajmują już semiotyczne aporie, nie stara się też być dyrygentem swej teatralnej partytury, czyli nowoczesnym organizatorem tożsamościowej narracji, uspojnijającej lub zaledwie sklejjającej z indywidualnych perspektyw doświadczenie historyczne i społeczne. W *Nigdy tu już nie powrócę* (1988) stał się kimś realnie wkomponowanym w spektakl; akcję stworzył z cząstek własnej pamięci, widowni pozwalając patrzeć na siebie i własną realność. Co więcej, bardziej realna była dla niego przestrzeń sceny niż widowni, czyli tego, co pozateatralne. Realne – w szczególnych, powtórzonych wydarzeniach – wydarzało się na scenie, lekceważąc całą okoloteatralną resztę, niemal jak rekwizytornię lub historyczne zaplecze. Spektakl Kantora wyjątkowo silnie zmierzał do powtórzenia jego drogi twórczej w urealnijającym, maksymalnym skrócie¹¹³.

Próby stworzenia teatralnej metafory własnej podmiotowości były dramatycznie połączone z komentarzami artysty, otwarcie wyrażającego się o swych późnych sztukach jako ostatnich. O *Nigdy tu już nie powrócę* Kantor pisał jako o sztuce będącej „ostatnią wyprawą w czasy chłopca”. O spektaklu *Dziś są moje urodziny* mówił, że będzie to sztuka, którą pozostawi aktorom w testamentie, sztuka, którą będą grali już bez niego. W ostatnich dziełach nastąpiły znaczące zmiany w scenicznej roli samego Kantora. Przede wszystkim zdecydowanie nasiliła się realna obecność artysty w przestrzeni gry. Zwróćmy uwagę, że jeszcze w sztuce *Niech szczeną artyści* (1985) Kantor tak konstruował sceniczne wersje własnego „ja” (reprezentowane przez chłopca oraz dwie umierające postaci) że nie wchodziły one w dialogiczne relacje z nim samym – Artystą, realnym sprawcą całego spektaklu, wciąż widocznego na pograniczu miejsca gry i widowni. Ale już trzy lata później, w spektaklu *Nigdy tu już nie powrócę* Kantor nazywa siebie „Ja we własnej osobie”. Siedząc na przedzie sceny przy jednym z ustawionych tam stolików, Kantor obserwuje tok wydarzeń. Mimo że nie interweniuje w ich bieg bezpośrednio, to dzięki wygłaszanemu przez głośniki swojemu testamentowi artystycznemu jest głównym podmiotem scenicznych działań. W tym spektaklu Kantor nakazał wycelowanie aparatu fotograficznego, łączącego funkcję karabinu maszynowego, w siebie. Teatralnie uśmiercając siebie, kończył ciąg scenicznych wspomnień i z punktu „zero”, z centrum własnego mitu, obserwował własne reakcje. Ustawiony na scenie manekin umierającego Ojca przywiązany do maszyny tortur czy też ślub artysty, przedstawiony z pomocą manekinów, był wyrazem zamierzenia, aby ów spektakl, pojęty jako „ostatnia wyprawa w tym życiu”¹¹⁴ w „czasy chłopca”, umożliwił ponowne wejście w przestrzeń mitu, budowanego z reaktywacji szczególnie istotnych lub traumatycznych przeżyć.

¹¹³ „Jestem ... na scenie./ Nie będzie to gra. / Biedne strzępy mojego/ osobistego życia / stają się / «przedmiotem gotowym»./ Każdego wieczoru/ Będzie się odprawiał RYTUAŁ/ I OFIARA./A to wszystko/ Aby zwyciężyć”. T. Kantor, *Ocalić przed zapomnieniem*, [w:] idem, *Nigdy tu już nie powrócę*, program spektaklu, Kraków-Mediolan 1988, s. 15.

¹¹⁴ T. Kantor, *Ja realny*, [w:] *Nigdy tu już nie powrócę*, program spektaklu, Kraków-Mediolan 1988, s. 19.

Aby przeszłość pozostała „moja”

Spektakl *Nigdy tu już nie powrócę* stwarzał na scenie miejsce do złożenia osobistej i zarazem rytualnej ofiary z najbardziej fundamentalnych dla indywidualnej tożsamości doświadczeń. Odnajdując źródła swej tożsamości artysta mógł odnieść „zwycięstwo” nad różnymi obliczami przemocy symbolicznej (czy to historii, czy ekonomii i polityki). Wyprawa w przeszłość miała na celu, mówiąc językiem Catherine Gallagher¹¹⁵, ponowne skolonizowanie przeszłości, by ją na swój sposób odmienić i wytyczyć ścieżkę prowadzącą do własnej, alternatywnej wobec historii, tożsamości. O tym procesie, ale w nieco bardziej lirycznym i romantycznym języku, jako o zwycięstwie nad światem, pisał Kantor w programie spektaklu. Powody dla wzmocnionej obecności Kantora na scenie *Nigdy tu już nie powrócę* były głęboko antropologiczne, dyskutowały z zastanym modelem historyczności i narastały wraz z przemianami rzeczywistości społeczno-kulturowej w Europie. Między innymi dlatego Kantor pod koniec lat 80. wciąż głębiej wchodził w przestrzeń swych powtarzanych historii niż w poprzednich sztukach, tworzonych w ideologicznie ustabilizowanej rzeczywistości PRL-u¹¹⁶. Chciał bowiem w ten sposób własnej pamięci zapewnić niezależność, chciał, by przeszłość pozostała jego przeszłością własną i nie została całkowicie skolonizowana przez zastane lub rodzące się nowe polityczne dyskursy¹¹⁷.

W sztuce *Nigdy tu już nie powrócę* Kantor po raz pierwszy przyjmuje rolę postaci scenicznej. Zasiada przy stoliku w zaimprovizowanej knajpie i jako – jak sam siebie nazywa – „Sprawca tego wszystkiego” wchodzi do wnętrza świata swojego teatru. Mimo iż realizuje swój postulat „niegrania”, jest wciąż obecny na scenie jako najważniejsza osoba, wokół której koncentrują się wydarzenia spektaklu¹¹⁸. W opisach tej sztuki krytycy najczęściej koncentrują uwagę na bogatym zestawie autokomentarzy i autocytatów artysty z poprzednich spektakli Cricotu. Opisy te są łatwo dostępne, a w programie Kantor umieścił precyzyjny autorski przewodnik po spektaklu. Nie ma zatem potrzeby tych autokomentarzy artysty powtarzać. A nawet trzeba zaznaczyć, że w takiej drobiazgowej rejestracji autocytatów gubi się ważny aspekt sztuki Kantora, aspekt niezwyklej prywatności sceny, która stała się dla artysty laboratorium tożsamości, miejscem manifestacji i obserwacji wymiarów własnej podmiotowości.

¹¹⁵ C. Gallagher, „Why We Tell It Like It Wasn't: Alternate History Narratives”, (wykład) Wydział Polonistyki UJ, Kraków ul. Grodzka 64, 19 listopada 2010 r., g. 16.30.

¹¹⁶ Warto jednak zauważyć, iż interpretacja okoliczności wyjazdu teatru Cricot 2 z *Wielopolem* w roku 1980 do Stoczni Gdańskiej mogłaby zarysować subtelniejszą perspektywę na związki Teatru Śmierci z historią. Por. M. Pieniążek, *Akt twórczy jako mimesis...*, s. 156–157.

¹¹⁷ „Najważniejsza wydaje się w tym spektaklu – pisze Jan Kłossowicz – sprawa funkcji samego twórcy. Jego decyzja przekroczenia granicy, którą sobie przedtem wyznaczył – wejście do wnętrza spektaklu i rezygnacja z dawnej pozycji umożliwiającej «autorską» ingerencję. Teraz tę ingerencję ma zastąpić osobista obecność jako «przedmiotu gotowego». Zamiast odgrywania i «udawania», zamiast iluzji – pełna autoprezentacja”. Idem, *Tadeusz Kantor. Teatr*, Warszawa 1991, s. 96.

¹¹⁸ Na ten temat pisałem szeroko w monografii ostatniego spektaklu T. Kantora. Zob. M. Pieniążek, *Akt twórczy jako mimesis...*

Dlatego skuteczniejszą egzegezą relacji artysta – scena w sztuce *Nigdy tu już nie powrócę* wydaje się wgląd w proces powstawania spektaklu. Obserwacja prób otwiera szczególną ścieżkę interpretacyjną, odsłania zacierany w procesie twórczym kod intencji autorskich. Początkowe stadium tworzenia pozwala zauważyć, że większość scen *Nigdy tu już nie powrócę* wywodziła się z bardzo osobistych przeżyć, realizowanych w wyniku szczególnych pragnień artysty, skupionego na wywołaniu potrzebnej mu w tym momencie jednej chwili, jednego momentu rzeczywistości, koniecznego do rozeznania się w obszarach swej podmiotowości.

Mówiąc to, zwracam uwagę na dotąd pomijaną w analizie sztuki Kantora sprawę, a mianowicie na długi i zmuszony proces twórczy, w którym najważniejsze sceny spektaklu ulegały wielokrotnej metamorfozie na drodze ku końcowej realizacji przed publicznością. Oczywiście gotowej sztuki nie można oceniać przez jej proces twórczy. Ale gdy mówimy o spektaklach, o których artysta pisał, że były jego wyznacznikami osobistymi, warto zajrzeć w tę, utajoną pod powierzchnią pozornie uniwersalizowanych, estetycznych obrazów, sferę przygotowawczą, i zobaczyć bezpośrednio to, o czym Kantor pisał w swoich manifestach, a co niekoniecznie dostrzegamy, gdy oglądamy dopracowany w każdym szczególe spektakl. Pośrednio uzyskamy wówczas odpowiedź na pytanie: dlaczego nie można wskazać spośród uznanych współczesnych artystów teatru twórcy, który byłby w stanie, podobnie jak Kantor, pokazać publicznie, tuż obok siebie na scenie, w dramatycznym obniżeniu rangi, podniosłą ceremonię ślubu z udziałem własnego manekina?¹¹⁹ Sceniczny ślub Kantora został obniżony do wulgarnego, knajpianego poziomu, gdzie ścierka kelnera zastępuje stulę księdza. Kantor w tej trudnej do rozegrania scenie, stopniowo i precyzyjnie dążył od próby do próby do wypracowania specyficznego, intensyfikującego doświadczenie, patosu¹²⁰. Uzyskał go także poprzez badanie własnych emocji, jakie budziły się w nim podczas prób reaktywacji refleksów pamięci.

Poprawek, wielodniowych korekt i sugestii, irytacji i tłumaczeń kierowanych do zespołu złożyło się na krótką scenę bardzo wiele. Ale warto zauważyć, jak wiele bezkompromisowej odwagi i samozaparcia Kantor musiał włożyć w ten epizod, który w pierwszym stadium, gdy był grany nieporadnie i bez muzycznej oprawy, wywoływał w odbiorze zamiast wzruszenia tylko poczucie niestosowności i artystycznej nieporadności.

¹¹⁹ Podobne, choć nie tak odważne, gesty w polskim teatrze zaczęły się pojawiać dopiero na fali recepcji *Performer* J. Grotowskiego i estetyki performatywności, ale w formie dalece przeestetyzowanej. Wcześniej były dostępne chyba tylko artystom *body-art* (choć gdyby traktować poetycki zapis jako zapis doświadczenia, np. już *Requiem* Wyspiańskiego mogłyby się jawić jako projekt autoprezentacji, umieszczający poetę/performera na pograniczu fikcji i pozaestetycznej, obniżonej w randze realności). Por. A. Krajewska, *Dramatyczna teoria literatury. Zarys problematyki*, Poznań 2009.

¹²⁰ Patoś w sensie bliższym starogreckiemu znaczeniu: *pathologia* – ‘badanie namiętności’ i *pathētikós* ‘wrażliwy’ od *páthos* ‘doświadczenie; uczucie; namiętność; cierpienie’ z *páschein* ‘doświadczać; cierpieć’.

Przytoczmy zapis próby z 1 marca 1987 roku¹²¹. Do premiery *Nigdy tu już nie powrócę* pozostał ponad rok:

(trwa ceremonia ślubu, Kantor poprawia kwestie Księdza)

Nie, nie, nie...

Ale nie, proszę nie przerywać: „tę oto...”

Nie, proszę pana. Pan musi to zagrać, to nie jest tak.

To jest kwestia... Ale głośno, głośno, uroczyście. Bo inaczej nie będziemy tego robić w ogóle!

Uroczyściej, bardziej... „Czy masz, także i ty... za małżonka sobie pojąć?”

Nie, niechże pan tak, nie łagodnie, dlaczego pan tak łagodnie mówi?

Nie może pan się zmusić do takiego bardziej twardego mówienia, prawda?

„Ja, biorę sobie ciebie” – Niech pan się nie spieszy! „Ja biorę sobie ciebie...”

„...aż do śmierci...”

Zwróćmy uwagę na zdanie: „Bo inaczej nie będziemy tego robić w ogóle!” Kantor wypowiedział je w szczególnym momencie próby. Tworzył scenę głęboko osobistą, która w wystroju knajpianym była trudna do zagrania w tonacji podniosłej. Zespół teatru nie potrafił w pełni zrealizować jego zamysłu, niweczając efekt założonej szczególnego rodzaju wzniosłości. Wzniosłości polegającej na znanej Kantorowskiej technice sprowadzania tego, co bliskie *sacrum* do rzeczywistości najniższej rangi. Kantor wkomponowywał w spektakl elementy, które tylko wtedy mogły w nim zaistnieć, gdy uzyskiwały efekt swoistej świętości, mimo swego pozorowego zdegradowania.

Czym była gra o tak specyficzny artystyczny wyraz? Wydaje się, że wykraczała poza cele estetyczne, była bowiem ochroną podmiotowej wizji przed obcym kodem symbolicznym, była ochroną przeszłości własnej, podjętej po to, aby wyprowadzić z niej ścieżki dla budowania ściśle zindywidualizowanej tożsamości, niezależnej narracji o sobie, niezależnej także od dominujących praktyk historyczno-kulturowych.

Z jeszcze większym natężeniem emocji Kantor wkomponował w spektakl scenę przypominającą zamordowanie własnego Ojca w obozie koncentracyjnym w Oświęcimiu. Co ciekawe, bardzo długo pracował nad intonacją wypowiedzianych w tej scenie kwestii, które w największym wzruszeniu również wypowiadał osobiście. A przecież teatru Kantora na ogół nie kojarzy się z nadmierną troską o język i sztukę operowania słowem.

Zatem znów przypomnijmy moment z prób¹²², w którym uwidoczni się szczególna troska Kantora o szacunek dla rangi podejmowanego tematu:

(aktor kilka razy po niemiecku wypowiada wiadomość o śmierci Ojca Kantora, Kantor poprawia jego intonację)

¹²¹ Wypowiedzi T. Kantora wynotowałem według wideozapisu prób *Nigdy tu już nie powrócę* wykonanego na taśmach VHS. Kasety znajdują się w Archiwum Cricoteki w Krakowie, nr cytowanej kasety VHS: CRC IV/001543.

¹²² Próba spektaklu z 7.02.1987 r. Zapis na kasecie VHS nr IV/ 001542. Kolejny cytat pochodzi również z tej taśmy.

„24 stycznia, w nocy, czterdziestego drugiego roku umarłem...”

(artysta proponuje:)

Może tu tak zrobimy, żeby wszyscy wstali, żeby była jakaś reakcja...

Dodajmy, że już w następnych próbach postaci spektaklu wstawiały w czasie wypowiedzenia tych słów, czyli artysta wdrożył w spektakl brakujący element, dodatkowo uwznioślający scenę śmierci, graną przecież w knajpianym otoczeniu i towarzystwie dalece dwuznacznych postaci. Na dowód ciągłej czujności Kantora, niepozwalającego na zagubienie bardzo ważnego tutaj patosu, przypomnijmy jeszcze jeden fragment próby, tym razem z 13 lutego 1987 roku. W tej próbie czytelnym jest rozczarowanie Kantora miernym efektem teatralnym, który wyniknęła z technicznego niedopracowania rekwizytu. Ale równie ważne powinno być dla nas rozgoryczenie, które ogarnęło artystę uczestniczącego – w choćby mimowolnym – deprecjonowaniu jego pamięci o ojcu:

(na środek sceny z hukiem jest wtaczany manekin Ojca, zapada dłuższa cisza)

Ale, że nikt tak sobie nie pomyśli, że dobrze by było, żeby były gumowe [koła podestu manekina], bezszelestne...

Właśnie o to chodzi, że nikt nie zadba o to, żeby wedle tego coś zrobić, co się tu mówi... I to od najdrobniejszych rzeczy do właśnie takich. A ja już nie mam siły.

(Kantor zrezygnowany opiera twarz na rękach, zasłania twarz, rzuca kapelusz na stół, chwila ciszy)

Ów moment chwilowego zrezygnowania artysty to świadectwo przytłoczenia trudem pracy nad uzyskaniem wzniosłości sceny, której Kantor nie pozwalał ani banalnie estetyzować ani obniżyć do pospolitego tonu. Artysta wciąż wywalczał na scenie rodzaj wzniosłości, którą według J.-F. Lyotard'a, można nazwać ponowoczesną, nieodsyłającą do nieosiągalnej transcendencji. Wzniosłość ta łączyłaby się z wywoływaniem powtórzenia cierpienia, które – jak za G. Vattimo można powiedzieć – trzeba przeboleć, gdyż nie ma innego metafizycznego lekarstwa na zażeganie bólu, winy i efektów traumy. Kantor w tych scenach bardzo odważnie wykorzystuje teatr do rozpoznawania swego biograficznego doświadczenia, ale robi to bez użycia narzędzi modernistycznej humanistyki. Być może artysta intuicyjnie odkrył to, na co wskazuje Keith Jenkins, że żyjemy w czasach podobnych do „przedsokratejskich”¹²³, że po klęsce projektu oświeceniowego trzeba szukać kontaktu ze światem poza nowoczesnymi pewnikami i modernistyczną estetyką.

Zakończyć nowoczesność – oślepić modernistyczny zmysł

Podążając ku nowym formom samopoznania, Kantor, jako świadek i ofiara XX-wiecznych ideologii, niejako sam unicestwia swój poznawczy zmysł, by nie widzieć i nie patrzeć na świat tak, jak patrzy człowiek nowoczesny, ufający w zasadność idei, symboli i obiektywną władzę metanarracji. Kantor wydaje się

¹²³ Zob. K. Jenkins, *Życie w czasie, lecz poza historią...*

rewidować teorię nowoczesnej racjonalności komunikacyjnej i sfery publicznej. Najwyraźniej wątpi w regulatywną moc wskazywanej przez Habermasa sfery publicznego konsensusu¹²⁴. Zamiast rozległej sfery wspólnoty społecznej proponuje raczej intymny dialog o rzeczywistości i pamięci poprzez prezentację codziennych doświadczeń. Czyni to uwzględniając teatralizowaną relację z najbliższymi, odsłaniając sferę dialogu z własnym doświadczeniem i emocjonalną wspólnotą widowni, tworzy teatr konstruowanych wzruszeń.

Przypomnijmy, iż w przedostatnim spektaklu Kantor siedział tuż przy scenie, przy swoim stoliku i wyznaczał kierunek ruchu przesuwającemu się po scenie *imaginarium* przeszłości. Nie był już tylko – jak np. w *Umarłej klasie* – krzającą się wśród postaci reżyserem, dyrygentem, demiurgiem. Był kimś realnie wkomponowanym w spektakl, dla kogo cała akcja została stworzona. Tym samym tworzył scenę do prezentacji i wymiany sposobów pamiętania, jakby w kawiarni, przy stoliku, w towarzyskiej atmosferze¹²⁵, rozmawiał o tym, jak zapamiętał swój świat. Kantor demonstruje swoją praktykę pamiętania w indywidualnych gestach, poprzez wybór miejsca, czasu i swej pozycji wobec prezentowanego, minionego zdarzenia. Można powiedzieć, że wyprzedza kierunek badawczy zajmujący się analizą praktyk pamiętania, tzw. *mnemonic practice*, rozbudowany w ostatnich latach przez Jeffrey K. Olicka¹²⁶. Jest stróżem powstawania realności i strażnikiem jej konotacji, własną osobę stawia jako kontekst, stabilizuje rzeczywistość w swoisty mit, gdyż siebie, jako nadbudowany język przekazu, umieszcza w przestrzeni znaczonego. Mit (w znaczeniu Barthesowskim) staje się zwizualizowaną realnością, a zarazem przestrzenią rytuału, pozwalającą wejść w relację z *sacrum* i przeżywać czas święty we wspólnocie, która swoim udziałem go potwierdza¹²⁷. Wówczas artysta, jako ktoś, kto w akcji mocy i twórczego ponowienia świata stwarza go na nowo, staje się bliski mitycznemu bogu. Uczestniczy w świecie, w którym czas nie płynie, jest chwilowo bowiem wytworzonym powtórzeniem¹²⁸. Artysta lokuje się w przestrzeni *chory*, która, jak wskazywał Platon¹²⁹, istniejąc poza czasem, daje dostęp do po ludzku wytworzonego objawienia i wypełnienia.

¹²⁴ Por. M.E. Gardiner, *Wild publics and grotesque symposiums: Habermas and Bakhtin on dialogue, everyday life and the public sphere*, [w:] *After Habermas: New Perspectives on the Public Sphere*, ed. by N. Crossley and J.M. Roberts, Oxford 2004, s. 36.

¹²⁵ O takim stylu gry, mającym dominować w próbowanym spektaklu, Kantor pisał w jednym z zachowanych rękopisów partytury *Dziś są moje urodziny*.

¹²⁶ Por. J.K. Olick, *The Politics of Regret. On Collective Memory and Historical Responsibility*, New York - London 2007.

¹²⁷ Por. M. Eliade, *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*, wyb. M. Czerwiński, przeł. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1974, s. 86–113.

¹²⁸ „Moja ostatnia wyprawa w tym życiu, / które na równi z moją sztuką/pojąłem jako nieustanną podróż, / poza czasem / poza wszelkimi prawami...” – pisał Kantor. Zob. idem, *Nigdy tu już nie powrócę...*, s. 18–19.

¹²⁹ Platon, *Timajos. Kristias*, przeł. P. Siemek, Warszawa 1986, s. 67–68. Por. prace Julii Kristевой, dotyczące modalności pre-symbolicznej, odsłaniającej się zdaniem badaczki, w przestrzeni *chory*. Zob. też. J. Derrida, *Chora*, przeł. M. Gołębiewska, Warszawa 1999.

Ostatni, niedokończony spektakl Kantora, zgodnie z tytułem, można postrze- gać jako próbę wytworzenia przestrzeni własnego święta, a nawet więcej, kontro- lowanego powtórzenia własnego *Genesis*¹³⁰. W październiku 1989 roku, podczas prób *Dziś są moje urodziny*, Kantor zaczyna spotykać się z repliką siebie i posta- ciami swej przeszłości w sposób, jak dotąd, najbardziej aktywny, w sposób dialo- giczny. *Dziś są moje urodziny* okazują się następną generacją *Maszyny miłości i śmierci*¹³¹, zastosowanej do wytworzenia podobnych przeżyć jak w *Nigdy tu już nie powrócę*. Sposób umieszczenia autorskiego „ja” w spektaklu/modelu/maszy- nie reaktywującej realność w 1988 r. zdaje się prowadzić wprost do pomysłów umożliwiających Kantorowi w 1990 r. stworzenie w teatrze – jak pisał – „biedne- go pokoiku wyobraźni”, czyli quasi-realnego miejsca, w którym chciał zamieszkać i umrzeć na scenie.

Podczas prób spektaklu *Dziś są moje urodziny* Kantor wielokrotnie mówił o, przebiegającej przez jego scenę, granicy pomiędzy realnością a fikcją, i marzył wciąż o „sprowadzaniu iluzji do statusu realnego”:

I znowu jestem na scenie. Wbrew przepisom. Chyba nigdy tego zwyczaju do końca jasno nie wytłumaczę, proszę państwa. Ani państwu, ani sobie. Ale właściwie to nie na scenie, a na granicy. Przede mną widownia, wy państwo, czyli wedle mojego słownika realność. Za mną tak zwana scena, w moim słowniku zastąpiona słówkami: iluzja, fik- cja. Nie przekraczam granicy, ani w jedną ani w drugą stronę. Wszystko to, co robię, co potocznie ludzie nazywają teatrem, dzieje się na tej granicy¹³².

Tym początkowym odczytem (przytoczonym tylko we fragmencie), Kantor miał osobiście wprowadzać widzów spektaklu *Dziś są moje urodziny* w przestrzeń swego scenicznego mieszkania, czyli do wnętrza teatru zamienionego w szczegól- ną „realność”. Na scenie wypełnionej uwidocznionymi powrotami pamięci, wcho- dził ze swoją przeszłością w relację dialogicznego powtórzenia. Tutaj spotykał się ze swoją Rodziną, przychodzącą do niego z ciemności wielkiego, centralnego ob- razu, tutaj rozmawiał ze swoją Posługaczką, tutaj wywoływał z przeszłości obec- ność zmarłych przyjaciół...

Uczynić realność, zamieszkać w uczynionym

Scena służyła artyście do powtórzeń jego przeszłości. Kolejne wejścia powra- cającej rodziny lub przyjaciół były nagłymi manifestacjami cząstek pamięci, budu- jących tożsamość artysty. Omawiałem ten proces (używając terminologii Charlesa Taylora), w kategoriach powtórzonych epifanii¹³³. Można to ujęcie pogłębić, wska-

¹³⁰ W spektaklu *Dziś są moje urodziny* powstała scena „nowego stworzenia świata”, pojawiała się w niej (co prawda w celowo schryścianizowanym kulturowym kostiumie) także postać Boga-Jehowy.

¹³¹ Swoje ostatnie spektakle Kantor nazywał Teatrem Miłości i Śmierci. W 1987 r. ukończył prace nad tzw. cricotagem *Maszyna miłości i śmierci* (spektakl wg dramatu M. Maeterlincka). Zob. T. Kantor, *LE THÉÂTRE DE LA MORT ET DE L'AMOUR*, [w:] *Teatr Cricot 2. Informator 1989–1990...*, s. 45.

¹³² T. Kantor, *Dziś są moje urodziny. Zapis prób*, oprac. M. Pieniążek, CD w Archiwum Cricote- ki, Cricoteka 2002, s. 118.

¹³³ Zob. M. Pieniążek, *Akt twórczy jako mimesis...*

zując, iż powrót w tak opisywane miejsce jest, jak w ujęciu Harolda Blooma, szczególnym sposobem odnajdywania tożsamości (między innymi obecnym w twórczości Johna Keatsa i Williama Wordswortha), a polega on na wejściu w „ostateczny patos cudowności”¹³⁴. Daje on twórcy moc wyrwania się z kręgu dotychczasowych wpływów i moc ponownego „zaczarowania świata”. Ponowne przybycie na miejsce, tam gdzie kiedyś, bez „metafizycznych kulisów” wydarzył się świat, po zatoczeniu biograficznego kręgu, daje poecie poczucie czystego horyzontu dla nazwania miejsca, gdzie po raz pierwszy objawiła się rzeczywistość¹³⁵.

Kantor jako poeta swego miejsca i rzeczywistości, artysta powrotu, który wytwarzał siebie z materii pragnienia, obrazu, pisma, wypowiedzi i działań performatywnych, „wychodzący” z własnych rysunków na scenę i „inscenizowany” przez zespół Cricot 2, był wciąż gotowy do przyjęcia siebie, siebie powracającego. Tym samym dawał nam wgląd w przygodę na wskroś romantyczną, odsłaniającą ścieżki wiodące do źródeł doświadczenia.

W tej Kantorowskiej decyzji wejścia dosłownie i na żywo do wnętrza własnej epifanii mielibyśmy do czynienia z nowatorskim wkroczeniem w obszary nowej rzeczywistości, powtarzającej i wytwarzającej rzeczywistość. To szczególnie *mimesis* można zaledwie w części opisać za pomocą już wyżej wzmiankowanej Lacanowskiej teorii reprezentowania doświadczeń traumatycznych. Gdyż, jak wiadomo, w ujęciu Jacques’a Lacana nie mamy dostępu do realnego, każda próba kontaktu z nim naznaczona jest brakiem, nie widzimy realnego inaczej, jak tylko pod postacią efektu traumy, spóźnionego efektu rzeczywistości.

W kontekście Lacana warto wskazać na inną teorię, zarysowaną przez Felixa Guattariego i Gilles’a Deleuza. Pozwala ona spojrzeć na Kantora jako XX-wiecznego Anty-Edypa, który po modernistycznych atakach na tajemnicę istnienia i po próbach przedarcia się na drugą stronę rzeki zwanej rzeczywistością porzucił dualizujący model epistemiczny. Zwątpił w świat semiotyczny, który zarazem jest światem konstruktywistów i postmodernistów. Poznawszy w *Umarłej klasie* fałszywe mapy języka i wszelkiej symbolizacji, zbliżając się do ściany śmierci uruchomił teatralny mechanizm maszyny pragnącej, maszyny Teatru Miłości i Śmierci. Na sposób teatralny zrobił coś, co w teoretycznych wywodach F. Guattariego i G. Deleuza dostrzegł Michel Foucault. Zanegował Lacanowską wizję utraty realnego i teorię Freuda, postanowił otworzyć szansę dla poszukiwania siebie rozproszonego, w pojedynczych ujęciach, siebie nomadycznego. W geście powtórzenia wykroczył poza Lacanowską konieczność zapośredniczenia realnego, ponieważ wywołując powrót realnego, wywoływał go w trzech wymiarach, nie zaś w dyskursie tropicznym. Sam stawał się przy tym doskonale złączonym ze sobą przeszłym za sprawą autoempatii. Uczynił spektakl nie analogową, nie ciągłą, nie narracyjną, ale pulsującą gwałtownymi efektami maszyną pragnienia, która rusza co chwilę ku nowym spełnieniom, realizowanym natychmiast w emocji, widze-

¹³⁴ W rękopisach do spektaklu *Dziś są moje urodziny* można znaleźć notatki Kantora, w których artysta mówi o „cudzie poezji”, dającym poczucie wchodzenia w obszary wytworzonej rzeczywistości.

¹³⁵ Zob. A. Bielik-Robson, *Duch powierzchni...*, s. 350, 352–355.

niu, dialogu, powtórzeniu¹³⁶. Tak zaprojektowana scena spożytkowuje pragnienie w przestrzeni realnej¹³⁷. Praktyczne zaprzeczenie strukturalnej ideologii braku prowadzi tutaj do odnowienia relacji „ja” z upragnionym¹³⁸. Wyjście z więzienia języka otwiera szansę na porzucenie modelu nowoczesnej podmiotowości ku istnieniu w ciągu wielości powtórzeń¹³⁹.

Dodajmy jednak, że ponad tymi odnowieniami „ja” budowała się już wyższa perspektywa, perspektywa scalająca, w której nie ma dramatu i rozdzielającej relacji ze światem. Dawała ona bezpośrednią współobecność z obiektem pragnienia, oferowała wiedzę mówiącą, iż nie ma nic poza pragnieniem. Pragnieniem, które nie tyle spełnia się w wyniku osiągnięcia upragnionego, co raczej wraca do swych źródeł i w nich odnajduje jedyną realność, miejsce, które opisywał W. Wordsworth w *Odzie o przeczuciach nieśmiertelności ze wspomnień wczesnego dzieciństwa*, miejsce objawień bytu J. Keatsa. Poeta spełnia się w momencie tajemniczej chemii łączącej jego słowa z przestrzenią, Kantor spełnił się stając naprzeciw siebie wylaniającego się z realno-symbolicznej *matrix*¹⁴⁰. Ostatecznie dzieło Kantora było wiązką wydarzeń w sensie, w jakim opisuje je Martin Jay (z odwołaniem do Heideggerowskiego *Ereignis*¹⁴¹), gdy wskazuje na wydarzenie jako na erupcję energii libidynalnej¹⁴², której nie jest w stanie przyswoić język. Późne spektakle Kantora były wiązką WYDARZEŃ (inaczej mówiąc: wtargnięciami wolności według Lyotarda, pojedynczymi różnicami Deleuza, nieoczekiwanymi węzłami zjawisk Foucaulta), których żadna opowieść nie mogła uprzednio wypowiedzieć, ponieważ w owym czasie nie był jej w stanie przyjąć dostępny system symboliczny, który w polskiej i europejskiej kulturze regulował i dystrybuował energię ludzką¹⁴³. Z tego też powodu Kantor, wchodząc w przestrzeń swego WY-

¹³⁶ Por. G. Deleuze, F. Guattari: *L'Anti-Oedip*, Paris 1972; M. Gusin, *Dwie koncepcje pragnienia: Lacan, Deleuze, Guattari*, <http://unus.psychologia.uni.wroc.pl/teksty/art/pragnienie1.html> [data dostępu 8.01.2011].

¹³⁷ „I dopiero grubo, grubo/ później sprowadziłem/ tę „niewidzialność”/ w świat realny. /Ale to już było/ moją sztuką”. Zob. T. Kantor, *Cicha noc*, [w:] *Teatr Cricot 2. Informator 1989–1990...*, s. 122.

¹³⁸ Kantor wyraźnie mówił, iż jako twórca działa w przestrzeni ułożonej pomiędzy ekstazą a śmiercią, w miejscu szczęścia, którego nie dostrzega się w chwil jego doznawania. To czas i moment ukradziony bogom, jak mówił w jednym z wywiadów. To była odkryta przez niego specyficzna energia, rodząca się w człowieku „będącym na dnie”, to był swoisty „nabój”, który miał go poprowadzić przez ostatni etap twórczy. Zob. *Powrót Odysa Tadeusza Kantora. Notatki z prób*, reż. A. Sapija, film dokumentalny DVD, Cricoteka 2006.

¹³⁹ Otwiera to nową drogę dla opisywania dramatu doświadczenia, który może się dziać obok językowych, ideologicznych lub ekonomiczno-kapitalistycznych gier z rozmaicie konstruowanymi rzeczywistościami. Zob. M. Foucault, *Przedmowa do anty-Edypa*, (1976); przeł. E. Charkiewicz, http://www.ekologiasztuka.pl/seminarium.foucault/readarticle.php?article_id=19 [data dostępu: 8.01.2011].

¹⁴⁰ O podobnym kreowaniu „oczyszczonego” doświadczenia mówił Włodzimierz Staniewski. Por. A. Duda, *Teatr realności. O iluzji i realności w teatrze współczesnym*, Gdańsk 2006, s. 357–359.

¹⁴¹ M. Jay, *Fotografia jako wydarzenie...*

¹⁴² Por. G. Bataille, *Erotyzm*, przeł. M. Ochab, Gdańsk 2007, s. 244–245.

¹⁴³ Wystarczy wskazać na kwestię form pamięci o Auschwitz, która dopiero od kilku lat jest nawiątywana z perspektywy funkcjonalnych w tym zakresie metodologii humanistycznych. Problemy te zajmują w sztuce Kantora istotną pozycję.

DARZENIA, zarazem wchodził w przestrzeń świeckiego objawienia¹⁴⁴. Obcinając bowiem nowoczesnej historii potworny gorgoniczny łeb, zostawiał widzów z namig wejrzeniem w dramatyczne doświadczenie XX wieku.

Od mocnego „ja” do podmiotowości rozproszonej

Prezentowane w ostatnich spektaklach Tadeusza Kantora przejawy dramatycznie dotkliwego wpływu historii, polityki i totalitaryzmu na życie oraz projekty biograficzne nowoczesnych jednostek budują znakomite tło do analiz kolejnych form podmiotowości, teatralizowanych przez, już znacznie młodszych, ponowoczesnych artystów.

Doświadczenie nowoczesności zapisane w sztuce Kantora łatwo bowiem skonstruować ze stylem funkcjonowania i sposobami pamiętania ponowoczesnego „ja”. Ostatnie spektakle teatru Cricot 2 powstawały u schyłku tzw. stałej nowoczesności, pod koniec epoki upadającego PRL-u, dając – jak pisze Grzegorz Niziołek – okazję „do pożegnań z XX wiekiem i jego upiorami”¹⁴⁵. Natomiast obecne we współczesnym repertuarze polskie spektakle dramatyczne za tło społeczne mają otwartą na globalne wpływy wielowymiarową, demokratyczną rzeczywistość. W większości pokazują na scenie zupełnie innego bohatera aniżeli wybitną jednostkę, która, jak np. w artystycznym i autorskim teatrze Kantora, uwikłana w spór z modną estetyką, ideologią lub w osobistą (choć i ściśle polską) rozgrywkę z historią, tworzyła silne podstawy swego „ja”. Bohaterowie spektakli Anny Augustynowicz, Krzysztofa Warlikowskiego, Grzegorza Jarzyny, Michała Zadary, Jana Klaty i wielu innych współczesnych reżyserów, to jednostki, które nie funkcjonują pod presją zideologizowanej polityki i historii, nie definiują siebie poprzez czarno-białe opozycje. Tworzą swoją tożsamość inaczej: nie w dramatycznym lub wzniosłym odosobnieniu, ale w toku rozproszonych interakcji z popkulturą i społeczeństwem konsumpcyjnym, inaczej też pamiętają przeszłość (a często prawie niczego nie pamiętają, odkrywając przed widzem swoją niezbornosć i pustkę). Nie znaczy to jednak, że nie podlegają innym ograniczeniom, opresjom i uwarunkowaniom¹⁴⁶, charakterystycznym dla czasów płynnej nowoczesności.

Jednym ze sposobów bliższego poznania takiego ponowoczesnego bohatera i jego społecznych uwarunkowań może być wspólna interpretacja spektaklu *Kartoteka*, wyreżyserowanego przez Michała Zadare. Proponuję przyrzeć mu się w kolejnym rozdziale, który może także posłużyć jako edukacyjny przewodnik po kulturowych przestrzeniach ponowoczesności.

¹⁴⁴ Zob. K.J. Kozak, *Tragedia pauperum, czyli wyzwolenie dramatu synkretycznego*, [w:] *Kulturowe konteksty dramatu współczesnego*, red. M. Bartosiak, M. Leyko, Kraków 2008, s. 146–148.

¹⁴⁵ G. Niziołek, *Ruiny Europy...* s. 38.

¹⁴⁶ Temat ten obszernie omawiają polscy krytycy i teatrologi w tomie pt.: *20-lecie. Teatr polski po 1989*, red. D. Jarząbek, M. Kościelniak, G. Niziołek, Kraków 2010.

Rozdział II

Sceniczne reprezentacje ponowoczesności

Projekt 1. Odkrywanie postmodernizmu w teatrze

W podstawach programowych nauczania języka polskiego dla gimnazjów i liceów oraz w realizacji programów kształcenia polonistycznych studiów nauczycielskich można obserwować niekorzystne dla samoświadomości młodzieży pomijanie rozpoznania najnowszej humanistyki¹.

W efekcie ani współcześnie kształcony nauczyciel polonista nie otrzymuje na uczelniach narzędzi do interpretowania literackich i kulturowych zjawisk charakterystycznych dla późnej nowoczesności i ponowoczesności, ani uczeń nie ma okazji do rozpoznawania uwarunkowań swojego czasu i socjokulturowego otoczenia². Polska młodzież w wieku od 15 do 23 lat, jeśli sama nie zatroszczy się o współczesne lektury lub nie trafi na renomowany uniwersytet i ambitne seminarium, swe przeświadczenia o tym, jak można żyć we współczesności i z czego czerpać adekwatne do obecnych warunków inspiracje, musi kształtować bez edukacyjnego wsparcia. Dojrzewa bez adekwatnego języka, funkcjonalnych kategorii, literatury i poglądów wypracowanych przez współczesną humanistykę. Ów rozległy brak kompetencji w sposób naturalny osadza szkołę i uczniów w zdezaktualizowanych, stabilnych strukturach wiedzy i modernistycznych ujęciach dzieła oraz języka. W konsekwencji próby ukazania polonistycznej dydaktyki jako dyscypliny zobowiązanej do uwzględnienia aktualnego przełomu nowoczesności w ponowo-

¹ Ów problem pośrednio uwidacznia się m.in. na metodycznych konferencjach naukowych, gdzie tendencje poststrukturalne, i późniejsze, do niedawna stanowiły zaledwie ok. 10% funkcjonalizowanych modeli metodologicznych (dane wg programów konferencji dydaktycznych, w których uczestniczyłem: UŚ 2006, AP 2007, UMCS 2008, UP 2008, URz 2009, UŚ 2009). Trzeba jednak zauważyć z wolna narastające znaczenie ponowoczesności dla dydaktyki (na konferencjach w UMCS 2010, UŚ 2010, UWr 2010, UP 2011, KUŁ 2011, UJ 2011 wystąpienia problematyzujące postmodernistyczne koncepcje zajmują coraz wyższy procent). Natomiast w podstawie programowej języka polskiego (ust. MEN z dn. 23.12.2008) wciąż nie widać tendencji do otwierania dydaktyki na przejawy kultury XXI w. Współczesne lektury w zestawie licealnym sprowadzono do wyboru jednej propozycji (czyli poniżej 5% całości lektur), koncepcję nauczania języka oparto na typowo modernistycznym tekstocentryzmie, a model interpretacyjny usankcjonowano – z mocą ustawy – jako strukturalny i historycznoliteracki.

² Przypomnę spostrzeżenie Johna Brockmana, wskazującego na potrzebę modyfikacji edukacyjnych założeń w kontekście końca modernizmu: „Wykształcenie typowe dla lat pięćdziesiątych, oparte na Freudzie, Marksie i modernizmie, okazało się niewystarczające, by sprostać wymaganiom lat dziewięćdziesiątych”. Zob. J. Brockman, *Powstaje trzecia kultura*, [w:] *Trzecia Kultura*, red. J. Brockman, przeł. P. Amsterdamski i in., Warszawa 1996, s. 15.

czesność nie znajdują wśród studentów pierwszego, a nawet trzeciego roku podanego gruntu i kończyć się muszą prowizorycznymi dyskusjami z (uznawanym przez młodzież za jedynie istniejący) historycznoliterackim i strukturalnym modelem nauczania literatury.

Szczególnie poważny problem w szerokiej skali społecznej generuje instytucjonalnie usankcjonowane pomijanie zagadnień ponowoczesności i nowoczesności „płynnej”³. Szkolne podstawy programowe, sprzed kilku lat, jak i ta najnowsza, nie pozwalają na wychylanie się nauczycieli z doktrynalnych paradygmatów strukturalnych w kierunku kulturowej teorii literatury. W myśl nowej podstawy programowej styl tekstów ma być analizowany w odniesieniu do średniowiecza, renesansu, oświecenia i dwudziestolecia. Natomiast współczesność pojawia się jako jednolita epoka następująca po dwudziestolecu. Postmodernizm, ponowoczesność, płynna nowoczesność jako terminy określające zakres istotnej problematyki, albo chociaż propozycja odróżnienia kultury współczesnej od tej sprzed trzydziestu lat, nie pojawia się w podstawie programowej w ogóle.

Wolno przypuścić, że po zmianie formuły egzaminu maturalnego w 2015 roku sytuacja w szkole może się nieco zmienić. Choć ciągle obowiązywanie znówelizowanej w 2008 r. podstawy programowej (jak wskazywałem w części I, będącej „produktem” paradygmatu modernistycznego) z pewnością nie pomoże w otwieraniu polonistyki szkolnej na problematykę współczesności. Ponadto obecnie obowiązujący model egzaminu maturalnego wciąż jest sprzeczny z zasadami dydaktyki antropocentrycznej, co prowadzi do konserwowania stylu nauczania, w którym nie ma mowy o organicznym procesie wiązania literatury i wiedzy z kulturową praktyką, doświadczenia z językiem, historii ze współczesnością. Zamiast dyskusji nad efektami tworzenia indywidualnych hierarchii i przekraczania płynnych kulturowych granic, czy to przed medialnymi ekranami, czy w przestrzeni społecznej, mamy troskę o reprodukcję gotowych formuł i historycznych treści.

Generuje to groźne zjawisko corocznego wykorzenia ogromnej grupy młodych ludzi z ich naturalnego otoczenia kulturowego za sprawą języków i estetyk nieadekwatnych do praktykowanych i obserwowanych przez nich stylów uczestnictwa w kulturze. Mimo (dostępnej w języku polskim od kilkunastu lat) rozbudowanej refleksji na temat etycznych, estetycznych, filozoficznych, politycznych i społecznych aspektów kończącej się nowoczesności, w edukacji wciąż można obserwować zjawisko przeczekiwania efektów postmodernizmu i kierowania uwagi uczniów i studentów na, jak pokazuje współczesna humanistyka, zamierające języki, dyskursy i paradygmaty nowoczesności (przy czym pozytywne aspekty ponowoczesnych projektów antropologicznych również nie są dostrzegane)⁴.

³ Por. Podstawa programowa – język polski – liceum (Rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008 r.).

⁴ Wspomniane konferencje metodyczne wyraźnie pokazują, iż postawy dydaktyczne problematyzujące ponowoczesność w szkolnej polonistyce są wciąż nielicznie reprezentowane. Ponadto dyskusje konferencyjne nadal rzadko dotyczą problematyki ponowoczesnej wrażliwości, a hermeneutyczne sposoby interpretacji wciąż uchodzą wśród dydaktyków za podstawową opozycję wobec metod struk-

Jak się wydaje, silny opór wobec przyswajania i rozumienia zjawisk współczesności – mających swą reprezentację w sztuce najnowszej – pochodził i nadal pochodzi z bardzo mocnej obecności w polskiej humanistyce języka wysokiego modernizmu (wyraziście ukazuje ten problem Przemysław Czapliński w książce *Polska do wymiany*⁵). Student, obeznany z problematyką literatury romantyzmu, pozytywizmu, Młodej Polski czy dwudziestolecia, nie potrafi dostrzec potrzeby stosowania i przydatności języków ponowoczesności, mimo że otaczające go procesy kulturowe wyraźnie nie wpisują się w znane mu z konwersatoriów i ze szkoły wykładniki wywiedzione z kategoryzacji nowoczesnych⁶.

Innym rezultatem nawarstwiających się problemów metodologicznych w kształceniu humanistycznym jest niekorzystny dla kulturowej i społecznej świadomości młodzieży konflikt między przyswojonym w szkołach językiem i sposobem interpretacji a językiem, jakim poprzez media, recenzje, spektakle teatralne, powieść, poezję, plastykę mówi współczesna kultura. Skutki są wielorakie: uczniowie i przyszli nauczyciele nie decydują się na podejmowanie wysiłku rozpoznawania współczesności w nowych dla nich paradygmatach i terminologii. Poprzestają na wyuczonym jeszcze w szkole, aczkolwiek pogłębionym, sformalizowanym warsztacie interpretacyjnym, w którym kategoria podmiotu lirycznego w odniesieniu do liryki oraz model teatru pudełkowego w rozumieniu teatru wciąż mają moc wyjaśniającą i wykluczają zastosowanie innych sposobów myślenia o dziele artystycznym niż semiotyczno-strukturalne.

Teatr współczesny w roli ponowoczesnego korepetytora

Corocznie podczas zajęć z wprowadzenia do nauki o teatrze zauważam, iż niedawni maturzyści – czyli studenci I roku, jak również studenci III roku polonistyki, mieszkający w jednym z największych polskich miast, nie znajdują języka, odpowiednich kategorii, a także indywidualnych przesłanek, by spektakle młodych reżyserów (Jana Klaty, Michała Zadary, Michała Borczucha oraz innych) postrzegać jako sceniczne opowieści o wspólnym nam kulturowym doświadczeniu. Egzemplarycznym przypadkiem jest recepcja *Kartoteki* w reżyserii Zadary,

turalnych. Na tym tle szczególnym wydarzeniem otwierającym perspektywy ku po-ponowoczesności w dydaktyce była konferencja „Doświadczenie lektury. Krytyka literacka i dydaktyka literatury wobec nowego odbiorcy i wyzwań interpretacji. Diagnozy i wnioski dla edukacji szkolnej”, zorganizowana przez Instytut Badań Edukacyjnych w Uniwersytecie Jagiellońskim w grudniu 2011 r.

⁵ Przemysław Czapliński w literaturze polskiej po 1989 roku wskazuje na zupełnie nowe języki, nowe sposoby konstruowania obrazu rzeczywistości oraz polskiej tożsamości, które wymagają opisu w dyskursach dalece odmiennych od strukturalnych i historycznoliterackich ujęć, od kilkudziesięciu lat stabilizujących szkolny kanon lektur i style nauczania. Zob. P. Czapliński, *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*, Warszawa 2009, s. 316–368.

⁶ Efektem owego wciąż utrzymującego się w edukacji oporu wobec współczesności i specyfiki ponowoczesności jest m.in. fakt, iż w większości liceów polskich uczniowie w klasie trzeciej kończą edukację na opowiadaniach oświeceniowskich Tadeusza Borowskiego, a w ostatnim tygodniu nauki zostaje jedna lekcja na poezję Czesława Miłosza, jedna na poezję Wisławy Szymborskiej i jedna na omówienie twórczości Zbigniewa Herberta.

w której studenci przy pierwszym odbiorze nie zauważają (jak się później okazuje, bardzo im bliskich) inscenizowanych problemów ponowoczesnej egzystencji⁷.

Jednak zanim zaczną w spektaklu dostrzegać odbicie zjawisk otaczającej ich nowoczesności płynnej, potrzebują co najmniej kilku audytoryjnych dyskusji, by wykroczyć poza poziom naiwnych reakcji opisujących dzieło Zadary jako czerzą zabawę i ciąg aktorskich wygłupów. Co ciekawe, teatralny portret ponowoczesnej socjofery udaje się studentom zrozumieć dopiero po dokładnej analizie estetyki przedstawienia, nie zaś w wyniku przywołania ich socjologiczno-kulturowych obserwacji⁸. Jest to o tyle zastanawiające, że przecież spektakl ten obrazuje problemy i procesy ściśle realne, które młodzi ludzie obserwują nieustannie, do których próbują się intuicyjnie dostosować od najwcześniejszej młodości i w których codziennie usiłują sprawnie funkcjonować.

Jak się wydaje, trudność nazwania przejawów ponowoczesnej kultury wywołuje wzmiankowana wcześniej silna obecność modernistycznej humanistycznej świadomości, z estetyką skończonej formy, wyrazistych cech struktur, literacką koncepcją teatru i postawą odbiorczą nie dopuszczającą w zakresie interpretacji indywidualnej argumentacji. Uniwersytecka analiza i interpretacja wrocławskiej *Kartoteki* staje się zatem procesem powolnego i pełnego wątpliwości porzucania doktryn strukturalizmu, okazuje się procesem dydaktycznym, który prowadzi do poznawania i rozumienia nowej estetyki, a poprzez nią mechanizmów współczesnej, ponowoczesnej kultury.

Zajęcia rozpoczynamy od konfrontacji świadectw odbioru: czyli przede wszystkim od uwag o niezrozumieniu spektaklu, od ironicznych komentarzy o dziwaczności dzieła, które nie pasuje do estetycznych oczekiwań i modelu wywiedzionego z licealnych doświadczeń teatralnych albo uhistorycznionych studiów nad literaturą.

Kolejnym istotnym etapem dyskusji nad historyczno-kulturowymi uwarunkowaniami ponowoczesnej interpretacji Zadary jest zderzenie obejrzonej na wideo *Kartoteki* z tekstami obu *Kartotek* Tadeusza Różewicza⁹. Dramat, ukazany w kontekście równoległe powstałych w latach 60. prac Ervinga Goffmana i Guy'a Deborda (wskazujących na nowoczesną egzystencję w „społeczeństwie spektaklu”) ujawnia cechy niespożytkowane w dotychczasowych jego scenicznych realizacjach. Analiza wstępnych didaskaliów wyraźnie demonstruje, iż dopiero 50 lat

⁷ Pod koniec semestralnych zajęć spektakl Zadary jest już odbierany jako inspirujące zadanie interpretacyjne, stanowiące metakomentarz do obserwowanej na co dzień współczesnej rzeczywistości. Potwierdziło to jak dotąd ponad 200 studenckich prac pisemnych.

⁸ Teatr współczesny, postrzegany jako komentarz do obecnej obyczajowości i kultury (przekraczający modę na narracje osobiste, dominujące w teatrze tuż po 1989) i konstruujący narracje wspólnotowe, gdzie „ja” istnieje w związku z grupą, społeczeństwem i historią jest tematem niedawno opublikowanej książki Joanny Krakowskiej i Krystyny Duniec *SOC i SEX. Diagnozy teatralne*, Warszawa 2009.

⁹ T. Różewicz, *Kartoteka; Kartoteka rozrzucona*, posł. Z. Majchrowski, Kraków 2001.

po premierze polska ponowoczesność (poprzez Zadare) zdołała w pełni uruchomić znaczeniowy potencjał tekstu Różewicza¹⁰.

W toku dalszych studiów dostrzegamy dramatyczną asynchronię współczesnej kultury polskiej, która zaciemnia proces przełamywania się modernizmu w kulturę ponowoczesną¹¹. Zauważamy również, że już w latach 60. – czyli w początkach końca modernizmu – Różewicz odkrywa *Kartotekę* kryzys nowoczesnej podmiotowości i historii, do którego w szerszej skali polska kultura i humanistyczna dociera dopiero po przełomie 1989 roku. Gdy omawiamy *Kartotekę rozrzuconą*, ponadto okazuje się, że zamierzony efekt poeta mógł osiągnąć tylko poprzez użycie estetyki performatywnej: poprzez otwarcie struktury dramatu na sztukę popularną, obniżenie tonu, wejście podczas prób i podczas pisania – niemal jak Tadeusz Kantor – w przestrzeń swojego dzieła. Obecny w obszarze tekstowej inscenizacji i przedstawienia mógł proces twórczy wpleść w tkankę *stricte* realnej rzeczywistości. Poprzez analizy *Kartoteki rozrzuconej* dostrzegamy także zarys polskich problemów społecznych z początku lat 90. Ostatecznie okazuje się jednak, że ten silnie osadzony w już historycznym kontekście model dramatu otwartego (*Kartoteki rozrzuconej*) nie odpowiadał Zadarze na tyle, aby mógł z niego uczynić adekwatny „metakomentarz społeczny” (termin George’a Batesona) do współczesnej polskiej rzeczywistości.

Następnie interpretujemy centralną dla spektaklu Zadary wielką metaforę, czyli pokazanie współczesnego świata w formie wszechogarniającej stacji metra. Dostrzegamy w tej metaforze udaną próbę oddania na scenie sposobu funkcjonowania w tzw. „nie-miejscu” (termin Marc’a Augé’a). Widzimy w działaniach postaci i sposobie ich mówienia rozplywającą się tożsamość każdej z nich, nielączliwość granych przez nie społecznych ról, obserwujemy zanik dialogicznych relacji ja-ty (opisywanych całkiem niedawno przez Martina Bubera, Emmanuela Levinasa i Józefa Tischnera jako kluczowe dla współczesnej antropologii), patrzymy na pokazany na scenie uwiad dramatu w ujęciu dialogicznym. Zauważamy proces upłynnienia ról nawet w obrębie jednostkowej tożsamości, która się przemieszcza w granicach swej refleksyjności lub, jeśli nie chce być refleksyjna, w niezborności i ostrych przeskokach. W interakcjach postaci dostrzegamy zamiast dialogu odgapienie stylu bycia, czyli relacje, w których cudza obecność przysparza wrażeń i stymuluje ekspresję ku wnętrzu ja. Widzimy mechanizm przejmowania ról, niejednoznaczność indywidualnej tożsamości rozproszonej w innych¹², widzimy grę aktorów pozbawioną głębszych motywacji psychologicznych. Widzimy performatywnie konstruowaną rzeczywistość tego, co za sprawą aktorów „tutaj oto” się

¹⁰ Michał Zadara podczas spotkania ze studentami Uniwersytetu Pedagogicznego w Starym Teatrze 10.12.2008 r. przypomniał, że Tadeusz Różewicz po premierze wrocławskiej *Kartoteki* w grudniu 2006 r. wyraził opinię, iż stanowi ona jak dotąd najpełniejszą teatralną realizację dramatu. Warto dodać, że w swoim przedstawianiu Zadara nie skreślił z tekstu sztuki ani słowa.

¹¹ Zob. T. Walas, *Zrozumieć swój czas. Kultura polska po komunizmie – rekonesans*, Kraków 2004, s. 139, 145–150.

¹² Por. K.J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, przeł. M. Marody, Warszawa 2009.

wydarza, analizujemy rolę ciągłego ruchu, dynamiki działania, przemieszania widzów z aktorami, nakładania się przestrzeni gry na przestrzeń techniczną teatru i obszar „zwykłej” rzeczywistości.

Studenci szybko zauważają niewystarczalność dostępnej im metodologii humanistycznej w konfrontacji z kulturowymi przygodami w przestrzeniach ponowoczesności. Przeświadczenia o przejrzystej, stabilnej tożsamości podmiotu, o języku jako przezroczystym narzędziu porozumiewania się i przedstawiania świata, o uporządkowanej aksjologii, przekonanie o porządku cywilizacyjnym, celowości historii, przejrzystych regułach określających to, co jest dziełem artystycznym, zaczynają się chwiać pod wpływem gromadzonych spostrzeżeń. Pod koniec semestralnych zajęć okazało się, że *Kartoteka* w reżyserii Zadary pokazuje podmiot rozbity, pozbawiony dialogicznej relacji z innymi, poruszający się w przestrzeni nie-miejsca, dryfujący w czasie i bez trwałej tożsamości. Tym samym interpretacja *Kartoteki* zilustrowała w każdym fragmencie cząstkę indywidualnych doświadczeń kulturowych zdecydowanej większości studentów.

Ale trzeba też podkreślić, iż nie było łatwo przekonać grupy młodych polonistów do badania i obserwowania spektaklu jako zjawiska kulturowego bezpośrednio zanurzonego w ich rzeczywistości cywilizacyjnej i jako zjawiska będącego tej rzeczywistości częścią. Problem polegał na trudności przekroczenia modelu zdystansowanego badacza, który dysponuje z góry ustalonym repertuarem narzędzi opisowo-analityczno-interpretacyjnych. Studenci przeczuwali, że wyszukanie adekwatnego języka opisu spektaklu będzie trudne, jak dla większości recenzentów *Kartoteki*. Bo trzeba przypomnieć, że przy okazji analiz recenzji spektaklu Zadary skonstatowaliśmy, że wielu krytyków deprecjonowało spektakl, opisując go z perspektywy estetyki tradycyjnego teatru realistycznego. Okazało się nawet, że współcześni badacze teatru niechętnie doceniali dzieło Zadary, mimo że zdawało się ono wyprzedzać ogólny poziom estetyki teatralnej w Polsce¹³. Dodajmy, że na koniec pracy z recenzjami studenci z pokorą przyznali, że swoje pierwsze reakcje odbiorcze rozpoznali w postawie wrocławskiej publiczności, która – chociaż dano jej taką możliwość – nie chciała zdecydować, kiedy spektakl ma się skończyć, i czekała na klasyczny finał.

Jak się wydaje, powód, dla którego studenci od razu nie dostrzegli w spektaklu samoprezentującej się opowieści o płynnej nowoczesności i nie rozpoznali w niej swojej rzeczywistości kulturowej jest jeden – sfera racjonalna polskiej młodzieży jest „sformatowana” modernistycznie, podsuwa młodym ludziom kategorie, wiedzę i język zdolny objaśniać kulturę jedynie w wybranych kategoriach wysokiego modernizmu. Dopiero wgląd w doświadczenie ponowoczesności zademontrowane w teatrze stał się dla młodych ludzi punktem zwrotnym dla rozumienia socjologicznych i estetycznych zjawisk współczesności.

¹³ Analizie recenzenckich reakcji na dzieło M. Zadary poświęcam następny podrozdział.

Utrata reguł i performatywne odzyskiwanie tożsamości

„Świat nie jest już postrzegany jako księga, którą się czyta, lecz jako performance, w którym się uczestniczy” – wskazuje Richard Schechner¹⁴. To stwierdzenie znakomicie ilustruje utratę zaufania do opisu świata przez słowo, tekst, formę i zamknięty proces sygnifikacji. Upadek metafory świata jako tekstu doprowadził w naukach humanistycznych do tzw. zwrotu performatywnego. Inszenizacja tekstualna, *performative reading*, *performing lecture*, indywidualne i jednostkowe odczytanie tekstów artystycznych – opisywane m.in. przez Dereka Attridge’a, Annę Krajewską, Ewę Domańską, a ostatnio próbowane w formie performansu teatralnego np. przez M. Zadarę w realizacji *Kupca Reja*¹⁵ – to już trwale osiągnięcia tego modelu, którego szerszą analizę można znaleźć w niedawno przełożonej *Estetyce performatywności* Eriki Fischer-Lichte.

Jak sama nazwa wskazuje, wiedza o estetyce performatywnej nie jest wiedzą pełną, gdy nie jest praktykowana. Według znawców problematyki performans obejmuje „cały zakres działań ludzkich [...], pozwala konstytuować znaczenia oraz potwierdzać wartości jednostkowe i kulturowe”¹⁶. Estetyka performatywna wymaga ciągłego poświadczania, nie tylko w postawie odbiorczej, ale w zakresie projektowania własnej obecności w kulturze. Aby zilustrować tę tezę, chciałbym krótko omówić powstawanie wiersza/mikrodramatu, który został stworzony w wyniku celowej, aczkolwiek otwartej na doświadczenia nieprzewidywalne, antropologicznej przygody w rzeczywistości biograficznie najbliższej¹⁷.

Powstawanie takiego tekstu zaczyna się jak zwykle od postawienia pierwszej litery. Ale to szczególnie litera, według Lacanowskiej terminologii *object petit a*. Jest ona podstawiona w miejsce czasu, przestrzeni i samego podmiotu twórczego.

¹⁴ Cyt. za: E. Domańska, „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce, „Teksty Drugie” 2007, nr 5, s. 52. (R. Schechner, *Performance studies: An Introduction*, Londyn 2002, s. 21. W 2006 r. we wrocławskim Ośrodku Badań Twórczości Jerzego Grotowskiego ukazało się polskie wydanie tej książki, w przekładzie Tomasza Kubikowskiego nosi ono tytuł: *Performatyka. Wstęp*).

¹⁵ Premiera: 8 maja 2009, Narodowy Stary Teatr, Kraków. Podobne w swej poetyce tzw. wykłady performatywne są od kilku lat organizowane przez Instytut Teatralny w Warszawie.

¹⁶ C.S. Stern, B. Henderson, *Performance: Text and Contexts*, New York 1993. Cyt. za: J. McKenzie, *Performuj albo... Od dyscypliny do performansu*, przeł. T. Kubikowski, Kraków 2011, s. 40.

¹⁷ To zarazem opis poetyckiego doświadczenia autora niniejszego tekstu, obserwującego swój proces twórczy. Jak się wydaje, analiza doświadczenia pisania może być szczególnie interesującą metodą, oferującą dostęp do somatycznych, psycholingwistycznych, socjologicznych i kulturowych zjawisk, których konceptualizacją od niedawna w Polsce (m.in. Michał P. Markowski, Ryszard Nycz, Jan Kordys), a na Zachodzie do kilkudziesięciu lat zajmują się humaniści, tworząc interdyscyplinarny język do opisu tzw. poetyki doświadczenia. W jednej z wielu już prac na ten nienowity – bo mający swą renesansową proveniencję – temat Ann Lauterbach wskazuje, iż już renesansowi poeci celowo wybierali prozę, aby wytłumaczyć znaczenie swej poezji dla powszechnego obiegu kultury. John Donne, Percy B. Shelley, Charles Baudelaire, William B. Yeats, Emily Dickinson, Rainer M. Rilke, to najwybitniejsi wśród wielu innych poetów, zdaniem autorki, świadomie tworzących językowe pomosty między ludźmi a ich światami i włączających poezję w ogólnokulturowy proces kreacji tego, co uznajemy za rzeczywistość. Zob. A. Lauterbach, *The Night Sky: Writings on the Poetics of Experience*, N. Jork-Londyn 2005, s. 1 i nast. Por. też wypowiedzi Przemysława Czaplińskiego, Ewy Domańskiej i Adama Dziadka na temat budowania teorii z poziomu „pierwszej” (na przykład studium przypadku) rzeczywistości. Zob. „Teksty Drugie” 2010, nr 1/2, s. 38–39, 52–53, 57–59.

Jej zapisanie powoduje oczyszczenie pola wokół podmiotu ze wszelkich innych znaków poza faktem obecności (podobnie „działa” Blomowska *kenosis*). Od niej zaczyna się pisanie. Początek polega na sięganiu z tego pustego miejsca w to, co ma nadejść. To miejsce wzrostu pragnienia, które czeka na wypełnienie sobą po brzegi. Jest to także powtarzanie tego, co już było, co już się wydarzyło i stało się tkanką na nowo budzącego się pragnienia. Scena pisania okazuje się sceną idiosynkratycznie, dramatycznie dookreślanego losu. To miejsce wielokrotnie inscenizowanego spotkania podmiotu ze sobą. Pojawia się w miejscu oczekiwania na auratyczne, Benjaminowskie objawienie tego, co jest w podmiocie, ale paradoksalnie przychodzi z zewnątrz. To chęć uczestnictwa w tym, co w pamięci utraciło kształt, ale mimo to staje naprzeciw „ja”. Ten powrót potwierdza istnienie realnego, czyli tego, co najsilniej interesuje podmiot, bo jest i ma być jego, być może tylko chwilową, częścią.

Wkrótce owo wydarzenie powtórzenia w przestrzeni uobecnionego pragnienia płynnie przesuwają się z bezkształtnej, asemantycznej plazmy w przestrzeń *realnego*, w stan przestrzeni prototekstualnej¹⁸. I wtedy łatwo o doświadczenie, w którym rozłożył buk staje się obecnością jedynej w swoim rodzaju katedry. Nasycona zielenią, żółte prześwity w konarach, grube pnie jak kolumny pod stropem wieczoru to momentalnie wzniesiona świątynia. Spojrzenie z jej podnóża ku sosnom na bliskim horyzoncie¹⁹ przypomina, że ich profile od najmłodszych lat przywoływały na myśl kobiece twarze, a spływające konary opadające włosy.

I gdyby zechcieć, nagle w tym labiryncie leśnych ścieżek można otworzyć przygodę z czasem, z chłopcem na małym rowerku, gdy każda ścieżka i zakręt były kolejnym wielkim wydarzeniem na mapie umiejętności. Niemal natychmiast z pamięci wynurza się motorower i zaczyna się szalona szarża w wąsko rozstawione pnie, by z jak największą prędkością wpaść między dwie sosny. Powroty do domu tymi ścieżkami, a wcześniej majówki urządzone kilkadziesiąt metrów od domu, dawały i wciąż dają poczucie, że słowo „zawsze” ma sens tutaj i tylko tutaj. „Zawsze”, które można powtórzyć, do którego można wrócić, w którym pragnienie nabiera kształtu i domaga się słów, które tylko tutaj stają się żywe²⁰.

¹⁸ Arne Melberg podkreśla: „w każdym przypadku „powtórzenie” usytuowane zostaje poza językiem, wskazując zarazem, że wymarzoną obecność *oieblikket*, paradoksalne „teraz”, odnaleźć można jedynie poza czasem ludzkiej komunikacji i egzystencji”. Zob. idem, *Teorie mimesis*, przeł. J. Balbierz, Kraków 2002, s. 185.

¹⁹ Opisując podobne doznania, w *Teatrze Źródeł* Jerzy Grotowski wspomina swoją szczególną, jeszcze dziecięcą, „więź” z dziką jabłonią, która stanowiła pomost do głębszych doznań duchowych rozwiniętych długoletnimi praktykami antropologicznymi. Por. G. Ziółkowski, *Guślarz i eremita. Jerzy Grotowski: od wykładów rzymskich (1982) do paryskich (1997–1998)*, Wrocław 2007, s. 44–47.

²⁰ Warto wskazać na pokrewieństwo tych poetyckich poszukiwań autentyczności z interpretowanym przez Karla Heinza Bohra doświadczeniem „absolutnej teraźniejszości” Virginii Woolf, Franza Kafki i Samuela Becketta. Ich pozaestetyczne, niezideologizowane, pozaczasowe tzw. *Moments of being* są sposobem na wychodzenie poza dostępną sferę czasu, historii i estetycznego modelowania doświadczenia. Z wnętrza tego „szokującego” (V. Woolf) doświadczenia dostrzec można bowiem – choćby poprzez kiczowatą formę jego reprezentacji – nowe perspektywy dla bycia, które właśnie w kiczu odsłaniają coś, czego nowoczesna estetyka (ufundowana na określonej antropologii)

Ale w toku poetyckiej przygody może także stać się i tak, że pragnienie powędruje ponad czas, ponad przestrzeń, ponad narrację podmiotu i historii. Nazwijmy ten moment nad-narracją, która nie jest mikronarracją, tworzoną między kulturowymi nurtami innych dyskursów. Jest widzeniem znikąd, sponad poziomu semantycznego. Taka przygoda to zagładanie za horyzont kulturowych dyskursów i wytwarzanie tego, co można nazwać kompetencjami nowego człowieka²¹, osiąganymi – jak pisze Harold Bloom – poprzez osiągnięcie i przekroczenie „najbardziej własnej” wzniosłości²².

Przedstawiony tu, z braku miejsca, zaledwie zarys procesu twórczego jest po części opisem konstytuowania rozumianej po Tischnerowsku sceny dramatu, po części powoływaniem własnego centrum świata, opisywanego przez Mircea Eliadego (tu: powoływaniem w „słowniku miejsca”, czyli ujawnionej, także podświadomie, mitologii słowiańskiej). Ale zauważmy – jest to stwarzanie mitu własnego, w indywidualnej skali wyznaczającego paradygmat jednostkowych projektów zachowań. To zarazem wyraz ponownego zaczarowywania świata, który – jak wskazywała Agata Bielik-Robson – poprzez późnonowoczesną romantyczną rewizję staje się na powrót nasz²³.

Poetycki mechanizm marzenia, wspomnienia i powtarzania prowadzi do obecności w tym, co własne, realne i żywe. Jak wskazywał J. Grotowski: „W samym sposobie śpiewania zakodowana jest przestrzeń”²⁴; ktoś, kto zaczął śpiewać słowa swej pieśni „był czymś synem, synem jakiegoś miejsca, jakiejś okolicy”²⁵. Podkreślmy jednak: Grotowski w tzw. okresie Dramatu Obiektywnego (z którego pochodzi cytowany fragment) nie tyle poetycko wytwarzał nową realność, co szu-

przyjąć nie jest w stanie. Zob. K.H. Bohrer, *Absolutna terażniejszość*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 2003, s. 150–204.

²¹ Jest to doświadczenie podobne do analizowanego przez Jacka Kochanowskiego wyjścia poza mechanizmy reprodukcji normatywnego Spektaklu i „oswojenia” pustej przestrzeni między ciałem a kulturowymi znaczeniami po przeżyciu własnej „symbolicznej” śmierci. Zob. J. Kochanowski, *Spektakl i wiedza. Perspektywa społecznej teorii queer*, Łódź 2009, s. 146–147. Por. też. H. Czubała, *Realizm metafizyczny. Literatura w poszukiwaniu formy pojemnej*, Kraków 2009, s. 247–250 (przydatne mogą być uwagi o poetyckim uwidacznianiu siebie).

²² Zob. H. Bloom, *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, przeł. A. Bielik-Robson, M. Szuster, Kraków 2002, s. 142. Mniej racjonalnie, ale w podobnym tonie, o procesie twórczym wybitnych artystów mówił J. Grotowski: „na rządcy kreatywności, nawet jeśli nie ma anonimowości, istnieje siła nieosobowa”. Zob. *Rozmowa Petera Brooka i Jerzego Grotowskiego prowadzona przez Georgesa Banu*, przeł. A. Karsznia, G. Ziółkowski, [w:] P. Brook, *Teatr jest tylko formą. O Jerzym Grotowskim*, oprac. G. Ziółkowski, przeł. A. Karsznia, G. Ziółkowski, Wrocław 2007, s. 99.

²³ Zob. A. Bielik-Robson, *Duch powierzchni. Rewizja romantyczna i filozofia*, Kraków 2004, s. 495–496. Autorka wskazuje, jak nowoczesna epifania, czyli także wyraz indywidualnego sposobu odnajdywania pojedynności, jest przez poetę zwracana światu jako kształt nowego życia. To zadanie poeta spełnia – co ważne – nie wracając jednak ani w stan mitu, ani nowoczesnego dystansu poznawczego.

²⁴ Zob. J. Grotowski, *Akcja*, [w:] *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. L. Kolankiewicz, Warszawa 2005, s. 469.

²⁵ *Ibidem*.

kał w dawnych pieśniach lub w wierszach archaicznego śladu, śladu pierwotnej, żywej obecności, do której początku chciał dotrzeć.

Natomiast opisany wyżej poetycki mikro-dramat dowodzi, że współczesny poeta w chwili pisania sam dla siebie chce być swoim początkiem. Ufa sobie bezgranicznie. Redukuje epistemologię, ontologię i transcendencję do tego, co przeżyte, powtórzone i zapisane. Poetycka mikronarracja, towarzysząca chwilowo ujawnionej tożsamości, poprzez odciskającą się w tekście geografii konkretnego miejsca oraz świadectwo doświadczenia, dyskursywnie spina obszary podmiotu i rzeczywistości²⁶. Spina na tyle silnie, że redukuje wszelki filozoficzny dualizm, gdyż w takiej poetycko-antropologicznej przygodzie nie może być mowy o karze-jańskiej metafizyce. W obszarze takiego poetyckiego doświadczenia zanika różnica ontologiczna (na którą wskazywał Martin Heidegger), a podmiot jest dla siebie jedynym, chwilowo wynurzonym z siebie i świata epifanicznym, znikliwym zjawiskiem. Takie doświadczenie może odsłaniać perspektywę na nowoczesne, niemitologiczne *sacrum*²⁷ i uwiarygodniać oraz uprawomocniać sens tego, do czego dostęp ma tylko pojedyncze „ja”.

Przedstawione powyżej twórcze działanie/*poiein* (od takiego działania – jak pisał Arystoteles w *Etyce Nikomachejskiej* – przybywa rzeczy w świecie) wyraźnie też wskazuje na swoje bardzo bliskie pokrewieństwo z estetyką sztuk performatywnych. Wszak artysta-performer, odzegnując się od reprezentacji reprodukcją istniejące konwencje, wytwarza siebie, przez co będąc ściśle rzeczywistym zarazem „sam staje się językiem i pismem”²⁸.

Warto zapytać, dlaczego przywołany poetycki mikro-dramat musiał wziąć na siebie funkcje ustanawiania świata. Dlaczego dostępna podmiotowi zewnętrzna wiedza o świecie straciła moc? Dlaczego nowoczesny słownik nie powiązał słów i rzeczywistości w na tyle sensowne całości, by zaspokoić indywidualną potrzebę sensu? Dlaczego trzeba było słownik „posklejać” z własnych indeksów, którymi są lokalnie doświadczane mikro-sensy, przygody kulturowe zaświadczone poetycko, z których można budować jedyny godny dziś zaufania projekt indywidualnej, refleksyjnej tożsamości (jej późnonowoczesne obszary przenikliwie analizował A. Giddens²⁹)? Projekt zdolny także zaoferować doświadczenie idiosynkratycznie określonej, najwyższej przyjemności/*juissance* (szeroko omawianej przez J. Lacana, R. Barthes’a i ich komentatorów)?

²⁶ W tej perspektywie niektóre pieśni/poezje zapewne można traktować jako indeksy (w terminologii Charlesa Sandersa Peirce’a) autorskiej obecności.

²⁷ Termin wprowadzony przez Charlesa Taylora. Por. A. Bielik-Robson, *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Kraków 2000, s. 294.

²⁸ Zob. T. Plata, *Być i nie być. Kategoria obecności w teatrze i performansie ostatniego półwiecza*, Warszawa 2009, s. 203.

²⁹ Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2001, s. 282. Giddens wskazuje, iż szczególnie ciekawe perspektywy dla tworzenia nowych modeli tożsamości są dostępne dla osób, które nie tyle „romantycznie odrzucają” nowoczesność, co wykraczając poza instytucjonalne systemy samozwrotne, wchodzą w przestrzeń nowego „źródłowego” doświadczenia.

Odpowiedź znów wymaga odwołania się do charakterystycznego dla nowoczesności kryzysu wielkich narracji i kryzysu metafory świata jako tekstu. Ale nawet w głębi tych kryzysów można dostrzec światła, które odsłaniają wyjście z „mrocznego gmachu” oświecenia. Rzucają je prywatne narracje, świadectwa zadomowienia w kulturze i dyskursie zbudowanym z pomocą własnej, zindywidualizowanej idei regulatywnej. Jej moc sygnifikacji na gruncie pojedynczego doświadczenia może być tak silna, że – jak pokazuje opisane doświadczenie twórcze – bywa zdolna unieważniać, albo przynajmniej poważnie osłabiać, ogólne oddziaływanie kulturowe.

Jednak niewielu artystów zdolnych jest do zagłębienia się w przestrzenie jednostkowego doświadczenia, unieważniania gotowych ontologii i próby osadzenia doświadczanego/pisanego dramatu poza tym, co przez kulturę już nazwane i sprawdzone. Co oczywiste, łatwiej jest oprzeć się na dyskursach i diagnozach gotowych i w nich osadzić problematykę oraz status kreowanej postaci. Taką tendencją jest na przykład symulakryczna wizja współczesnej kultury, ujawniająca się najsilniej w interpretacjach kultury metropolii. Warto zatem przypomnieć, iż Marshall Berman, niejako na przekór tym tendencjom, przedstawił sposób bardzo stabilnego funkcjonowania jednostki wśród nowojorskiego nadmiaru znaków i płynnej rzeczywistości³⁰. Odwołując się do wspomnień i autopsji, pokazał, jak można radzić sobie z konstruowaniem mikronarracji w centrum gigantycznego miasta-katedry pełnego reklam i konsumpcji. Trudno nie zauważyć, iż jego zadomowienie w tych procesach sprzeczne jest z obrazem współczesności zawartym w sztuce *Werter w Nowym Jorku* Tima Staffela³¹. Bohaterów tego dramatu, *notabene* stworzonych z kulturowych klisz, przytłacza przepływ znaczeń, pozorowany dialog, nadmiar informacji, symulacji i ekranów, pod którymi zanika rzeczywistość. Dramaturg pokazuje niemożność dookreślenia tożsamości współczesnego człowieka i jego miejsca w świecie. Uruchamia przy tym specyficzne właściwości dramatu, który – jak wskazują Małgorzata Sugiera i Mateusz Borowski – w swej konstrukcji skutecznie redukuje występowanie fikcji i zbliża widza/czytelnika do uczestnictwa w symulakrycznej rzeczywistości, performatywnie ustanawiającej swą bezpośrednią obecność³². Werter Staffela szuka czegoś stałego w rzeczywistości, próbuje odzyskać granicę między swoim wnętrzem a innymi i rzeczywistością. Jednak wszystko, na co pozwala mu autor, to błądzenie pośród symulaków, emocji, wizji, projektów, śladów, odbić i ekranów.

Czy z taką wizją współczesnego człowieczeństwa zgodziłby się Marshall Berman, czyli ktoś, kto w centrum Nowego Jorku się wychował i opisał jego przemiany od lat 40. po rok 2000, rok, w którym Staffel napisał swój dramat? Wydaje się,

³⁰ Zob. M. Berman, *Plomienie domowego ogniska. Znaki na Times Square*, [w:] *Rekonfiguracje modernizmu*, red. nauk. T. Majewski, Warszawa 2009, s. 383–406.

³¹ Zob. T. Staffel, F. Richter, *Obcy samym sobie. Werter w Nowym Jorku, Pod lodem*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2007.

³² *Ibidem*, s. 10–26.

że Berman w swoim tekście *Plomienie domowego ogniska*³³ mimochodem obnaża nie tyle niestabilność tożsamości człowieka zanurzonego w kulturze płynnej nowoczesności, ile już przedawnione, pełne obaw i przedwczesnych diagnoz wątle, postmodernistyczne antropologie, z których swój dramat, goniąc za teatralną awangardą, posklejał młody niemiecki autor.

Współcześnie coraz częściej widzimy, jak na krawędzi cyberkomunikacyjnych praktyk i zasady przyjemności³⁴ odsłania się twardy grunt tego, co jest dla każdego w sposób pewny i bezwzględnie wystarczający. Można to uznać za zarys nowego kulturowego horyzontu, zarys idiosynkratycznego pejzażu po-postmodernizmu, na który wskazywał kilka lat temu Frank Ankersmit, gdy podkreślał rolę po-postmodernistycznego doświadczenia, zajmującego we współczesnej refleksji miejsce modernistycznej prawdy i postmodernistycznych przedstawień³⁵. O podobnym aspekcie współczesnego humanizmu mówił kilka lat wcześniej Jacques Derrida. Zaznaczał, iż ponowoczesne mutacje, burząc dotychczasowe projekty ontoteologiczne, dają człowiekowi w epoce post-historycznej możliwość „obiecania sobie siebie”, „zwiastowania” dla siebie nowego, pełnego człowieka³⁶.

Przyznać jednak trzeba, że nowego, po-postmodernistycznego człowieka nie pokazał nam Staffel, mimo zaangażowania romantycznego sztafażu, a także Zadara, korzystając z postmodernistycznych antropologii. Artyści ci, jak i wielu innych, pozostawili nas w typowym, ponowoczesnym pomiędzy. Pomiedzy obnażonymi modernistycznymi iluzjami i obawami a brakiem pozytywnych propozycji dla po-ponowoczesnego uczestnika kultury.

Kto „zwiastuje” dziś nowego człowieka? Zapewne czekający na swój czas „silny poeta”, który, jak sugerują H. Bloom, R. Shusterman³⁷ i R. Rorty, czy to wśród światła reklam czy wśród udomowionych ścieżek zdoła wskazać, nazwać, performatywnie wypróbować i utwierdzić przestrzeń nowego mitu i ożywiającego sensu³⁸.

³³ Zob. M. Berman, *Plomienie domowego ogniska*....

³⁴ Zob. M. Kamińska, *Nowy kształt. Cyberkomunikacja jako narzędzie przeformułowywania tożsamości usieciowionych*, [w:] *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2004, s. 340.

³⁵ Zob. F. Ankersmit, *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, red. E. Domańska, przeł. E. Domańska, M. Zapędowska i in., Kraków 2004, s. 218. Frank Ankersmit wskazywał m.in. na korzyści z porzucenia tzw. *tertia comparationis* (podstaw porównań), proponując zaprzestanie ulubionej czynności modernistów, polegającej na „przechodzeniu od rzeczywistości do wiedzy i odwrotnie”.

³⁶ K. Jenkins, *żyć w czasie, lecz poza historią, żyć w moralności, lecz poza etyką*, przeł. M. Zapędowska, [w:] *Pamięć, etyka, historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych (antologia przekładów)*, red. E. Domańska, Poznań 2006, s. 279, 284.

³⁷ Przy czym Richard Shusterman podkreślał, iż „autonomia i życie estetyczne” nie muszą się ograniczać do wąskiej elity społecznej, gdyż „idiosynkratyczna nieświadomość każdej jednostki” nie koniecznie, jak u *silnego poety*, chce się wyrażać w czymś wybitnie oryginalnym i nowatorskim. Zob. R. Shusterman, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, przeł. A. Chmielewski, E. Ignaczak i in., red. A. Chmielewski, Wrocław 1998, s. 334–342.

³⁸ W książce Richarda Rorty’ego *Filozofia jako polityka kulturalna*, przeł. B. Baran, Warszawa 2009 (zob. przedruk fragmentu: R. Rorty, *O Bogu, mędrcach i poetach*, „Europa” 2009, nr 270, 11 lipca) zauważyć można podobną wiarę w twórczą rolę wyobraźni i literackiego eksperymentu, odkry-

Doświadczenie jako twórczy powrót do tego, „co moje”

Podsumowując analizy pozycji i statusu współczesnego podmiotu w kulturze trzeba zauważyć, że reaktywowana w nowej szkolnej podstawie programowej strukturalna metoda interpretacji z pewnością nie pomoże młodzieży rozumieć sygnalizowanych tutaj poetycko-teatralnych doświadczeń. Także kształcenie na studiach humanistycznych, nadal skoncentrowane wokół tradycyjnej historii literatury oraz teorii, gdzie strukturalizm, fenomenologia i formalizm usuwają w cień antropologię literacką oraz etyczne formuły interpretacyjne, nie będzie inspirować studentów do poszukiwania właściwego języka, zdolnego opisać dramatycznie, performatywnie, poetycko-antropologicznie zaświadczone przygody kulturowe. Dodajmy też, że nauczyciele chętni do rozwijania metodyki antropologicznej nie znajdują podręcznikowej propozycji ze sformułowaną i dostosowaną do potrzeb szkolnych poetyką doświadczenia. Jak dotąd nie mamy podręczników, które by proponowały czytanie performatywne, uruchamiające inscenizacje tekstualne, a indywidualny akt odbioru umieszczały w centrum uwagi. Niewiele też jest na polskich uniwersytetach katedr, gdzie studenci mogliby się uczyć interpretacji tekstów według założeń antropologii literackiej. Nie mamy też dydaktyków, którzy potrafią interpretować tekst artystyczny jako trop doświadczenia³⁹. W związku z tym, współczesny uczeń lub student nie ma łatwo dostępnych okazji, by się dowiedzieć, że pisarz, poeta, malarz, eseista, krytyk, performer i on sam, podobnie, choć każdy na swój sposób i miarę, buduje własną scenę odczytań świata.

Niniejsza praca próbuje wypełnić tę bardzo szkodliwą lukę między współczesnymi praktykami kulturowymi a przestrzenią idei i praktyk edukacyjnych. Powyższe przykłady z dziedziny dydaktyki teatru pokazały, że antropologiczne badanie tekstów i obszarów własnej tożsamości jest naturalną potrzebą człowieka, szukającego swego miejsca w kulturze. Należy się spodziewać, że w ciągu najbliższych lat, po zapowiadanej modyfikacji formuły matury z języka polskiego na bardziej otwartą i sprzyjającą indywidualnej oraz samodzielnej refleksji (zarówno

wającego ponadideologiczne, nowe, lepsze możliwości indywidualnego i społecznego życia. Co ciekawe, Rorty za Heideggerem i Bloomem, niemal jak opisany wyżej poetycki mikro-dramat, wskazuje na celowe wykorzystanie zawężonego kontekstu życia dla uzyskania indywidualnej autentyczności i tożsamości. Por. też. M. Dziewulska, *Inna obecność*, Warszawa 2009. Autorkę także interesują miejsca własne artystów (Konrada Swinarskiego, Tadeusza Kantora, Jerzego Grzegorzewskiego, Krystiana Lupy, Krzysztofa Warlikowskiego), które w toku społecznych interakcji stają się miejscami wspólnymi. Dziewulska nawet najbardziej hermetyczne dzieła widzi jako otwarte na dialog i grę z widzem. Np. Upiór/Widmo z *Dziadów* części czwartej, jest zdaniem autorki (przywołującej opinię Andrzeja Kijowskiego), najbardziej realną postacią pośród konwencjonalnego zgromadzenia, zmuszanego przez tego samotnika do aktywności (zob. tamże, s. 220–223, 238, 253–254). Czy w ponowoczesności nie przyszedł wreszcie kres dla polskich bohaterów o statusie „odroczonej obecności”? – zdaje się pytać w zakończeniu Dziewulska.

³⁹ Dydaktyka polonistyczna, uwolniona od nazbyt sformalizowanych zobowiązań egzaminacyjnych, wymagać będzie przeniesienia elementów profesjonalnego dyskursu antropologicznego na poziom szkolnej interpretacji. Realizacja tego zadania należy do uniwersytetów kształcących przyszłych nauczycieli języka polskiego. Temu problemowi poświęcona jest cała niniejsza praca. Por. *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Kraków 2012.

w zakresie interpretacji tekstów, argumentacji, jak i nieodtwórczego mówienia)⁴⁰, modele antropologiczne staną się podstawą, a przynajmniej częścią, dyskursów edukacyjnych usankcjonowanych ustawowo. Dzięki takiej korekcie realizacja polonistycznych celów przedmiotowych będzie zarazem realizacją celów ściśle podmiotowych. Młodzi ludzie będą mogli wówczas badać zależności między tekstem a doświadczeniem zarówno na codziennych lekcjach polskiego, jak i na maturze⁴¹.

Jeśli w ostatnich latach dużo trudu i odwagi wymagało zainspirowanie studentów do prac semestralnych, wychodzących poza spetryfikowane historycznoliterackie klasyfikacje, to po reformie systemu egzaminowania w postawach uczniów, studentów i nauczycieli zapewne wiele się zmieni. Zapewne nadejdzie także czas na korektę obowiązującego w obecnej podstawie programowej strukturalnego dyskursu edukacyjnego, nakazującego interpretacje świata w literaturze, a zamykającego przed uczniami możliwość interpretowania kształtu ich świata poprzez literaturę⁴². Będzie to ścieżka do otwarcia modelu szkolnego czytania na, dotąd uczniom odmówione, doświadczenia lekturowej radości, przyjemności i poznawczej satysfakcji.

Wówczas problematyka „pisanie siebie”, form podmiotowości i tożsamości, łączenia tekstu i doświadczenia, rzeczywistości z fikcją znajdzie się w centrum operacyjnym warsztatu polonisty.

Projekt 2. Bohater ponowoczesny na polskiej scenie

Kim jest bohater ponowoczesny?

Kim jest bohater ponowoczesny? Dla dzisiejszych polskich uczniów i studentów, kształtowanych w rodzinie, szkole i uczelniach przez tradycyjnie modernistyczną kulturę jest postacią z wielu powodów niebezpieczną. Zwolennicy myśli

⁴⁰ Zob. *Założenia zmian w maturze – od 2015 r. Koniec z prezentacją maturalną i „kluczem”, obowiązkowy egzamin z przedmiotu do wyboru*, Ministerstwo Edukacji Narodowej – komunikat prasowy, http://www.men.gov.pl/images/stories/PDF/Komunikat_prasowy_-_zaoenia_zmian_w_egzaminie_maturalnym_2015.pdf [data dostępu: 5.08.2012]. Polemika zawodowo aktywnych polonistów (zob. np. „Polonistyka” 2006, nr 7) z zamkniętym modelem oceniania i z tzw. kluczami maturalnymi, przyczyniającymi się do obniżania poziomu kształcenia humanistycznego, w takiej zmianie znajduje swój finał. Jest on także zasługą dziennikarzy, którzy od siedmiu lat aktywnie włączają głosy wybitnych humanistów i opinię publiczną w krytykę obecnego systemu oceniania. Zob. np. K. Klinger, *Polska szkoła ma problem*, „Dziennik” 2009, 29 maja, s. 1, 13, 14.

⁴¹ W ten sposób w polu widzenia egzaminów będzie mogła się pojawić także sylwetka absolwenta, treści bowiem reprezentatywne dla antropologicznie i performatywnie podbudowanej polonistyki szkolnej będą współbieżne z narzędziami i wiedzą umożliwiającymi „osobowe zmierzenie się z tematem”. Por. J. Kaniewski, *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne. Konstrukcja tematów i kryteria oceniania prac pisemnych na tzw. nowej maturze*, Poznań 2007, s. 193–194.

⁴² Por. E. Tabakowska, *Komunikowanie i poznawanie w językoznawstwie*, „Teksty Drugie” 2005, nr 1/2, s. 50–52.

Jacquesa Ranciere'a⁴³ i polityzacji sztuki powiedzieliby, że bohater ponowoczesny jest groźny, ponieważ daje szansę widzowi na szybkie i totalne wyemancypowanie się od wszelkich systemów, w tym także systemów moralno-etycznej opresji. Zamiast Platońskiego stabilnego układu hierarchicznego proponuje bowiem zmienność ról, dynamiczne modele tożsamości, demonstruje, jak można uwalniać się ze starych społecznych ograniczeń. Z kolei obrońcy modernistycznych, stabilnych hierarchii wartości zabranialiby oglądania spektakli z ponowoczesnym bohaterem z obawy przed zepsuciem smaku lub zachętą do kolejnej rewolucji mentalno-społecznej. Natomiast socjolog, jako obserwator zjawisk współczesnej kultury powiedziałby, że postać o ponowoczesnym rysunku, wykreowana nawet w spektaklu o najwyższej artystycznej jakości, zostanie przez widzów w większości niezrozumiana i odrzucona, co będzie zarazem synonimem wykluczenia publiczności z uczestnictwa w wysokiej kulturze, jaką niewątpliwie w większości reprezentują spektakle młodych polskich reżyserów.

Spoglądając na problem z zarysowanej perspektywy można wnosić, że postać ponowoczesna umieszczona w przestrzeni polskiej kultury z trudem może liczyć na zrozumienie. Wynika to m.in. z faktu, iż młody człowiek w szkole i podczas początkowych lat studiów nie ma okazji do poznania języka, który da mu szansę dostrzec, co go w tej dziwnej postaci fascynuje, co ona wnosi w naszą wrażliwość z kultury ponowoczesnego Zachodu, na czym polega jej inna jakość mentalna, moralna, często obrazoburcza lub nieestetyczna, słowem – zaskakująca i niezrozumiała.

Dla widza (ale i krytyka) nie zaznajomionego z podstawowymi kategoriami kultury współczesnej postać ponowoczesna będzie przede wszystkim karykaturą modernistycznych typów, modeli i estetyk. Będzie kreaturą skandaliczną, domagającą się od widza albo transgresji ku stanom nieprzewidywalnym albo gwałtownej ucieczki z teatru, m.in. ze względu na bolesne naruszanie przyzwyczajęń poznawczych, estetycznych i filozoficznych, a także czysto obyczajowych. W bezpośredniej bliskości pojawia się wszakże ktoś, kto nie jest zdefiniowany w kategoriach nowoczesnych, kto umarł dla wielkich narracji, lub w kim te narracje obumarły, kto potrafi mówić językiem post-metafizycznym, kto nie czuje potrzeby spójności biografii, a relacje z drugim postrzega jako dalece luźne i pozbawione gruntownej odpowiedzialności chwilowe kaprysy losu i namiętności. To ktoś, kto świat postrzega jako domenę gier, relacji płynnych i zamiast zakorzenienia – jest zwolennikiem krótkich zakotwiczeń w chwilowo korzystnych układach towarzyskich, w przejściowo dostępnych instytucjach, wartościach chwilowo respektowanych dla zachowania się na powierzchni zdarzeń, mody i popularności. O tych aspektach współczesnej egzystencji szeroko wszakże piszą m.in. Z. Bauman⁴⁴, A. Giddens⁴⁵, K. Gergen⁴⁶.

⁴³ Zob. P. Mościcki, *Polityka teatru*, Warszawa 2008, s. 115–130.

⁴⁴ Zob. np. Z. Bauman, *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Kraków 2007.

⁴⁵ Zob. A. Giddens, *Nowoczesności i tożsamość...*

⁴⁶ Zob. K.J. Gergen, *Nasycone Ja...*

Gdyby przywołać wypracowany przez wymienionych badaczy najbardziej, jak się wydaje, adekwatny język do opisu postaci ponowoczesnej, powiedzielibyśmy, że wskazuje on na post-tożsamość, na „ja” bez rdzenia, bez własnego miejsca w świecie, „ja”, które nie jest właścicielem swoich myśli⁴⁷: „W ponowoczesnym świecie nie istnieje indywidualna esencja, której pozostaje się wiernym lub oddanym. Nasza tożsamość ciągle wyłania się, jest re-formowana i przekierowywana w miarę jak poruszamy się przez morze wciąż zmieniających się związków z innymi”⁴⁸.

Język służący do opisu takiej dryfującej, nomadycznej tożsamości składa się z określeń raczej konotowanych negatywnie: zdestruowana, deficytowa, narcystyczna, pełna napięć i psychicznych urazów, niespełnień i uwikłań. Ponadto jest to tożsamość relacyjna. Powstająca w sieci chwilowych uwikłań. Słowem, postać ponowoczesna wciąż pokazuje nam fiasko projektu tożsamości pomyślanej na sposób kartezjański. Ów oświeceniowy projekt, (zapoczątkowany „konstytucją ja” dokonaną przez Kartezjusza, Lutra i nieco później przez Rousseau) Jacques Maritain opisywał jako fatalną pomyłkę. W jej wyniku wymiar osobowy na kilkaset lat został usunięty na korzyść dowartościowania jednostkowości, indywidualizmu, pojedynczości i kultu „ja”. Jednak ów konstrukt w obliczu współczesnych przemian cywilizacyjnych okazuje się fiaskiem, gdyż – jak piszą Z. Bauman, A. Giddens, S. Lash i U. Beck – koncepcja trwałego „ja” rozpadła się na naszych oczach.

Dziś większość socjologów, psychologów i antropologów zgadza się ze stwierdzeniem, że obecnie mamy do czynienia z tożsamością nie tyle jednostkową, co sieciową, płynną, wieloimienną, odgrywaną, rozbitą na role, nabywaną w kolektywnych, społecznych interakcjach kulturowych i zapośredniczonych medialnie. Jest ona chwilowa, pełna małych codziennych satysfakcji i klęsk, chętnie konstruuje się wokół bezrefleksyjnie przyswajanych społecznych cytatów (w sensie nadanym przez Judith Butler), podlega zjawisku zwanym multifrenią⁴⁹, normy respektuje z powodów pragmatycznych, przybiera nie tyle społeczne maski, co przebrania na pokaz, by podtrzymać swą atrakcyjność w nieustającym spektaklu społecznym. Osobowość taka rozpada się i ponownie skleja, wciąż rekonstruuje się w atmosferze lęku i zabawy.

Warto sobie zadać pytanie czy polski teatr często ustawia na scenie takiego bohatera? A jeśli tak, to jak wygląda przestrzeń jego działania: czy jest to świat zgodny z konstatacjami Baumana, Giddensa, Gergena i innych diagnostów społecznej i kulturowej współczesności? Czy to świat o niejasnych konturach, pełen przypadkowości, braku hierarchii, zekonomizowany do granic możliwości i rzą-

⁴⁷ Takim bohaterem jest Orestes z *Orestei* w reż. J. Klaty (Narodowy Stary Teatr, Kraków 2007), który odkrywa w finale spektaklu – mówiąc słowami Heinera Müllera – że jest „śmieciem słów wydo-
bytych ze swojego ciała”.

⁴⁸ K.J. Gergen, *Nasycone Ja...*, s. 173.

⁴⁹ Ibidem, s. 106. Stan ten autor opisuje jako wynik zaludniania ja przez wielość innych ja pochodzących z mediów i kontaktów niezobowiązujących, a także z wykorzystywania rozmaitych technologii do autoekspresji.

dzony bezdusznymi zasadami rynku? Warto też zapytać, kto wraz z takim bohaterem zamieszkuje tę przestrzeń: czy jest to ktoś, kto mówi z wnętrza swej małej narracji, ktoś, kto stara się sklecić swoją mikrohistorię z luźnych doświadczeń, spostrzeżeń, czy może raczej z wątków niedoczytanych lektur i dramatycznie źle przyswojonego kanonu kultury?

Jedną z postaci polskiego teatru, która dobrze pasuje do przedstawionego tu wizerunku jest Bohater *Kartoteki* Tadeusza Różewicza. Wydaje się, że jego wymiar ponowoczesny szczególnie atrakcyjnie został uwypuklony w spektaklu Michała Zadary, zrealizowanym we Wrocławskim Teatrze Współczesnym (premiera: XII 2006). Obserwując tę postać łatwiej jest dostrzec głęboki sens współczesnych analiz socjologicznych, wskazujących na zanik stabilnego „ja” i wyłanianie się nowej rzeczywistości, która jest rzeczywistością sieciową, utworzoną ze związków z innymi.

Współczesny teatr przywołane powyżej diagnozy społeczne na rozmaite sposoby, intuicyjnie i celowo, mniej lub bardziej udanie, często i chętnie ilustruje. Warto jednak sprawdzić, jak owe spektakle są rozumiane. Czy są przyjmowane jako potrzebne, ważne, twórcze i pełne pasji nadawanie kształtu niejasnej jeszcze polskiej ponowoczesności, czy raczej odwrotnie: jako estetyczne pomyłki i nieuzasadnione eksperymenty formalne? Spróbujmy przeanalizować ten problem na przykładzie odbioru *Kartoteki* wyreżyserowanej przez Michała Zadara.

Przejście od nowoczesnego do ponowoczesnego

Kenneth Gergen w swojej szeroko komentowanej i popularnej na świecie pracy pt. *Nasycone Ja* bardzo trafnie opisuje dojrzewanie społeczeństwa nowoczesnego do rozpoznania nowych uwarunkowań kulturowych. Proces ów przedstawia jako zachodzący w trzech etapach:

Najpierw nasze oddanie modernistycznemu Ja słabnie na etapie *strategicznej manipulacji*. Jednostka coraz częściej i coraz boleśniej orientuje się, że odgrywa rolę, by osiągnąć społeczne cele. Gdy modernistyczna wiara w istotowe Ja zostanie przez ten proces podważona, wówczas można wyróżnić etap drugi – *osobowości pastiszowej*. Jednostka doświadcza wówczas pewnej formy wyzwolenia od esencji i uczy się czerpać radość z wielu form autoekspresji, obecnie dopuszczalnych. Gdy jaźń jako rzeczywistość zostanie faktycznie porzucona i Ja zaczyna być konstruowane i re-konstruowane w wielorakich kontekstach, wkraczamy wreszcie w etap *Ja relacyjnego*. Poczucie indywidualnej autonomii ustępuje miejsca rzeczywistości zanurzenia we współzależności, w której to związanie z innym jest tym, co tworzy Ja⁵⁰.

Lektura prasowych omówień *Kartoteki* pozwala zauważyć, że sposoby rozpoznawania przez recenzentów tego, co Michał Zadura zainscenizował na scenie wrocławskiego teatru można podzielić na trzy fazy „wtajemniczenia” w ponowoczesność, wymienione powyżej.

Dodajmy, że książka amerykańskiego socjologa pochodzi sprzed dwudziestu lat, a jej przekład ukazał się w Polsce w 2009 r. Natomiast z porównania diagnoz

⁵⁰ Ibidem, s. 181.

Gergena ze stanem kultury i samoświadomością społeczeństwa polskiego wynika, że obecnie przeżywamy moment cywilizacyjny, który demokracje zachodnie przechodziły w latach 80. ubiegłego wieku. Może to być jeden z powodów, dla których analizując spektakl Zadary recenzenci owego przejścia z jednego paradygmatu kultury do drugiego nie ujmują wprost i nie wskazują jako znaczący. Przełom ów nie stał się bowiem jeszcze kategorią powszechnie stosowaną do interpretacji zjawisk kulturowych.

Recenzenci spektaklu Zadary nie często dostrzegają ponowoczesne uwarunkowania kulturowe jako osnowę przedstawienia, odwołują się raczej do znanych estetycznych modeli i kierunków, jak np. awangarda, happeningi lat 60., teatr alternatywny, mieszanie konwencji i teatr postdramatyczny. Czytając omówienia wrocławskiej *Kartoteki* nie natknijemy się na wskazywanie różnicy między podmiotem modernistycznym a postmodernistyczną tożsamością. Można odnieść wrażenie, że są to niemodne i wyparte kategorie, uchodzące za nazbyt specjalistyczne lub już wyeksploatowane. Interpretacje spektaklu są przeważnie formalne i pośrednio sugerują, jakoby teatr funkcjonował wyłącznie w swoim świecie, miał jakieś własne, oderwane od współczesnej kultury ścieżki rozwoju i modele. Wiele wskazuje więc na to, że w spektaklu mamy do czynienia z obszarem problematyki, która w recenzjach nie ujawnia się w kategoriach właściwych dla swych kulturowych kontekstów.

Teatralny postmodernizm jako przejaw złej roboty teatralnej i błędu w sztuce

W pierwszej grupie recenzji, które charakteryzuje przeświadczenie o istnieniu zobiektywizowanych reguł oceny spektaklu, zdecydowanie nie przyjmuje się do wiadomości Bohatera *Kartoteki*, który nie leży na łóżku, a biega po całej scenie i jest rozszczępiony na kilku aktorów (choć tak *de facto* został przez Różewicza napisany, na co wskazują didaskalia dramatu). Także przejawy estetyki niemodernistycznej – czy to w zakresie przestrzeni teatralnej, rysunku postaci czy dykcji i wypowiedzania się bohaterów – są określane jako błąd w sztuce, niedoróbka, prowizorka lub nazbyt swobodna zabawa teatrem.

Tomasz Mościcki ironicznie wylicza zabiegi Zadary:

Różewiczowski chaos świata należało tylko wzmocnić, rozmnożyć tytułowego Bohatera na kilka postaci, wziąć wreszcie na serio ironiczne uwagi autora „kurtynę zasunąć albo nie zasunąć, postaci są bez znaczenia”, który niemal pół wieku temu pisząc awangardową sztukę, z tej awangardy również subtelnie zażartował sobie – i poszło.

– czyli recenzent widzi spektakl jako dwupoziomowy żart z awangardowych konwencji. Piszący zarzuca Zadarze, że „naczytawszy się widocznie o modnej postdramatyczności – *Kartotekę* zrealizował jako kompletny chaos. [...] po kwadransie wszystkie chwytły już zna się na pamięć”.

Zauważmy jednak, że Zadara z naciskiem mówił o swoim spektaklu, jako o głęboko ustrukturuowanym i uporządkowanym przedstawieniu⁵¹.

Następnie pojawiają się uwagi formułowane z poziomu literackiej teorii teatru:

To wszystko, co w *Kartotece* najmocniejsze – Zadara unieważnia, każąc aktorom zwyczajnie to wydeklamować. Zadanie jest wykonane – najbardziej wstrząsające fragmenty przechodzą na pusto. Być może *Kartoteka* okazała się za trudna, tylko po co w takim razie brać się do jej realizacji? Po co psuć dobry tekst, skoro do zepsucia jest tyle napisanych ostatnio złych?

Czego recenzent nie chce uznać za zabieg znaczący? Otóż tego, że brak psychologicznych, groteskowych czy adekwatnych do „głębi tekstu” realizacji aktorskiej jest zamierzona. Że tekst wypowiada się w schematyczny sposób, „jakby czytając”, gdyż być może nie ma już powodu do mówienia czegokolwiek na serio. Nikt z nas nie jest autorem swoich słów – wskazuje K. Gergen, Różewicz daje szansę młodemu reżyserowi pokazać tę ponowoczesną prawdę naocznie. Zadara chętnie z niej korzysta, natomiast odbiorcy nie akceptują takiej formy udosłownienia reprezentacji problemu.

Wskażmy na kolejny zarzut T. Mościckiego, w którym również ukryte są modernistyczne przeświadczenia o teatrze:

W *Kartotece* Zadary gościnnie wystąpił Jan Peszek. Trudno powiedzieć, czemu właśnie on. Nie wniósł niczego ważnego do tego przedstawienia, można więc sądzić, że to swoiste reżyserskie alibi, zasłonięcie się osobą aktora o znanej twarzy. Zupełnie niepotrzebne, wrocławski teatr ma w swoim zespole świetnych artystów, którzy bez wysiłku wykonaliby tę samą pracę.

Nie jest łatwo pogodzić się i z tą uwagą (podobnie z uwagami Leszka Pułki, który również wyraża zdziwienie z obecności w spektaklu Jana Peszka⁵²). Piszący widzą spektakl w modelu *modern*, czyli zakładają, że ten sam komunikat sceniczny nada jakikolwiek inny, równie sprawny aktor, bez względu na to, czy jest popularny czy nie, i czy ma mniej lub bardziej znaną twarz. Czyli widzą dzieło jako formę izolowaną od zewnątrz, postrzegają dzieło w perspektywie strukturalnej. A przecież – co doskonale wyczuwa Zadara – znana twarz znakomitego i uznanego aktora, która nie gra, a tylko deklamuje ważne kwestie płasko i beznamiętnie – to zupełnie inny sygnał niż ten nadawany przez nieznaną twarz, która jest tylko płasko deklamującą, nieznaną twarzą mało popularnego aktora.

⁵¹ Zbiorowa dyskusja zespołu Teatru Współczesnego z red. Łukaszem Drewniakiem po emisji spektaklu *Kartoteka* w TVP Kultura w dn. 6.11.2007 r. o g. 20.

⁵² L. Pułka, *Zadara stchórzył przed Różewiczem*, „Dziennik” 2006, nr 202: „Jan Peszek jako Bohater głównie drzemie z ramieniem pod głową. Nie dziwi mnie to. Dziwi, że wziął udział w spektaklu”. Zob. www.e-teatr.pl/pl/artykuly/32924.html (ten i poniżej cytowane omówienia są dostępne w bazie recenzji wortalu teatralnego e-teatr.pl; [data dostępu: 12.04.2010]).

„Wychodząc z *Kartoteki*, trudno nie przypomnieć sobie fragmentu starego wiersza Tadeusza Różewicza: «to takie składanie, co się złożyć nie może»⁵³ – efektownie puentuje Mościcki. Ale fakt, że przedstawienie się właśnie „nie złożyło”, jest sukcesem, ponieważ o złożeniu miał zdecydować widz, choć dodajmy, że spektakl (wbrew pozorom) posiadał mocną strukturę na poziomie instrukcji dla aktorów. Recenzent nie znajduje wykładni pozwalającej powiedzieć, że spektakl był spójny. Podobnie pisze recenzent „Dziennika”:

Zadara stchórzył przed Różewiczem. Nie pojął, że konwencja biografii-kartoteki, którą każdy z nas może przeglądać, kapitalnie wpisuje się w poetykę współczesnych mediów i sztuki. Mógł śmiało żonglować konwencjami i językami teatru. W materii teatru nie zrobił nic. Biegi, podskoki, przemarsze być może są dobre jako rozgrzewka przed spektaklem. Jako spektakl kompletnie oderwany od życia nie znaczą nic. Więcej prawdy o człowieku znajdziecie podczas kilku minut podróży metrem z Pola Mokotowskiego do Centrum niż w tym teatrze. Szkoda czasu i Różewicza⁵⁴.

Znów dostrzec można tutaj oczekiwanie recenzenta na czytelną formę spektaklu, na celowe i łatwe do wyłuskania środki wyrazu, na grę konwencjami – jakby potoczne rozumienie estetyki postmodernizmu miało wystarczyć do sformułowania krytyki. Jak potoczne rozumienie postmodernizmu może być mylące, dowodzi właśnie powyższa recenzja Pułki. Dosłowne sceniczne przedstawienie kondycji bohatera nie jest bowiem zaakceptowane. Dlaczego? Ponieważ powszechny brak języka do opisu kultury i podmiotu ponowoczesnego generuje brak języka do opisu i rozumienia takiego bohatera scenicznego.

Ponowoczesny bohater jako człowiek z krainy pastiszu

Druga grupa recenzji to omówienia dostrzegające w spektaklu Zadary pastisz, grę konwencją, powrót do kontrkultury lat 60. i odnowienie formy happeningu. Łukasz Drewniak po krótkim opisie spektaklu tak odpowiada na pytanie o stylistykę spektaklu: „Po co to wszystko? Zadara zamienia jedną awangardową konwencję użytą przez Różewicza na inną – zrodzoną za oceanem w pracach The Living Theatre, Open Theatre czy Performance Group. Jakby pytał, co by było, gdyby *Kartoteka* powstała nie w Polsce, ale na przykład w Ameryce”⁵⁵.

Z kolei Tomasz Wysocki wskazuje na wciąż żywą formę *Kartoteki*, która, mimo że inscenizowana poza dotychczasową tradycją jest atrakcyjna dla widza na inny sposób: mianowicie rezygnacja z podziału na scenę i widownię skutkuje projektem przestrzeni w kształcie stacji metra, co jest dla recenzenta wystarczającą i niewymagającą refleksji oznaką nowoczesności spektaklu:

⁵³ T. Mościcki, *Nieudana Kartoteka*, „Dziennik” 2006, nr 201, zob. www.e-teatr.pl/pl/artykuly/32877.html

⁵⁴ L. Pułka, *Zadara stchórzył...*

⁵⁵ Ł. Drewniak, *Na wspak i na wznak*, „Przekrój” 2007, nr 1, zob. www.e-teatr.pl/pl/artykuly/33551.html

Zamiast rzędów foteli ledwie kilka krzeseł. Publiczność rozsiada się na krawędzi sąsiednich peronów. Nie ma łóżka, ale stary, wojskowy materac ogrywany na sto sposobów. Aktorzy są na wyciągnięcie ręki, przeciskają się na siłę między widzami, przeskakują nad nimi. Momentami spektakl przenosi się na korytarz. Kto chce, może wyjść za aktorami, kto nie, może zostać na swoim miejscu. Nie ma też jednego bohatera. Jego rolą zongluje między sobą grupa aktorów i wszyscy doskonale sobie radzą w tej konwencji półhappeningu, półperformance'u. Konsekwencją tego jest dynamiczna zmiana planów, intencji i kontekstów⁵⁶.

Recenzent intensywnie reaguje na nielinearność opowieści, która – jak pisze – nie chce demonstrować pakietu problemów dojrzałego mężczyzny, ale raczej pokazuje raz starzejącego się człowieka, a w innym miejscu młodego gniewnego. To widz sam ma zdecydować, z kim może się zidentyfikować. Ale po tych uwagach recenzent kończy swą wypowiedź wracając do tez o kontrkulturowych korzeniach tej inscenizacji: „Znaleźć tu można ślady teatru alternatywnego lat 60., zresztą, na te inspiracje wskazywał sam autor przedstawienia. *Kartoteka* Michała Zadary jest przemyślaną i umiejętnie zrealizowaną próbą nawiązania do historii teatru w momencie jego najbardziej żywiołowego rozwoju”⁵⁷.

Wysocki akcentuje też swoje głębokie przeżycie spektaklu, które uzasadnia oddziaływaniem estetyki efektownego teatru kontrkultury. Spostrzeżeń recenzent zgromadził wiele, ale podkreślmy, że nie mają one osadzenia w dzisiejszym kontekście kulturowym. Owa naskórkowa hermeneutyka widzenia nie prowadzi do umieszczenia poszczególnych spostrzeżeń w kontekście kultury obecnie otaczającej widza. Nie ma śladu takiej diagnozy. Przedstawienie jest czytane formalnie, trafnie pod względem analitycznym, jednak nie kulturowo, antropologicznie, nie w kontekście społecznych doświadczeń, lecz z punktu widzenia historyka sceny, przywołującego modele i przemiany języków nie całkiem już współczesnego teatru.

Na dominanty tematyczne wrocławskiej *Kartoteki* dowcipnie wskazuje Tomasz Miłkowski, sugerując, iż dopiero Zadara dowiódł, że Różewicz wyprzedził swoją epokę. Ale recenzent od razu umniejsza rangę tego spostrzeżenia i przypomina spektakle, w których publiczność też „dreptała” za scenicznymi wydarzeniami, czyli za swobodnie poruszającymi się po teatrze postaciami, jak np. w *Bloomusalem* Jerzego Grzegorzewskiego. Miłkowski udanie tworzy szerszy kontekst dla całości dzieła, natomiast gdy pora na analizę nie przestrzeni teatralnej a postaci, korzysta już z innego słownika krytycznego, umożliwiającego sformułowanie zestawu wymagań i oczekiwań na bohatera o tożsamości i podmiotowości stabilniejszej niż grana przez rozkrzyczanych aktorów⁵⁸.

⁵⁶ T. Wysocki, *Po premierze „Kartoteki” w Teatrze Współczesnym*, „Gazeta Wyborcza Wrocław” 2006, nr 288, zob. www.e-teatr.pl/pl/artykuly/32682.html

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ T. Miłkowski, *Zadara historie wesole a ogromnie przez to smutne*, „Przegląd” 2008, nr 16, zob. www.e-teatr.pl/pl/artykuly/54249.html: „Ale nawet jeśli przypisać mu wszystkie wynalazki, trzeba jednocześnie zgłosić niejedno zastrzeżenie. Bo ten typ teatru: rozhuwany, rozwrzeszczany, kipiący bezkierunkową energią, nie w pełni kontrolowaną, przy okazji dusi dziecko, które rodzi. «Kartoteka»

Skuteczniej i adekwatnie do specyfiki teatru Zadary szuka kontekstów dla spektaklu Tomasz Plata:

Zadara [...] Ma mistrzów, także w Europie, ale z zasady chce mówić „po polsku” – o polskości, lokalnym przeżyciu, więc także w lokalnym dialekcie. Kłopot w tym, że język mu się płacze. I to niekoniecznie z braku talentu. Może w większym stopniu z niedostatku trwałej tradycji, do której mógłby się w podobnym wysiłku odnieść. To bodaj najważniejsza nauczka, jaką dają nam spektakle Zadary: coraz lepiej wiemy, kim jesteśmy, coraz dokładniej rozumiemy polską rolę w nowoczesnym świecie. Ale wciąż nie mamy pojęcia, jak o tym opowiedzieć⁵⁹.

Recenzent celnie wskazuje na brak języka, zarówno teatralnego, jak i krytycznego, nadającego się do scharakteryzowania tożsamości Bohatera i polskiej kulturowej postmoderny. Jednak jeśli by założyć, że ten język Zadara tworzy, zauważmy, że napotyka na powątpiewanie nawet najbardziej wrażliwych odbiorców teatru. Gdyż także i oni nie są w stanie przenieść swej niepewności na zaprezentowany zupełnie nowy język i w nim się odnaleźć.

Bohater ponowoczesny jako persona o wielu obliczach
powstająca z żywiołu gry

Trzecia grupa recenzji *Kartoteki* to wypowiedzi, w których mamy do czynienia z nakładaniem się horyzontu rozmięcia kultury współczesnej na teatralną estetykę Zadary. Jednak nie często dochodzi tutaj do uchwycenia spostrzeżeń z użyciem ponowoczesnych kontekstów i kategorii kulturowych. W internetowym komentarzu do prezentowanego spektaklu tak np. recenzują go redaktorzy TVP Kultura:

Spektakl ten to jedna z najbardziej oryginalnych inscenizacji klasycznej już sztuki Tadeusza Różewicza. Co ciekawe, młody reżyser z żelazną konsekwencją realizuje wskazówki zapisane przez autora w didaskaliach. Ulica, która w prapremierowej wersji dramatu przechodziła przez pokój i łóżko bohatera, w spektaklu Zadary pochłonęła ten świat całkowicie. Nie ma już żadnego miejsca, które wyznaczałoby centrum rzeczywistości.

Redakcja Kultury po części ujawnia też powody, dla których zdecydowała się na transmisję na żywo tego – przez innych uznawanego za bardzo nieudany –

dramat otwarty i ułożony nielinearnie, z wieloma meandrami, w spektaklu Zadary ulega rozwaleniu, zatracą swoje kontury – rzecz nie w tym, że nie ma tu jednego Bohatera, kwestie Bohatera krążą między aktorami, raz jest nim młody wykonawca, kiedy indziej Jan Peszek, ale w tym, że tylko w wykonaniu Peszka nabierają wagi. [...] Pozostaje wrażenie beładnej bieganiny, szarpaniny, przypadkowych zabaw, albo i celowych, widowiskowych nawet, takich jak «efekt domina», uzyskany dzięki uprzedniemu uszeregowaniu licznych segregatorów, które potrącone składają się. Tak samo jednak składa się spektakl, załamując się na przypadkowych lub celowych «brudach», mniejsza jakich, ale brudach właśnie: kiedy widz nie widzi, nie słyszy, gubi się, nie wie, o co chodzi. [...] Niewiele jednak z Różewicza ocalało”.

⁵⁹ T. Plata, *Zadary lekcja polskości: wciąż nie umiemy mówić o sobie*, „Dziennik” 2008, nr 87, zob. www.e-teatr.pl/pl/artykuly/54128.html

spektaklu. Redaktorzy w pozytywnym świetle wskazują na specyfikę przedstawienia, które: „nie ma początku, ani zakończenia, zmieniają się znaczenia, układy i relacje. Nie ma bohatera, albo też wszyscy są bohaterami. To przedstawienie jest swego rodzaju teatralnym jam session, w którym występuje świetnie zestrojony zespół aktorski na czele z Janem Peszkiem”⁶⁰.

Ścieżką interpretacyjną jest tutaj metafora improwizacji muzycznej, a kluczową aktywnością widza odnajdywanie emocjonalnego współbrzmienia z zespołem, czyli także bohaterami, którzy utrwalają się w chwilowych sceniczno/społecznych interakcjach. Ontologia tego wydarzenia w optyce Redaktorów TVP Kultura nie jest już modernistyczna, stabilna, powtarzalna. Jest w jakiś sposób „inna”, gdyż – jak argumentują – „tego spektaklu nie da się opisać, oglądając go tylko raz, a nawet dwa, bo nie będzie nigdy dwóch takich samych przedstawień. Jego długość zależy od publiczności. Jeśli będzie bierna, może siedzieć z aktorami do rana”. W ten sposób piszący oddają widzom w ręce część autorstwa spektaklu i czynią to bynajmniej nie tylko w znaczeniu opisywanym przez fenomenologię teatru.

W omówieniu Krzysztofa Kucharskiego wydaje się celnie uchwycony problem aktorskiego sposobu wypowiedzania kwestii postaci: „Czytany sztubacko wywiad z Bohaterem podkreśla stosunek realizatorów do tekstu *Kartoteki*, który sam w sobie jest zbiorem ironicznych, parodystycznych i humorystycznych komentarzy do rzeczywistości”. Taka recepcja postaci teatralnych pośrednio wskazuje nam, jaką ścieżką powinny podążać analizy sposobu mówienia aktorów Zadari. Jest to zachęta do poszukiwania miejsca podmiotu poza tym, co mówi, czyli poszukiwania podmiotu poza językiem, a raczej na jego pograniczu, na poziomie sposobu i celu jego użycia, czyli gdzie?

Pytanie to odsłania kolejną ważną kwestię dla ponowoczesnej kultury. W spektaklu bowiem nie ma pokazanego żadnego konkretnego miejsca, jak również psychologicznie uwiarygodnionej roli i tzw. pełnej postaci. Okazuje się, że miejsce występowania bohaterów w sztuce jest relacyjne, rodzi się w polu oddziaływania wielu innych podmiotów. Dalsze stwierdzenia recenzenta, że „w inscenizacji Zadari *Kartoteka* jest tylko pretekstem do dobrej zabawy”, że „nie zabrzmiało najważniejsze przesłanie tekstu: że drugiemu człowiekowi nie można już przekazać żadnej własnej prawdy”⁶¹ są jednak, co prawda *a rebours*, wskazaniem na to, co udało się Zadarze pokazać. A mianowicie na to, że w ponowoczesności dialog zastępują krzyk i lekki dowcip, że relacja „ja-ty” została zamieniona na obojętne zanurzenie w płynącym tłumie i natłoku informacji. Jednak bezpośrednie pokazanie tej sytuacji poza mocną ramą reprezentacji okazuje się być dla krytyka błędem w sztuce.

Przytoczmy obszerny fragment rzeczowej i doceniającej estetykę spektaklu recenzji Piotra Bogdańskiego, w której autor dostrzega istotne kwestie, ale jak

⁶⁰ Informacja własna Redakcji TVP KULTURA, www.tvp.pl/kultura, [data dostępu: 06.11.2007], zob. www.e-teatr.pl/pl/artykuly/46717.html

⁶¹ K. Kucharski, *Fiszki z Różewicza*, „Słowo Polskie. Gazeta Wrocławska” 2006, nr 288, zob. www.e-teatr.pl/pl/artykuly/32747.html

poprzednik, także nie potrafi lub nie odczuwa potrzeby osadzenia ich znaczeń w perspektywie ponowoczesnej:

Najnowsza inscenizacja *Kartoteki* zrealizowana przez Michała Zadareę okazała się bardzo interesująca. [...] Podobnie jak w dramacie, na próżno szukać w sztuce zwartej treści czy logicznej akcji. Młody artysta poszedł jednak jeszcze dalej. Wprowadził na scenę zaskakującą dynamikę. Dzięki takiemu kontrowersyjnemu podejściu Michała Zadary powstała nowa wartość. [...] Przez cały czas widać jednak, że aktorzy trzymają dyscyplinę i wszystko jest pod kontrolą niewidzialnego reżysera. Wszystko, co widzieliśmy, nie budziło gromkich śmiechów, lecz chwilami uśmiech, a przede wszystkim ogromne zainteresowanie. Tak cenną w teatrze reakcją zawdzięczamy, oprócz oczywiście Michałowi Zadarze, aktorom. Wszyscy zasłużyli na wielkie uznanie. Ich role wymagały nie tylko opanowania tekstu i gry aktorskiej, ale również wielkiego wysiłku fizycznego. Siedząc właściwie na scenie widzieliśmy ich zaangażowanie, zmęczenie i wreszcie pot. Jestem pod wrażeniem. [...] *Kartoteka* zachwyca formą i pomysłem. Nie jest jednak pozbawiona treści. Prowokuje nas do zajęcia stanowiska w sprawie – kontrowersyjnego podejścia do Różewicza. Zmusza do zastanowienia dlaczego reżyser skupił się akurat na tych, a nie innych wątkach dramatu. *Kartoteka* we Współczesnym nie tylko dla poszukujących i nie bojących się wyzwania artystycznych⁶².

W tej relacji mamy opis, który zatrzymuje się tuż przed zarysowującą się potrzebą poddania interpretacji tego, co opisane. Kategorii tłumaczących sens owych artystycznych wyzwań dla widza nie wprowadzono, jednak w recenzji ujawnia się świadomość inności sztuki, który nie tłumaczy się w łatwo dostępnych, modernistycznych ujęciach estetyczno-filozoficznych.

Natomiast Roman Pawłowski wydaje się bardzo trafnie wyczuwać dialektyczną łączność lat 60. i obecnego przełomu kulturowego:

Zadara wystawił *Kartotekę*, tak jakby to był tekst napisany dzisiaj. Jego spektakl w łamaniu konwencji teatralnej i rozbijaniu struktury dramatycznej idzie dalej niż sztuka z 1958 r., tak jakby dopiero teraz teatr dogonił eksperymenty dramaturga. Różewicz pozbawił dramat tradycyjnej fabuły i akcji, a do tekstu wplótł cytaty z gazet, Zadara zlikwidował podział na widownię i scenę i kazał grać aktorom pomiędzy widzami słoczonymi na podestach, które przypominają dworcowe perony (znakomita przestrzeń-instalacja Roberta Rumasa).

Recenzent wskazuje na przekładalność konstrukcji dramatu na konstrukcję spektaklu Zadary. W tym spostrzeżeniu znajduje się źródło sukcesu jego opisu i rozpoznania. Pawłowski pisze dalej:

Pokawałkowany dramat został jeszcze bardziej rozbity, aktorzy grają niezależnie od siebie w różnych częściach sali, śpiewają lub recytują do mikrofonów, a nawet wybiegają na korytarz, aby tam w skupieniu prowadzić dialogi. Nie ma jednego Bohatera, jest ich dwóch – stary – Jan Peszek i młody – Szymon Czacki. Role nie są jednak na stałe przypisane do aktorów, kwestie Bohatera czy odwiedzających jego mieszkanie gości podejmuje inni wykonawcy.

⁶² P. Bogdański, *Kartoteka nie tylko widowiskowa*, „Nowe Wiadomości Wałbrzyskie online” 2007, 14.01, zob. www.e-teatr.pl/pl/artykuly/33974.html

W dalszej części recenzji otrzymujemy już tylko opis spektaklu, bez dalszej próby uzasadnienia reżyserskiego rozbicia Bohatera na wiele podobnych do siebie kulturowych klonów. A przecież kilka dodatkowych zdań kulturowej refleksji nie wykroczyłyby poza styl i język recenzenckiego ujęcia. Dzięki nim mogłoby się znaleźć w tekście uzasadnienie dla diagnoz płynnej tożsamości, w której każdy z nas, jak pisze Z. Bauman i K. Gergen, jest nasycony setkami scenariuszy kulturowych. Nieco dalej recenzent, łagodnie, zapewne by nie wykroczać poza gazetowe standardy, wskazuje na pewne aspekty tej problematyki: „Przedstawienie po półtorej godzinie zapętała się, sceny powtarzają się w ułomnej, karłowatej formie, kwestie rwą się na pojedyncze słowa aż w końcu wszystko ginie w nadawanym z głośników przeraźliwym informacyjnym szumie”.

Mamy czytelnie zdiagnozowany zabieg wkomponowania nieciągłej opowieści o współczesnym człowieku w jego medialne i chaotyczne otoczenie kulturowe. *Kartoteka* – zdaniem Pawłowskiego – w rękach Zadary stała się opowieścią o zagubieniu dzisiejszych dwudziestolatków:

Dla nich również słowa i pojęcia straciły wartość. „Cnota i występki, prawda i kłamstwo, piękno i brzydota, męstwo i tchórzostwo” są tylko wyrazami jak w wierszu Różewicza *Ocalony*. Inny jest tylko powód: dla pokolenia Różewicza była nim wojna, dla nich – życie w coraz szybciej zmieniającym się świecie, gdzie nic nie jest stabilne, a wszystko płynne.

W tym fragmencie pojawia się wreszcie (choć nieco zakamufLOWANA) podstawowa kategoria baumanowska, służąca do opisu podmiotu ponowoczesnego i jego niestabilnego życia w płynnej nowoczesności. Czytajmy dalej:

Podobnie jak Bohater Różewicza bohaterowie tego przedstawienia nie potrafią odnaleźć się w tej płynnej rzeczywistości, poskładać z kawałków rozbitego, a raczej rozpuszczonego w morzu informacji świata. Podejmują niezdarne próby uporządkowania, układają rzędem biurowe segregatory, aby następnie zburzyć układankę jak kostki domino, tańczą, nucą kołysanki, siadają w kręgu i dyskutują o swoich problemach jak na spotkaniu psychoterapeutycznej grupy wsparcia. Jednak świat nie daje się poskładać na nowo.

Biorąc pod uwagę tę część recenzji można zapytać, czy pokazanym przez Zadare postaciom o Baumanowskim profilu antropologicznym potrzebne są dawne kategorie spójności, pełni, zadomowienia. Czy charakteryzowanie ich z pozycji modernistycznych jest w jakiś sposób odkrywczym, czy aby nie zaciemnia ich nowych jakości, które nie powstają w opozycji do świata stabilnego, stałego, pewnego, ale raczej w wyniku otwarcia na nowe jakości kultury? „Do *Kartoteki* sprzed 60 lat doszła nowa, bardzo ważna karta”⁶³ – puentuje Pawłowski. Trzeba się z nim zgodzić, ale natychmiast dodając, że owa nowa karta domaga się głębszego objaśnienia, gdyż dopiero po blisko półwieczu ujawnia zagubione w głębokim PRL-u polskie początki ponowoczesnej świadomości kulturowej.

⁶³ R. Pawłowski, *Późne wnuki Różewicza*, „Gazeta Wyborcza” 2006, nr 288, zob. www.e-teatr.pl/pl/artykuly/32679.html

Nowe aspekty *Kartoteki*, które wydobyła inscenizacja Zadary, interesująco pokazuje również Jacek Cieślak:

Ze zdziwieniem zauważałem, że wcześniejsze realizacje nie wносиły niczego nowego, poza szczegółami. Zaskoczyło mnie, że nikt tak naprawdę nie przeczytał wnikliwie didaskaliów. To dlatego pokój Bohatera długo nie był wietrzony, a z *Kartoteki* zrobił się postromantyczny dramat narodowy. Tymczasem Zadara, będąc Polakiem z zewnątrz, z amerykańskimi doświadczeniami, przeczytał dramat dokładnie i włączył do akcji didaskalia. Pokazał, czym może być dziś teatr otwarty. Tadeusz Różewicz nie krył zadowolenia. Był na spektaklu przedpremierowym i w jego trakcie podchodził do mnie podczas sceny, kiedy mój Bohater przysypia. Szeptalem mu: „Panie Tadeuszu, nie mogę teraz rozmawiać, bo gram przeciw”. „Nie szkodzi, nie szkodzi, możemy porozmawiać”. I to jest także *Kartoteka*. Zadara to wydobył. Zawsze potrafi spojrzeć z nowej perspektywy na klasykę. Każdy, także widz, może wejść do tej sztuki i wyjść w każdej chwili⁶⁴.

Także Aneta Kyzioł przywołuje w swej recenzji pozytywną opinię Różewicza o pomysłach Zadary. Ponadto, jako jedna z nielicznych, wskazuje na sedno sytuacji zaprezentowanego w spektaklu ponowoczesnego bohatera: „popękana świadomość polskiego everymana – człowieka, który przeżył wojnę światową i PRL – tutaj ostatecznie się rozpada. Nie ma jądra, które porządkowałyby zmysłowy odbiór świata – człowiek XXI w. to zbiór puzzli, które z rzadka, na chwilę i przez przypadek układają się w jakiś sensowny obrazek”⁶⁵.

Do tego spostrzeżenia warto dodać bardzo adekwatną analizę relacji widz-aktor Aleksandry Konopko, która bez obaw przed popełnieniem estetycznej gafy pisze, iż

jednym z zadań przedstawienia jest zmęczenie widza, zirytowanie, sprawdzenie, gdzie kończy się jego cierpliwość. [...] Reakcje widzów są bowiem we wrocławskim przedstawieniu najistotniejszym „dzianiem się”. One nadają znaczeń i „grają”. Sama obserwacja reakcji swoich współtowarzyszy, których przez cały czas widzimy w ostrym świetle, chwilami absorbuje bardziej naszą uwagę niż gra aktorów. Pikanterii temu wydarzeniu dodaje zapis w programie i tablica informacyjna przed drzwiami, które głoszą, że przedstawienie trwa dwie godziny, ale jego początek, przerwy i koniec zależą od uznania widzów. W tym założeniu – jak przypuszczam – tkwi klucz do zrozumienia formy przyjętej przez reżysera⁶⁶.

Na koniec tego przeglądu recenzenckich reakcji trzeba zauważyć, że konkluzje interpretacyjne nieczęsto są używane do otwierania perspektywy na problematykę ponowoczesnego kulturowego kontekstu. Podobne zjawisko można obserwować na przykładzie np. recenzji *Orestei* Jana Klaty (Narodowy Stary Teatr, Kraków 2007), gdzie owszem, często czytamy o kulturowych kryzysach, rozpa-

⁶⁴ Zob. J. Cieślak, *Sztuka jedzenia czereśni*, „Rzeczpospolita” 2008, nr 126, zob. www.e-teatr.pl/pl/artykuly/56120.html

⁶⁵ A. Kyzioł, *Kartoteka jeszcze bardziej rozrzucona*, „Polityka” 2007, nr 1, zob. www.e-teatr.pl/pl/artykuly/33496.html.

⁶⁶ A. Konopko, *Urywki na wrywki*, „Nowa Siła Krytyczna” 2007, 17-01, zob. www.e-teatr.pl/pl/artykuly/34105.html

dach tradycyjnych wartości i mitu, ale nie mamy wskazań na świat przednowoczesny i ponowoczesny, na to, co te światy łączy i dzieli, a przez to zarazem nas w nich deprymuje lub fascynuje.

Nieumiejętność nazwania „innego” niż modernistyczny bohatera, powoduje, że bohater ponowoczesny jest dla widzów i krytyków wciąż tak całkiem inny, że aż niezrozumiały. Często staje się tylko płaskim *exemplum* ogólnie wskazywanych kulturowych przemian i rozpadów, nie zaś wyrazistym typem, charakterystycznym dla dzisiejszego rozpraszania sensu, mikrohistorycznych biografii, metafizyk kleconych na własną miarę.

Kultura w najnowszych spektaklach Klaty i Zadary obnaża swą cyniczną, kreacyjną i konstruktywistyczną twarz. Przez to przeraża brakiem transcendentnych, stabilnych reguł. Ale czyż dobry teatr nie od zawsze przerażał, budził obawy, rozbijał potoczność przeświadczeń, nakłaniał do samodzielności w poznawaniu świata?

Postać ponowoczesna jako studium współczesnego „ja”

Mimo że spektakle z postmodernistycznym bohaterem inspirują, fascynują, wzbudzają emocje i są nagradzane na festiwalach, niekoniecznie są trafnie opisywane. Zwłaszcza pierwsze reakcje recenzenckie mało adekwatnie mówią o kluczowych postaciach w spektaklach Zadary, Klaty, Kleczewskiej, Warlikowskiego, czyli reżyserów konstruujących bohaterów według niemodernistycznego paradygmatu.

Być może wynika to z nie zawsze najwyższej jakości artystycznej tego, co poprzez teatralną postać jest tematyzowane. Jednak owe dość szczególne kreacje aktorskie, jak powyżej analizowana postać Bohatera z *Kartoteki* (czy inne tego typu, np. kreacje Pippo Delbono⁶⁷ lub też postaci spektaklu *Kapitał* grupy *Rimini Protokoll*), na tyle przekraczają przyzwyczajenia odbiorcze, że nie od razu łatwo jest ocenić niestandardowe wysiłki artystyczne ich twórców. Przecież gdy zamiast profesjonalnych aktorów, jak w *Kapitale*, występują „specjaliści od samych siebie” i od prezentowanych tematów (m.in. emerytowany profesor w swojej codziennie „odgrywanej” w życiu roli, niewidomy mężczyzna również w roli oplecionej wokół jego osobistych doświadczeń etc.) akcja teatralna przestaje być fikcją teatru dramatycznego. Czym się zatem staje? Przeżywaną przez teatralną wspólnotę ścieżką poznania, zaproszeniem do ryzykownego pozostawienia w szatni „kulturalnych” nawyków i kategorii oddzielających nas od rzeczywistości, podzielaną z aktorem drogą ku *katharsis*, przestrzenią powtórnego doświadczenia...

Najnowszy teatr zdaje się coraz częściej mówić: reżyser i aktorzy może niekoniecznie rozumieją świat, ale dzielą się swoimi intuicjami na jego temat. Poddają eksperymentom sposób funkcjonowania człowieka we współczesnym otoczeniu kulturowym. W tej perspektywie Babcia Danuty Szaflarskiej i Mała Metalowa

⁶⁷ Np. *La Rabbia*, reż. P. Delbono, 1995; *Karol Marks: Kapitał, tom I*, reż. H. Haug, D. Wetzel, Düsseldorf 2006.

Dziewczynka z *Między nami dobrze jest*⁶⁸, młody bohater *Brygady szlifierza Karhana*⁶⁹ z Teatru Nowego, szukający swego związku z przeszłością, Orestes ze wspomnianego wyżej spektaklu Jana Klaty, to specyficzne uobecnienia ludzkiej wrażliwości w ponowoczesnym otoczeniu kulturowym. Wymagają znacznie głębszej uwagi, niż kilku zdań poświęconych im na marginesie estetycznych rozważań o spójności spektaklu.

Wymienione postaci (i wiele im podobnych) otwierają dyskusję o polskim, ponowoczesnym „ja”, są zachętą do praktykowania tej wiedzy w naszym otoczeniu kulturowym. Z tego też względu ich antropologiczne aspekty powinny być rozważane nie tylko na łamach czasopism teatralnych, ale i podczas rozmaitych zajęć polonistycznych, w bohaterach tych bowiem ukrywa się nasza, wciąż jeszcze słabo rozpoznana, ponowoczesna tożsamość.

⁶⁸ *Między nami dobrze jest*, reż. G. Jarzyna, TR Warszawa, 2009.

⁶⁹ *Brygada szlifierza Karhana*, reż. R. Brzyk, Teatr Nowy, Łódź 2008.

Zakończenie

Dydaktyka literatury i języka polskiego nie stanie się ani skuteczna ani interesująca, jeśli nie będzie uwzględniać sposobów funkcjonowania jednostek w kulturze i społeczeństwie współczesnym.

Nie mylmy jednak troski o umiejętność zdobywania punktów na egzaminach końcowych z zadaniami (po)nowoczesnego szkolnictwa. Praca nad sprawnością w zaliczaniu maturalnych testów nie ma wiele wspólnego z wysokimi etycznymi i społecznymi zobowiązaniami kształcenia językowego oraz kulturowo-literackiego. W ostatnim dziesięcioleciu sprawne poruszanie się w płynnych kontekstach otoczenia cywilizacyjnego oraz celne komentowanie współczesności było mało istotnym fragmentem polonistycznych celów edukacyjnych. Natomiast umiejętne przygotowanie uczniów do wpisania się w system egzaminacyjny uchodziło w odbiorze społecznym za synonim autentycznej pedagogicznej odpowiedzialności za kształt projektów biograficznych i rozwój intelektualny młodzieży. W ten sposób z pola uwagi uczniów i nauczycieli zniknął ważny komponent polonistycznej świadomości, jakim jest wiedza o sposobie myślenia, kulturze, aksjologii i pragnieniach współczesnego człowieka.

Jak dowodzą setki hospitacji lekcji, właśnie ten nieobecny w polonistyce szkolnej dział ponowoczesnej wiedzy jest jedną z ważniejszych przyczyn uczniowskiej niechęci do czytania oraz wypowiedzania się na języku polskim. Brak w szkolnym dyskursie edukacyjnym elementów racjonalności i wrażliwości charakterystycznej dla czasów ponowoczesnych wywołuje niekorzystny dla dialogu edukacyjnego efekt niewspółmierności warsztatu polonisty i humanistycznych potrzeb ucznia. Brak korelacji metod nauczania ze współczesnymi taktykami czytania wymaga zatem wprowadzenia w obszary oddziaływania szkolnej polonistyki nowych paradygmatów humanistycznych. Dlatego w prezentowanych w niniejszej pracy metodach nauczania, projektach interpretacyjnych i ewaluacyjnych centralne miejsce zajmuje kwestia uwspółcześnienia celów kształcenia oraz formuł funkcjonalizujących czynności nauczyciela i ucznia. Performatyka kulturowa, antropologia literacka, kulturowa teoria literatury są podstawowymi punktami odniesienia dla budowanej tutaj koncepcji nauczania języka polskiego, którą najkrócej można ująć w formule humanizmu performatywnego.

Propozycja ta pociąga za sobą konieczność wyakcentowania w programie kształcenia nauczycieli ponowoczesnych aspektów humanistyki, wymaga bo-

wiem opanowania metodyki, która nie powieli schematów znanych z kilkudziesięcioletniej edukacji polonistycznej. Nie znaczy to jednak, że praca *Uczeń jako aktor kulturowy* ma ambicje zawłaszczenia całego obszaru polonistyki szkolnej. Stanowi ona raczej nowy komponent wielkiego gmachu, który budowany przez pokolenia polonistów po prostu wymaga remontu, poszerzenia, unowocześnienia, funkcjonalizacji. „Performatywna rozbudowa” gmachu szkolnej polonistyki pozwoli młodym generacjom zmieścić się w nim w całości i bez poczucia intelektualnej ciasnoty. Humanizm performatywny, otwierając nowe i spersonalizowane horyzonty poznawcze, wygasi też obawy płynące z melancholijnego trwania w starym i zużyтым otoczeniu estetyczno-ideowym bądź w zbyt pośpiesznie reformowanym dyskursie edukacyjnym, formalizującym kontakt z tradycją, więzami pamięci i budującą nas przeszłością.

Przy zrozumieniu wagi tego szczególnego zadania i podjęciu odpowiednich działań przez instytucje programujące i wspomagające edukację, za kilkanaście lat młodzież będzie miała szansę z większym przekonaniem niż dziś mówić i pisać po polsku. Język młodych Polaków, pozbawiony wzbogacającego wpływu z (masowo nieczytanych) lektur, uschematyzowany przez stereotypy obecne w telewizyjnych serialach, czepiający się przypadkowo odpominanych fachowych terminów polonistycznych, w ostatnich kilkunastu latach drastycznie zubożał. Wielokulturowa, zamerykanizowana przestrzeń mediów i internetu oraz rosnąca ranga języka angielskiego zaczynają oddziaływać na tożsamości młodych ludzi silniej niż polska kultura narodowa. Podejmowane przez nastolatków usiłowania wyrażenia treści bardziej skomplikowanych niż komentowane na co dzień w uczniowskim slangu są trudną (i często kończącą się wstydliwą klęską) próbą odsłonięcia własnych myśli. Stąd niechęć do przedsięwzięcia kolejnych wysiłków przed nauczycielem i grupą rówieśniczą. Zresztą uczniowie, poza czynnikami zewnętrznymi, nie mają głębszych motywacji do angażowania się w proces nauczania. W perspektywie gimnazjalistów i licealistów ani udostępniana im kultura polska ani język polski nie dają możliwości skutecznego i dającego zadowolenie potwierdzenia własnych pragnień. Dlatego do wyrażania siebie, czyli performowania siebie, używają innych słowników, innych symboli, wziętych nie tylko z popkultury, ale często z drastycznie innej obyczajowości i mentalności. Szkoła, nie dając wglądu w kulturę narodową na tyle skutecznie i atrakcyjnie, by wywoływać w uczniach pragnienie siebie wypowiedzianego po polsku, pośrednio otwiera młodzież na realizację projektów biograficznych i marzeń w językach i kulturach obcych.

Biorąc pod uwagę wyniki obserwacji setek lekcji polskiego nie jest łatwo podzielać optymizm Stanisława Gajdy, który w trwającym procesie europeizacji języków narodowych nie widzi większego zagrożenia dla ich tożsamości. Językoznawca wskazuje, iż w większości państw europejskich tożsamości narodowe, będąc czynnikiem stabilizującym język (oprócz czynników wewnątrzsystemowych) nie tracą na sile, dlatego „mimo rosnącej w polszczyźnie grupy europeizmów gramatycznych”, oraz instrumentalizacji języka zatracającego moc symboliczną, „pol-

skość gramatyczna nie wydaje się zagrożona”¹. Zauważmy jednak, że na lekcjach polskiego instrumentalna funkcja języka zdobywa dominację już na początku etapu gimnazjalnego, gdy przekazywanie wiedzy (wbrew tendencjom reformy) staje się głównym działaniem polonistów. Z kolei poza szkołą skuteczność komunikacyjna przysłania inne funkcje języka, premiując przy tym język angielski. Krótko mówiąc, polska polityka tożsamościowa w odniesieniu do młodego pokolenia nie ma gdzie się realizować.

Dlatego uczniowskie pisanie i mówienie siebie, operujące w modelu humanizmu performatywnego, może się wkrótce okazać jedną z bardziej obiecujących perspektyw dla polonistyki szkolnej. Polonistyka performatywna, zdolna wytwarzać, udostępniać i projektować rzeczywistość w języku polskim, zgodnie z pragnieniami i potrzebami młodzieży, będzie też mogła stać się polem do realizowania językowej polityki tożsamościowej. Człowiek dorastający w płynnej nowoczesności, który dostanie szansę rozpoznawania siebie bez uprzedniego obowiązku nakładania na komentowane doświadczenie gotowej siatki pojęć będzie człowiekiem wolnym i samodzielnie poszukującym odpowiedniego dla siebie stylu życia i myślenia. Edukacja polonistyczna otwarta na uczniowskie „nieskodyfikowane pojęciowo doświadczenie rzeczywistości”², pozwoli nauczycielom podjąć pracę dynamicznie angażującą uczniów w transmedialne sploty globalnej kultury. Będzie wówczas można procesualnie, zgodnie z lokalnie i indywidualnie wybranymi priorytetami, budować wielość narracji osobowych o doświadczeniu ponowoczesności, rozwijanych w języku polskim. Warto przy tym wyznaczyć kilka prymarnych, rdzennych i podstawowych punktów refleksji, usieciowionych w interakcyjnym, globalnym procesie funkcjonowania polskiej wspólnoty kulturowej³. Ich zadaniem nie będzie jednak odgraniczanie, a przywoływanie, pomoc w transmedialnym nawigowaniu polskich uczniów w kulturze, przestrzeni i czasie.

Metoda *uczeń jako aktor kulturowy*, oraz wyrastające z niej sytuacje dydaktyczne, mają pomoc w uruchamianiu takich procesów w szkole. Od wstępnych jej zastosowań, z udzielaniem postaci literackiej głosu i performatywnym jej odgrywaniem, metoda może prowadzić do zaawansowanego przekształcenia większości sytuacji komunikacyjnych w klasie. Proces nauczania uwzględniający elementy tej metody od początku nauki, włączający ją na stałe do dyskursu edukacyjnego, w kilkuletnim toku kształcenia z całą pewnością diametralnie odmieni styl nauczania każdego polonisty. Można się spodziewać, iż dzięki regularnie re-

¹ S. Gajda, *Gramatyczna polskość a tożsamość narodowa i europejska*, [w:] *Polonistyka bez granic: IV Kongres Polonistyki Zagranicznej, Uniwersytet Jagielloński, 9–11 października 2008 r.* T. 2, *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, Kraków 2010, s. 8–10.

² A. Gall, *Humanizm performatywny. Polemika z filozofią w praktyce literackiej Witolda Gombrowicza*, przeł. G. Sowiński, Kraków 2011, s. 438.

³ Zadanie to polegać może na wskazywaniu elementów polskiej kulturowej specyfiki ujawnianej w literaturze. Czyli także i szkoła mogłaby podejmować próby zobaczenia naszej literatury, „jaką była za sprawą osobliwej faktyczności swego historycznego bycia i kulturowego znaczenia”. Zob. R. Nycz, *Możliwa historia literatury*, „Teksty Drugie” 2010, nr 5, s. 182.

alizowanym celom wykraczającym poza proste czytanie analityczne, konieczność poznania lektury będzie dla uczniów oczywistością. Czytanie będzie bowiem podstawą dla codziennej przyjemności płynącej z relacyjnego rezonansu z nauczycielem i klasą. Z klasą, czyli przestrzenią kulturową *par excellence*.

Szkoła z performatywnie wytwarzaną przestrzenią kultury powinna się umieć utożsamiać. To obecnie jedyna droga do autentycznego wytwarzania i hierarchizowania lekturowych doświadczeń ucznia. W sytuacji dalece nieuporządkowanej info- i socjosfery otaczającej współczesnego człowieka tylko tak uda się zachować aksjologiczną i mimetyczną moc języka ojczystego. Tylko wnosząc w codzienność ucznia performatywnie ucieleśnione polskie słowo uda się podtrzymać długie trwanie narodowej wspólnoty w jej globalnych kontekstach i z zachowaniem jej specyficznej, niepowtarzalnej mentalności. Młodzi ludzie, jeśli mają pozostać Polakami a nie Europejczykami np. spod Grudziądza, potrzebują wyraziście oznaczonej polskiej przestrzeni kulturowej, tak jak potrzebują domu i rodziców. Jeśli takiej przestrzeni zabraknie, inne słowniki i inna kultura będą dla nich pełnić funkcję zdomawiającą w świecie. A wtedy język polski w polskiej szkole może zacząć funkcjonować niemal jak język obcy.

Stawką w grze o rangę języka polskiego w szkole jest narodowa tożsamość. Ostatnie kilkanaście lat reform edukacji pokazało, jak trudno było zorganizować szkolną polonistykę tak, aby nie tracąc kontaktu z tradycją europejskiej kultury i wartościami narodowymi, była ona zarazem atrakcyjnym polem dla rozwoju indywidualnego i społecznego młodych Polaków. Autor niniejszej pracy z zebranych krytycznych obserwacji dydaktycznych wyprowadza więc wnioski i wskazówki dla aktywizowania języka i podmiotowej refleksji uczniów.

Perspektywą dla zastosowania opisanej tutaj metody i postaw dydaktycznych jest także wprowadzona niedawno zmiana formuły egzaminu gimnazjalnego oraz planowana na rok 2015 korekta egzaminu maturalnego⁴. Zapowiadane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej reformy już teraz pozwalają wyrazić pogląd, że w świetle zmodyfikowanej matury istotnemu przewartościowaniu ulegną podstawowe kompetencje polonistyczne. Rezygnacja z osławionego klucza odpowiedzi i akcent położony na merytoryczną warstwę samodzielnie tworzonej wypowiedzi ustnej spowodują, że postrzeganie ucznia jako kulturowego aktora, performerera, odkrywcy, poszukiwacza, kogoś, kto mówiąc działa i zmienia siebie, poddaje refleksji swoje doświadczenia, tożsamościowy status, sposób istnienia i wypowiedzania, nawiązywania relacji, kogoś, kto próbuje siebie w interpretacji i argumentacji, pisze tekst na scenie własnej wrażliwości – będzie dla realizacji uwspółcześnionych celów kształcenia nie tylko ważne, ale kluczowe.

Uczeń aktywizowany w szkole jako aktor kulturowy nie powinien jednak być kojarzony wyłącznie z człowiekiem teatru, sceny, występu i próby. Aktor kulturo-

⁴ Zob. Założenia zmian w maturze – od 2015 r. Koniec z prezentacją maturalną i „kluczem”, obowiązkowy egzamin z przedmiotu do wyboru, Ministerstwo Edukacji Narodowej – komunikat prasowy, http://www.men.gov.pl/images/stories/PDF/Komunikat_prasowy_-_zaoenia_zmian_w_egzaminie_maturalnym_2015.pdf [data dostępu: 5.08.2012].

wy to termin przede wszystkim opisujący sposób istnienia człowieka w płynnym środowisku społecznych spektakli, czyli w otoczeniu organizacyjnych i kulturowych performansów. Nie zapominajmy bowiem, że każda lekcja polskiego jest po części performansem kulturowym, a po części organizacyjnym⁵. Uświadomienie tego faktu odsłania przed polonistyką bardzo interesujący, nowy horyzont, mianowicie pozwala dostrzec szansę na powolne zbliżenie humanistyki szkolnej do dynamiki istnienia i zarządzania we współczesnym społeczeństwie. Cele te pomogą z wolna przekształcać model edukacji z oświeceniowego *Bildung* na model performatywny. Może to polegać m.in. na rezygnacji z kształcenia przekazującego kapitał kulturowy wiążący, ekskluzywny (*bonding social capital*) na rzecz edukacji rozwijającej bardziej potrzebny dziś – jak wskazuje za Derridą Anna Zeidler-Janiszewska – kapitał pomostowy, inkluzywny (*bridging social capital*), pomagający aktywować w praktyce nowe społeczne tendencje i podejmować eksperymenty poznawcze⁶.

Lekcje polskiego projektowane w paradygmacie performatywnym mogą codziennie uaktywniać postawy twórcze, uczyć dbać o jednostkową tożsamość, odżywiać ją i zmieniać, także za pomocą języka i poznawanych modeli konstruowania biografii. Literatura piękna okaże się wówczas wielce przydatnym zbiorem spersonalizowanych „scenariuszy” do wypróbowania, natomiast literatura naukowa, psychologiczna, socjologiczna – zbiorem rozległych „didaskaliów” do wybieranych ról.

Niniejsza praca stara się oswojać nauczycieli z performatywną aktywnością uczniów. Ma pozwolić polonistom na odważne wyciągnięcie konsekwencji ze zmian, jakie nieodwracalnie zaszły w kulturze i społeczeństwie ponowoczesnym. Jak się wydaje, to jedna z dróg do dydaktycznego przekraczania obaw przed komentowaniem estetycznej i moralnej płynności naszych czasów. To także próba otwarcia szkoły na współistnienie z kulturą, która nakazuje każdemu na indywidualną skalę stawać się sobą i odnajdywać siebie w wielu społecznych i kulturowych rolach jednocześnie.

⁵ Zob. J. McKenzie, *Performuj albo... Od dyscypliny do performansu*, przeł. T. Kubikowski, Kraków 2011, s. 104–105.

⁶ A. Zeidler-Janiszewska, *Od jednoczącego ducha do (nie)tożsamości kulturowej mieszkańców Europy*, „Kultura Współczesna” 2011, nr 5, s. 214–215.

Nota bibliograficzna

W niniejszej pracy znalazły się fragmenty lub większe części tekstów drukowanych w recenzowanych wydawnictwach zbiorowych, monografiach oraz czasopismach. Teksty te zostały uzupełnione, poddane zmianom lub gruntownie przeredagowane. Podaję wykaz ich publikacji.

Poetyckie zakorzenianie tożsamości, czyli o związkach olkuskich literatów z regionalizmem, [w:] *Region i edukacja. Literatura – kultura – społeczeństwo*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków 2006.

Problem nowoczesnej tożsamości na lekcjach języka polskiego, „*Polonistyka*” 2007, nr 4.

Problem tożsamości ucznia w ponowoczesnej polonistyce, „*Polonistyka*” 2007, nr 5.

Podręcznik jako narzędzie do „czytania” ucznia, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007.

Baśniowy Cygan jako współczesny „homo sacer”? *Cygańsko-polska antropologia ponowoczesnego marzenia*, [w:] *Romowie w Polsce i Europie. Historia, prawo, kultura*, red. P. Borek, Kraków 2007.

Poetyka kulturowa dla szkoły. Dydaktyka polonistyczna wobec wyzwań antropologii literatury, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 58 Studia Historiocolitteraria VIII*”, red. B. Faron, Kraków 2008.

Powieść „stąd” jako czytelnicze studium antropologiczno-cywilizacyjne. Podolkuskie ścieżki tekstów Jana Waśniewskiego, [w:] *Zapisane w krajobrazie. Literacko-kulturowe obrazy regionów dawniej i dziś*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków-Bukowo 2008.

Odys – Wypiański – Grotowski – Kantor – uczeń? Historia i ciało w perspektywie antropologicznej dydaktyki dramatu, [w:] *Dramat w historii, historia w dramacie*, red. K. Latawiec, R. Stachura-Lupa, J. Waligóra, E. Łubieniewska, Kraków 2009.

Szkolny dialog modernizmu z postmodernizmem: z dramatu milczącej wrogości ku metodyce dramatycznego poznania, [w:] *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2009.

Antropologia literacka i performatyka kulturowa jako perspektywa dla ponowoczesnej polonistyki szkolnej, [w:] *Po[granicza] teorii*, red. E. Rychter, M. Bielecki, Wałbrzych 2010.

Uczeń jako aktor kulturowy. Wstęp do antropologicznej metodyki literatury i języka polskiego, [w:] *Kształcenie literacko-kulturowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. D. Karkut, T. Pólchłopek, Rzeszów 2010.

Antropologia literacka jako perspektywa dla dydaktyki polonistycznej, „*Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 79 Studia ad Didacticam Litterarum Polonorum et Linguae Polonae Pertinentia II*”, red. M. Jędrychowska, D. Łazarska, E. Miłoś, Kraków 2010.

- Wiersz jako pomnik, ścieżka, punkt obserwacyjny i ślad: z poetycką mapą ruszamy w bliższy i dalszy świat*, [w:] *Podróże po Małopolsce: literatura, kultura, edukacja*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków 2010.
- Ocenianie w świecie pozbawionym kryteriów. Ewaluacja polonistyczna wobec otwartych procesów ponowoczesności*, [w:] *Efekt motyla II. Humanisci wobec metaforyki teorii chaosu*, red. D. Heck, K. Bakula, Kraków 2012.
- Lekcja polskiego w płynnej nowoczesności. Uczeń jako aktor kulturowy*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 94 Studia ad Didacticam Litterarum Polonorum et Linguae Polonae Pertinentia III”, red. M. Jędrychowska, M. Szymańska, Kraków 2011.
- Uczyć pragnienia. Dydaktyka polonistyczna w dialogu z pożądaniami*, [w:] *Gender–Queer–Edukacja II. W stronę praktyki*, red. B. Skowronek, Kraków 2011.
- Dzieło artystyczne jako przestrzeń dydaktyczna. W krainie scenariuszy kulturowych*, [w:] *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe zagadnienia*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2011.
- Szkolne ścieżki języka: z gramatycznych uwikłań ku performatyce życia*, [w:] *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Katowice 2012.
- Między nowoczesnością doktrynalną a idiomatyką po-ponowoczesności. Dylematy uniwersyteckiej dydaktyki literacko-teatralnej*, [w:] *Doświadczenie nowoczesności. Perspektywa polska – perspektywa europejska*, red. E. Paczoska, J. Kulas, M. Golubiewski, Warszawa 2012.

Literatura cytowana

Dokumenty oświatowe

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów; Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających (załączniki do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 sierpnia 2007), „Dziennik Ustaw” z dnia 31 sierpnia 2007, nr 157, poz. 1100.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 sierpnia 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, „Dziennik Ustaw” z 2 września 2008, nr 159, poz. 992.
- Podstawa programowa – język polski klasy IV–VI; Podstawa programowa – język polski – gimnazjum; Podstawa programowa – język polski – liceum (części rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół), „Dziennik Ustaw” z 15 stycznia 2009, nr 4, poz. 17.
- Założenia zmian w maturze – od 2015 r. Koniec z prezentacją maturalną i „kluczem”, obowiązkowy egzamin z przedmiotu do wyboru, Ministerstwo Edukacji Narodowej – komunikat prasowy, [w:] http://www.men.gov.pl/images/stories/PDF/Komunikat_prasowy_-_zaoenia_zmian_w_egzaminie_maturalnym_2015.pdf [data dostępu: 5.08.2012]

Podręczniki szkolne

- Brandenburska E., Wnuk-Gelczewska B., *Wśród znaków kultury. Kształcenie literacko-kulturowe. Język polski. Liceum ogólnokształcące, profilowane i technikum. Klasa 1, cz. 2*, Kielce 2003.
- Dyduch B., Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., Mrazek H., Steczko I., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Książka nauczyciela. Klasa 4*, Kraków 1999.
- Garszka T., Grabowska Z., Olszowska G., *Do Itaki. W rodzinnej Europie. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia. 3 klasa gimnazjum*, Kraków 2001.
- Garszka T., Grabowska Z., Olszowska G., *Do Itaki. Z XX i XXI wieku. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik ucznia. 1 klasa gimnazjum*, Kraków 1999.
- Jędrychowska M., Kłakówna Z.A., Mrazek H., Potaś M., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka Nauczyciela. Klasa 3 gimnazjum*, Kraków 2001.
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Łubieniewska E., Martyniuk W., Steczko I., Waligóra J., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka nauczyciela. Klasa II liceum*, Kraków 2004.

- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Martyniuk W., Steczko I., Waligóra J., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka nauczyciela. Klasa I liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Część I*, Kraków 2002.
- Kowalczykowska A., Mrowcewicz K., *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura. Gimnazjum 1. Podręcznik*, Warszawa 1999.
- Łuczak A., Prylińska E., Maszka R., *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, Gdańsk 2002.
- Madej J., Osewska J., Psuj K., Skrzypczyńska I., *Do Itaki. Z XX i XXI wieku. 1 klasa gimnazjum. Scenariusze lekcji*, Kraków 2001.
- Starczewska K., Dzierzgowska A., Laskowski P., Makowiecka K., Makowiecka M., Ługowska M., Chmielewski K., *Świat nowoczesny. Od połowy XIX wieku do II wojny światowej. Klasa III gimnazjum. Część I*, Warszawa 2001.

Publikacje prasowe na temat współczesnych reform oświatowych

- Bendyk E., *Kraj Koziołka Matołka*, „Polityka” 2011, nr 8, 19 lutego.
- Budujemy nasz kanon lektur*, „Dziennik” 8.12.2008 – 5.01.2009 (seria artykułów).
- Czeladko R., *Odwróćmy uczniów od tablicy*, „Rzeczpospolita” 2011, nr 33.
- Kim R., *Autorka matury uznaje błąd*, „Dziennik” 2008, 9 maja.
- Kim R., Klinger K., *Profesor z maturą na dwa*, „Dziennik” 2008, 6 maja.
- Klinger K., Janczewska M., *Klucz zaszkodził nawet najzdolniejszym uczniom*, „Dziennik” 2008, 1 lipca.
- Klinger K., *Polska szkoła ma problem*, „Dziennik” 2009, 29 maja.
- Markowski M.P., *Mentalność gromady wiejskiej*, „Tygodnik Powszechny” 2006, nr 20.
- Markowski M.P., *Raport z obłożonego miasta*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 32.
- Pacewicz P., *Rankingi kłamie i szkodzą*, „Gazeta Wyborcza” 2009, 8 maja.
- Pawłowski R., *Trzy strony to za dużo*, „Gazeta Wyborcza” 2011, 17 lutego.
- Tymowski W., *Czy matura zda egzamin*, „Gazeta Wyborcza” 2005, 7 marca.
- Wilczyński P., *Skopiuj, wklej, zaprezentuj*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 16, 19 kwietnia.
- Żylińska M., *Szkoła szkodzi na mózg*, „Polityka” 2010, nr 36, 10 września.

Wykaz źródeł cytowanych utworów literackich

- Antologia nowej poezji polskiej. 1990–1999*, oprac. R. Honet, M. Czyżowski, Kraków 2001.
- Czarnota A., *Malarstwo 2005*, Olkusz 2005.
- Dąbrowa J., Curyło O., *Wchodzę do lasu*, red. E. Świć, Bukowno 2008.
- Dziechciarz O., *Autoświat*, Olkusz 2007.
- Dziechciarz O., *Partykularne interesy (felietony 2002–2004)*, Olkusz 2005.
- Dziechciarz O., *Podmioty codziennego użytku*, Olkusz 1999.
- Dziurzyńska K., *Na przypiecku nieba*, Olkusz 1999.
- Fascynacje. XX-lecie Klubu Literackiego MOK w Olkuszu. 1982–2002*, red. B. Kallista, H. Świerczek, Olkusz 2003.
- Ficowski J., *Galązka z Drzewa Słońca*, Warszawa 1982.
- Jarosz Ł., *Soma*, Wrocław 2006.
- Majewska J., *Olkusz srebrne miasto*, Olkusz 1987.
- Miłosz Cz., *W Szetejniach*, [w:] idem, *Poezje wybrane/Selected poems*, przeł. D. Brooks i in., posł. autora, Kraków 1996.
- Müller H. (Heiner), *Makbet, HamletMaszyna, Anatomia Tytusa*, przeł. J.S. Buras, E. Jeleń, M. Muskała, Kraków 2000.
- Müller H. (Herta), *Król kłania się i zabija*, przeł. K. Leszczyńska, Wołowiec 2009.

- Norwid C., *Białe-Kwiaty*, <http://univ.gda.pl/~literat/nproza/white.htm>, [data dostępu: 15.02.2012] wg edycji: C. Norwid, *Wszystkie pisma po dziś w całości lub fragmentach odszukane*, t. V–IX, Warszawa 1937–1939.
- O *Gmerk Olkuski. III edycja konkursu*, red. B. Kallista, H. Świerczek, Olkusz 2000.
- O *Gmerk Olkuski. IV edycja konkursu*, red. B. Kallista, H. Świerczek, wstęp M. Pieniążek, Olkusz 2001.
- O *Gmerk Olkuski. V edycja konkursu*, wstęp M. Pieniążek, Olkusz 2003.
- O *Gmerk Olkuski. XI edycja konkursu*, wstęp M. Biedrzycki, M. Pieniążek, S. Wroński, Olkusz 2007.
- Piątek A., *Noc po kryjomu*, red. W. Konopielska, wstęp B. Dworak, Katowice 1991.
- Piątek A., *W gałgące dłoni*, red. A.K. Torbus, Kraków 1991.
- Poza słowa. Antologia wierszy 1976–2006*, red. T. Dąbrowski, posł. M. Stala, Gdańsk 2006.
- Prezentacje twórczości bolesławskich autorów*, oprac. J. Liszka, Bolesław 2003.
- Różewicz T., *Kartoteka; Kartoteka rozrzucona*, posł. Z. Majchrowski, Kraków 2001.
- Sejmik Poetycki „Pod Diabłą Górą”(XVIII). Pokłosie pokonkursowe*, wstęp M. Pieniążek, Bukowno 2010.
- Spuła J., *Czysty chłód*, Olkusz 2007.
- Szczygiel-Gruszczynska B., *Od świtu do zmierzchu*, wyb. B. Kallista, Olkusz 2005.
- Trzeciak A., *Niebo wspina się najwyżej (wybór wierszy z lat 1964–81)*, Olkusz 2006.
- Tyrka K., Dratwa W.J., *Smakuję chwile szczęścia i cierpienia. Poezja pokoleń V*, red. E. Świć, Bukowno 2008.
- Tyrka K., *Wszystko jest poezją*, red. E. Świć, Bukowno 2006.
- Waśniewski J., *Ognie w pirytach*, wstęp i oprac. J. Liszka, M. Pieniążek, Bolesław 2008 (wznowienie powieści z 1935).
- Waśniewski J., *Po dniówce (Opowiadania)*, wstęp i oprac. M. Pieniążek, przypisy końc. J. Liszka, Bolesław 2009 (wznowienie opowiadań z 1938).
- Włodarczyk I., *Miasto Moje*, wyb. B. Kallista, wstęp M. Wilk, Olkusz 2005.
- Wojtyła K., *Myśląc ojczyzna*, [w:] idem, *Poezje/Poems*, przeł. J. Peterkiewicz, posł. K. Dybciak, Kraków 1998.
- Wyspiański S., *Noty do Bolesława Śmiałego*, <http://univ.gda.pl/~literat/wyswier/008.htm> [data dostępu: 15.02.2012] wg edycji: S. Wyspiański, *Dzieła zebrane*, red. pod kier. L. Płoszowskiego, t. 11, Kraków 1961.

Opracowania i artykuły

- Ablewicz K., *Pedagogika alternatywna, czyli pytania spoza alternatywy*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001.
- Abriszewski K., *Poznanie, zbiorowość, polityka. Analiza teorii aktora-sieci Bruno Latoura*, Kraków 2008.
- Abriszewski K., *Teoria Aktora-Sieci Bruno Latoura*, „Teksty Drugie” 2007, nr 1/2.
- Agamben G., *Homo Sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, przeł. M. Salwa, Warszawa 2008.
- Agamben G., *Wspólnota, która nadchodzi*, przeł. S. Królak, Warszawa 2008.
- Aksjologiczne problemy współczesnej pedagogiki*, red. W. Rabczuk, Z. Krzysztosek, Warszawa 2004.
- Andrusewicz P., *Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym. Dydaktyka literatury wobec zagadnień psychologii społecznej*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”*, Kraków 23–24 października 1995, red. Z. Uryga, Kraków 1998.

- Ankersmit F., *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, red. E. Domańska, przeł. E. Domańska, M. Zapędowska i in., Kraków 2004.
- Antropologia kultury – antropologia literatury. Na tropach koligacji*, red. nauk. E. Kosowska, A. Gomóła i E. Jaworski, Katowice 2007.
- Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima, Warszawa 2003.
- Appadurai A., *Modernisty at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis-London 1996.
- Attridge D., *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007.
- Auerbach E., *Język literacki i jego odbiorcy w późnym antyku łacińskim i średniowieczu*, przeł. R. Urbański, Kraków 2006.
- Augé M., *Formy zapomnienia*, przeł. A. Turczyn, Kraków 2009.
- Awdiejew A., *Gramatyka interakcji werbalnej*, Kraków 2004.
- Ball S. J., *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, przeł. K. Kwaśniewicz, Warszawa 1999.
- Baluch W., *Scena teatru, scena mentalna. Proces interpretacji w ujęciu kognitywnym*, Kraków 2005.
- Banaś R., *Język polski. Tematy i zagadnienia maturalne. Matura 2001*, Kraków 2000.
- Barker Ch., *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przeł. A. Sadza, Kraków 2005.
- Barthes R., *Fragmenty dyskursu miłosnego*, przeł. M. Bieńczyk, wstęp M.P. Markowski, posłowie M. Bieńczyk, Warszawa 1999.
- Barthes R., *Wykład*, przeł. T. Komendant, „Teksty” 1979, nr 5.
- Bartmiński J., *Folklor – język – poetyka*, Wrocław 1990.
- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006.
- Bartosiak M., *Zastosowanie teorii chaosu w badaniach literackich*, [w:] *Literatura. Teoria. Metodologia*, red. D. Ulicka, Warszawa 2001.
- Bataille G., *Erotyzm*, przeł. M. Ochab, Gdańsk 2007.
- Bauman Z., *Glokalizacja, czyli komu globalizacja a komu lokalizacja*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 3.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Ponowoczesne przygody ciała*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Poznań 1998.
- Bauman Z., *Prawodawcy i tłumacze*, przeł. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, red. nauk. przekł. M. Kempny, Warszawa 1998.
- Bauman Z., *Sztuka życia*, przeł. T. Kunz, Kraków 2009.
- Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, przeł. J. Konieczny, Warszawa 2009.
- Benjamin W., „Autor jako producent”, przeł. K. Krzemień-Ojak, [w:] *W kręgu socjologii literatury*, wybór i oprac. A. Mencwel, Warszawa 1977, t. 1.
- Berman M., *Płomienie domowego ogniska. Znaki na Times Square*, [w:] *Rekonfiguracje modernizmu*, red. nauk. T. Majewski, Warszawa 2009.
- Bernasiewicz M., *Młodzież i popkultura. Dyskursy światopoglądowe, recepcja i opór*, Katowice 2009.
- Biały K., *Przemiany współczesnego uniwersytetu. Od idei Humboldta do modelu uczelni przedsiębiorczej*, Łódź 2011.
- Bielik-Robson A., *Duch powierzchni. Rewizja romantyczna i filozofia*, Kraków 2004.
- Bielik-Robson A., *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Kraków 2000.
- Bielik-Robson A., *Po drugiej stronie nihilizmu. Filozofia współczesna w poszukiwaniu nowego podmiotu*, Warszawa 1997.

- Bielik-Robson A., *Słowo i trauma: czas, narracja, tożsamość*, „Teksty Drugie” 2004, nr 5.
- Bielik-Robson A., *Utracony skarb liberalizmu*, „Europa” 2007, nr 14.
- Bieńkowska E., *Kłopoty z narodem*, „Europa” 2008, nr 17.
- Bińczyk E., *Obraz, który nas zniewala. Współczesne ujęcia języka wobec esencjalizmu i problemu referencji*, Kraków 2007.
- Bloom A., *Umysł zamknięty: o tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieruń, Poznań 1997.
- Bloom H., *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, przeł. A. Bielik-Robson, M. Szuster, Kraków 2002.
- Błajet P., *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*, Toruń 2006.
- Błoński J., *Dolina Issy*, [w:] *Poznanwanie Miłosza. Studia i szkice o twórczości poety*, red. J. Kwiatkowski, Kraków-Wrocław 1985.
- Błoński J., *Epifanie Miłosza*, [w:] *Poznanwanie Miłosza. Studia i szkice o twórczości poety*, red. J. Kwiatkowski, Kraków-Wrocław 1985.
- Bobiński W., *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011.
- Bodzioch-Bryła B., *Ku ciału post-ludzkiemu... Poezja polska po 1989 roku. Wobec nowych mediów i nowej rzeczywistości*, Kraków 2006.
- Bohrer K. H., *Absolutna terażniejszość*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 2003.
- Borie M., *Teatr i antropologia: powrót do źródeł*, przeł. M. Berwid-Osińska, „Dialog” 1980, nr 9.
- Bortnowski S., *Jak uczyć poezji*, Warszawa 1992.
- Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 2006.
- Bourdieu P., *The Field of Cultural Production*, Columbia University Press 1993.
- Brach-Czaina J., *Proces indywidualizacji w wersji Grotowskiego*, „Dialog” 1980, nr 4.
- Braidotti R., *Poprzez nomadyzm*, przeł. A. Derra, „Teksty Drugie” 2007, nr 6.
- Brockman J., *Powstaje trzecia kultura*, [w:] *Trzecia Kultura*, red. J. Brockman, przeł. P. Amsterdamski i in., Warszawa 1996.
- Brook P., *Pusta przestrzeń*, przeł. W. Kalinowski, Warszawa 1977.
- Brook P., *Teatr jest tylko formą. O Jerzym Grotowskim*, oprac. G. Ziółkowski, przeł. A. Karsznia, G. Ziółkowski, Wrocław 2007.
- Bruner J. S., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.
- Buczyńska-Garewicz H., *Człowiek wobec losu*, Kraków 2010.
- Burkot S., Faron B., Uryga Z., *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*, „Pamiętnik Literacki” 1975, z. 2.
- Burszta W. J., *Ideologia różnicy i tożsamość zbiorowa*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa” 1999, z. 14–15.
- Burszta W. J., *Nauki o kulturze wobec literatury*, „Teksty Drugie” 2005, nr 4.
- Burzyńska A., *Anty-teoria literatury*, Kraków 2006.
- Burzyńska A., *Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce*, [w:] *Narracja i tożsamość (II). Antropologiczne problemy literatury*, red. W. Bolecki i R. Nycz, Warszawa 2004.
- Burzyńska A., Markowski M.P., *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006.
- Caillois R., *Żywiol i ład*, przeł. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1973.
- Capra F., *Punkt zwrotny. Nauka, społeczeństwo, nowa kultura*, przeł. E. Woydyłło, wstęp A. Wyka, Warszawa 1987.
- Carlson M., *Performans*, przeł. E. Kubikowska, Warszawa 2007.

- Certeau de, M., *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, przeł. K. Thiel-Jańczuk, Kraków 2008.
- Chęcińska U., *O alchemii cygańskiej baśni (niecygańska impresja o „Galguzce z Drzewa Słońca” J. Ficowskiego)*, „Pogranicza” 2000, nr 6.
- Chrząstowska B., *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987.
- Chrząstowska B., *Poetyka stosowana*, Warszawa 2000.
- Chrząstowska B., *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław-Warszawa 1979.
- Chrząstowska B., Wysłouch S., *Poetyka stosowana*, Warszawa 2000.
- Ciało, pleć, literatura. *Prace ofiarowane Profesorowi Germanowi Ritzowi w pięćdziesiątą rocznicę urodzin*, red. M. Hornung, M. Jędrzejczak, T. Korsak, Warszawa 2001.
- Czapliński P., *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*, Warszawa 2009.
- Czas przestrzeni, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2008.
- Czechow M.A., *O technice aktora*, przeł. i oprac. M. Sołek, Kraków 2008.
- Czubała H., *Realizm metafizyczny. Literatura w poszukiwaniu formy pojemnej*, Kraków 2009.
- Czyżewski M., *W stronę teorii dyskursu publicznego*, [w:] *Rytmalny chaos. Studium dyskursu publicznego*, red. M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrkowski, Kraków 1997.
- Dauber H., *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*, przeł. J. Marnik, W. Żłobicki, Kraków 2001.
- Debord G., *Spółczesność spektaklu oraz rozważania o społeczeństwie spektaklu*, przeł. M. Kwaterko, Warszawa 2006.
- Deleuze G., Guattari F., *L'Anti-Oedip*, Paris 1972.
- Derrida J., *Chora*, przeł. M. Gołębiewska, Warszawa 1999.
- Derrida J., *O gramatologii*, przeł. B. Banasiak, Warszawa 1999.
- Derrida J., *Pismo i różnica*, przeł. K. Kłosiński, Warszawa 2004.
- Domańska E., „Zwrot performatywny” *we współczesnej humanistyce*, „Teksty Drugie” 2007, nr 5.
- Domańska E., *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka*, „Teksty Drugie” 2010, nr 1/2.
- Domańska E., *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, Poznań 2005.
- Dramatyczność i dialogowość w kulturze*, red. A. Krajewska, D. Ulicka, P. Dobrowolski, Poznań 2010.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Poznań 2000.
- Duda A., *Performans na żywo jako medium i obiekt mediatyzacji*, Toruń 2011.
- Duda A., *Teatr realności. O iluzji i realności w teatrze współczesnym*, Gdańsk 2006.
- Duda R., „Chaos” *w języku matematyki nie jest chaosem*, [w:] *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*, red. K. Bakula i D. Heck, Wrocław 2006.
- Dybel P., *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*, Kraków 2004.
- Dyduch B., *O dramie bez emocji*, „Ojczyzna-Polszczyzna” 1996, nr 1.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.
- Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2004.
- Dziechciarz O., *Przewodnik po ziemi olkuskiej*, t. I–III, Olkusz 2000–2004.
- Dziewulska M., *Inna obecność*, Warszawa 2009.
- Edensor T., *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, przeł. A. Sadza, Kraków 2004.
- Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*, red. K. Bakula, D. Heck, Wrocław 2006.

- Elementarz Jana Pawła II*, wyb. K. Dybciak, Kraków 2001.
- Eliade M., *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*, wyb. M. Czerwiński, przeł. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1974.
- Eliot T.S., *Szkice literackie*, przeł. H. Pręczkowska, M. Żurowski, W. Chwalewik, Warszawa 1963.
- Fazan K., *Intymny teatr śmierci*, Kraków 2009.
- Fischer-Lichte E., *Czym jest przedstawienie w kulturze performansów? Próba definicji*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, „Didaskalia” 2008, nr 88, grudzień.
- Fischer-Lichte E., *Estetyka performatywności*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2008.
- Fish S., *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, red. A. Szahaj, przeł. K. Abri-szewski i in., Kraków 2008.
- Fiut A., *Poezja w kręgu hermeneutyki*, [w:] *Poznawanie Miłosza. Studia i szkice o twórczości poety*, red. J. Kwiatkowski, Kraków-Wrocław 1985.
- Foucault M., *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa-Wrocław 2000.
- Foucault M., *Historia seksualności*, t. 1, przeł. B. Banasiak, Warszawa 1995.
- Foucault M., *Seksualność i władza*, [w:] idem, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa-Wrocław 2000.
- Friedman Th.L., *Lexus i drzewo oliwne. Zrozumieć globalizację*, przeł. T. Hornowski, Poznań 2001.
- Gabiś T., *Postmarksizm, czyli świadomość określa byt*, „Nowe Państwo” 2007, nr 4.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Warszawa 2004.
- Galerowicz J., *Fenomenologiczna etyka wartości (Max Scheler, Nikolai Hartman, Dietrich von Hildebrand)*, Kraków 1997.
- Gall A., *Humanizm performatywny. Polemika z filozofią w praktyce literackiej Witolda Gombrowicza*, przeł. G. Sowiński, Kraków 2011.
- Gardiner M.E., *Wild publics and grotesque symposiums: Habermas and Bakhtin on dialogue, everyday life and the public sphere*, [w:] *After Habermas: New Perspectives on the Public Sphere*, ed. by N. Crossley and J.M. Roberts, Oxford 2004.
- Geertz C., *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, przeł. M. Piechaczek, Kraków 2005.
- Geertz C., *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z zakresu antropologii interpretatywnej*, przeł. D. Wolska, Kraków 2005.
- Gergen K.J., *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, przeł. M. Marody, Warszawa 2009.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2001.
- Gluza Z., *To się zdarzyło*, „Dialog” 2007, nr 6.
- Głowiński M., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1991.
- Głowiński M., *Skrzydła i pięta*, Kraków 2004.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa 2000.
- Golka M., *Socjologia kultury*, Warszawa 2007.
- Greenblatt S., *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, przeł. W. Ostrowski, M. Lorek i in., Kraków 2006.
- Greszczuk B., *Metafora konceptualna – na przykładach z polskiej poezji dwudziestowiecznej*, [w:] *Kognitywizm w poetyce i stylistyce*, red. G. Hebrajska, J. Ślósarska, Kraków 2006.
- Grochowski G., *Blaski i cienie badań kulturowych*, „Teksty Drugie” 2005, nr 1/2.

- Grotowski J., *Akcja*, [w:] *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. L. Kolankiewicz, Warszawa 2005.
- Grotowski J., *Ku teatrowi ubogiemu*, [w:] *Przeciw konwencjom*, red. M. Fik, Warszawa 1994.
- Grotowski J., *O praktykowaniu romantyzmu*, „Dialog” 1980, nr 3.
- Grotowski J., *Od zespołu teatralnego do sztuki jako wehikulu*, „Notatnik Teatralny” 1992, nr 4, zima.
- Grotowski J., *Pogadanka o teatrze dla młodzieży szkolnej*, „Dialog” 1980, nr 2.
- Grotowski J., *Teksty z lat 1965–1969*, red. J. Degler, Z. Osiński, Wrocław 1989.
- Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Kraków 2000.
- Habermas J., *Od urażenia zmysłowego do symbolicznego wyrazu*, przeł. K. Krzemienia, Warszawa 2004.
- Hassan I., *The Dismemberment of Orpheus: Towards a Postmodern Literature*, New York 1971.
- Haynes D.J., *Vocation of the Artist*, Cambridge 1997.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Kraków 1994.
- Henriquez J., *Pokazać i policzyć zmarłych*, przeł. K. Górna, „Dialog” 2008, nr 1.
- Huget P., *Od dzieciństwa do młodości. Psychologiczno-pedagogiczne podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.
- Hyży E., *Kobieta, ciało, tożsamość. Teorie podmiotu w filozofii feministycznej końca XX wieku*, Kraków 2003.
- Informatyczne przygotowanie nauczycieli*, red. J. Migdałek i B. Kędzierska (seria kolejnych tomów), Kraków 2002–2011.
- Innowacje i metody. T. 1, W kręgu teorii i praktyki: podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Iser W., *Czym jest antropologia literatury*, przeł. A. Kowalczewicz-Pawlik, „Teksty Drugie” 2006, nr 5.
- Jakowicka M., *Wybrane problemy kształcenia dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych*, Zielona Góra 1989.
- Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.
- Janion M., *Niesamowita słowiańszczyzna. Fantazmaty literatury*, Kraków 2007.
- Janion M., *Projekt krytyki fantazmatycznej*, [w:] eadem, *Prace wybrane*, t. 3, *Zło i fantazmaty*, Kraków 2001.
- Jankowicz G., *Polonista siedzi na wielu stołkach. Z Ryszardem Nyczem rozmawiał Grzegorz Jankowicz*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 30, 21 lipca.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989.
- Janus-Sitarz A., *Komu potrzebne jest ocenianie. Wokół ewaluacji osiągnięć ucznia*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.
- Jauss R., *Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze*, „Pamiętnik Literacki” 1972, z. 4.
- Jay M., *Kryzys tradycyjnej władzy wzroku. Od impresjonistów do Bergsona*, przeł. J. Przeźmiński, [w:] *Odkrywanie modernizmu*, red. R. Nycz, Kraków 1998.
- Jay M., *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat*, przeł. A. Rejniak-Majewska, Kraków 2008.
- Jedliński R., *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000.
- Jedliński R., *Między miłosierdziem a globalizacją. Aksjologiczne przestrzenie edukacji polonistycznej*, Kraków 2010.

- Jenkins K., *Życ w czasie, lecz poza historią, żyć w moralności, lecz poza etyką*, przeł. M. Zapędowska, [w:] *Pamięć, etyka, historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych (antologia przekładów)*, red. E. Domańska, Poznań 2006.
- Jędrzychowska M., *Najpierw człowiek: szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów: refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.
- Jędrzychowska M., *Semiotyczne horyzonty kulturowej sprawności komunikacyjnej*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005.
- Jędrzychowska M., *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Kraków 2010.
- Jędrzychowska M., *Zapis projektu zadań formacyjnych edukacji polonistycznej w strukturze podręcznika gimnazjalnego*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego gimnazjum*, red. H. Kosętko, Z. Uryga, Kraków 2002.
- Język polski. Tematy i zagadnienia maturalne Matura 2004*, oprac. A. Finkstejn, D. Laton, R. Banaś i in., Kraków 2003.
- Judt T., *Żle ma się kraj. Rozprawa o naszych współczesnych bólczkach*, przeł. P. Lipszyc, Wołowiec 2011.
- Kałuża A., *Wola odróżnienia. O modernistycznej poezji Jarosława Marka Rymkiewicza, Julii Hartwig, Witolda Wirpszy i Krystyny Miłobędzkiej*, Kraków 2008.
- Kaniewski J., *Jaki kanon? „Polonistyka” 2007, nr 5.*
- Kaniewski J., *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne. Konstrukcja tematów i kryteria oceniania prac pisemnych na tzw. nowej maturze*, Poznań 2007.
- Kantor T., *Cicha noc*, [w:] *Teatr Cricot 2. Informator 1989–1990*, red. A. Halczak, Kraków 2004.
- Kantor T., *Dziś są moje urodziny. Rękopisy wszystkie*, oprac. M. Pieniążek, CD w Archiwum Cricoteki, Kraków 2003.
- Kantor T., *Dziś są moje urodziny. Zapis prób*, oprac. M. Pieniążek, CD w Archiwum Cricoteki, Kraków 2002.
- Kantor T., *Ja realny*, [w:] *Nigdy tu już nie powrócę*, program spektaklu, red. R. Tansini, Kraków-Mediolan 1988.
- Kantor T., *Mój pokój na scenie*, [w:] *Teatr Cricot 2. Informator 1989–1990*, wybór i oprac. A. Halczak, Kraków 2004.
- Kantor T., *Ocalić przed zapomnieniem*, [w:] idem, *Nigdy tu już nie powrócę*, program spektaklu, Kraków-Mediolan 1988.
- Kapuściński R., *Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku*, [w:] idem, *Ten Inny*, Kraków 2006.
- Kluszczyński R. W., *Sztuka interaktywna. Od dzieła-instrumentu do interaktywnego spektaklu*, Warszawa 2010.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Kłossowicz J., *Cricot 2: „Nigdy tu już nie powrócę”. Tak to wyglądało 20 maja 1988*, „Dialog” 1989, nr 1.
- Kłossowicz J., *Tadeusz Kantor. Teatr*, Warszawa 1991.
- Kochanowski J., *Spektakl i wiedza. Perspektywa społecznej teorii queer*, Łódź 2009.
- Koczanowicz L., *Lęk nowoczesny. Eseje o demokracji i jej adwersarzach*, Kraków 2010.
- Kola A.F., *Dlaczego literaturoznawstwo polskie jest etycznie ślepe*, [w:] *Filozofia i etyka interpretacji*, red. A.F. Kola, A. Szahaj, Kraków 2007.
- Kolankiewicz L., *Doświadczenie nieoswojone*, „Dialog” 1980, nr 4.
- Kolb D.A., Fry R., *Toward an applied theory of experiential learning*, London 1975.

- Kołąkowski L., *O tożsamości zbiorowej*, [w:] idem, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 1999.
- Kołodziejczyk D., *Postkolonialny transfer na Europę Środkowowschodnią*, „Teksty Drugie” 2010, nr 5.
- Konicka H., *Wyznaczniki literackości w perspektywie pragmatycznej*, „Teksty Drugie” 2009, nr 3.
- Konopko A., *Urywki na wrywki*, „Nowa Siła Krytyczna” 2007, 17 stycznia.
- Kopciński J., *Gdy żadna ulica nie ma sensu. Wojna w twórczości młodych reżyserów i dramaturgów*, „Teksty Drugie” 2010, nr 4.
- Kordys J., *Kategorie antropologiczne i tożsamość narracyjna*, Kraków 2006.
- Korzeniewski B., *Levinasa podróż po krainie wrażliwości*, [w:] *Rozdroża i ścieżki wrażliwości. Problemy i dyskusje*, red. P. Orlik, t. 1, Poznań 2000.
- Koschany R., *Przypadek w interpretacji*, [w:] *Efekt motyla. Humanści wobec teorii chaosu*, red. K. Bakula i D. Heck, Wrocław 2006.
- Kosiński D., *Polski teatr przemiany*, Wrocław 2007.
- Kosiński D., *Prawda was wyzwoli – realizm i realność w poszukiwaniach Jerzego Grotowskiego*, [w:] *Oblicza realizmu*, red. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2007.
- Kosiński D., *Teatr w XXI wieku – ku nowym definicjom*, „Przestrzenie Teorii” 2004, nr 3–4.
- Kosiński D., *Teatra polskie. Historie*, Warszawa 2010.
- Kosiński D., *Zagadnienie dramatu*, [w:] *Elementy dramatu. Analizy diagnostyczne*, red. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2009.
- Kossakowska-Jarosz K., *O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego*, „Nowa Poliszczyna” 2006, nr 2.
- Kostkiewiczowa T., *Historia literatury w przebudowie*, „Teksty Drugie” 2005, nr 1/2.
- Kotlarczyk M., *Sztuka żywego słowa. Dykcja, ekspresja, magia*, Lublin 2010.
- Kowalikowa J., *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Kozak K.J., *Tragedia pauperum, czyli wyzwolenie dramatu synkretycznego*, [w:] *Kulturowe konteksty dramatu współczesnego*, red. M. Bartosiak, M. Leyko, Kraków 2008.
- Kozak W., *Jak korzystać z testów*, [w:] *Nowe wyzwania dla polonisty. Metodyka – pomiar – ewaluacja*, red. B. Myrdzik, Lublin 2002.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1980.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa 1975.
- Koziołek K., *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.
- Kraj I., *Wszyscy jesteśmy Hamletami*, „Rzeczpospolita” 2008, nr 179, 1 sierpnia.
- Krajewska A., *Dramat genologii, czyli o gatunkach współczesnego dramatu*, [w:] *Problemy teorii dramatu i teatru*, wyb. i oprac. J. Degler, t. 1, Wrocław 2003.
- Krajewska A., *Dramat współczesny. Teoria i interpretacja*, Poznań 2005.
- Krajewska A., *Dramatyczna teoria literatury. Zarys problematyki*, Poznań 2009.
- Krakowska J., *Duniec K., SOC i SEX. Diagnozy teatralne*, Warszawa 2009.
- Król M., *Niedokończony projekt. Z Pierre Rosanvallon rozmawia Marcin Król*, „Europa” 2008, 23 lutego.
- Książek-Szczepanikowa A., *Szkolne kształcenie literackie wobec przekazów i przekazańników. Wczoraj – dziś – jutro*, Siedlce 2005.
- Kubiński G., *Narodziny podmiotu wirtualnego. Narracja. Dyskurs. Deixis*, Kraków 2008.
- Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2006.
- Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Kraków 2012.

- Kunz T., „Ja: pole do przepisu”. *Miron Białoszewski, czyli literatura jako forma istnienia*, „Teksty Drugie” 2006, nr 5.
- Kuper A., *Kultura. Model antropologiczny*, przeł. I. Kołbon, Kraków 2005.
- Kupisiewicz C., *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985.
- Kurczab H., *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Rzeszów 1993.
- Kyziół A., *Kartoteka jeszcze bardziej rozrzucona*, „Polityka” 2007, nr 1.
- Labocha J., *Dyskurs jako sposób przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel i J. Ożdżyński, Kraków 1997.
- Lachman M., *Jak (nie) być pisarzem. Proza polska po 1989 roku w konfrontacji z kulturą audiowizualną i medialną*, [w:] *Polska proza i poezja po 1989 roku wobec tradycji*, red. A. Głowczewski i M. Wróblewski, Toruń 2007.
- Lasch Ch., *The Culture of Narcissism*, London 1980.
- Latour B., *Polityka natury. Nauki wkraczają do demokracji*, przeł. A. Czarnacka, wstęp M. Gdula, Warszawa 2009.
- Latour B., *Prolog w formie dialogu pomiędzy studentem i (cokolwiek) sokratycznym Profesorem*, przekł. zbiorowy pod kier. K. Abriszewskiego, „Teksty Drugie” 2007, nr 1/2.
- Lauterbach A., *The Night Sky: Writings on the Poetics of Experience*, N. Jork-Londyn 2005.
- Lechte J., *Panorama współczesnej myśli humanistycznej. Od strukturalizmu do postmodernizmu*, przeł. T. Baszniak, Warszawa 1999.
- Legeżyńska A., „Przemiany świadomości poetyckiej w latach 90, teksty z Kongresu Kultury Polskiej 2000, Konferencja Przedkongresowa w Poznaniu 19–21 października – „Kultura wobec kręgów tożsamości”, <http://www.wtk.poznan.pl/Orw/Archiwum/20001019/index.html> [data dostępu: 10.11.2009].
- Lehmann H.-T., *Teatr postdramatyczny*, przeł. D. Sajewska, M. Sugiera, Kraków 2004.
- Lemert C.C., Gilian G., *Michel Foucault. Teoria społeczna i transgresja*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa-Wrocław 1999.
- Levinas E., *Znaczenie a sens*, przeł. S. Cichowicz, „Literatura na Świecie” 1986, nr 11–12.
- Lévi-Strauss C., *Antropologia strukturalna*, przeł. K. Pomian, Warszawa 2000.
- Lis J., *Jan Waśniewski*, Katowice 1988.
- Liszka J., *Jan Waśniewski. Bolesławski epik*, „Bolesławskie Zeszyty Historyczne”, z. 18, Bolesław 2002.
- Liszka J., *Mały słownik gwary olkuskiej*, „Bolesławskie Zeszyty Historyczne”, z. 29, Bolesław 2006.
- Literackie reprezentacje doświadczenia*, red. W. Bolecki i E. Nawrocka, Warszawa 2007.
- Literatura polska XX wieku. Przewodnik encyklopedyczny*, red. nauk. A. Hutnikiewicz, A. Lam, Warszawa 2000.
- Lupa K., *Labirynt*, Warszawa 2001.
- Lupa K., *Utopia i jej mieszkańcy*, Kraków 1994.
- Łapiński Z., *Tożsamość fabularna a tożsamość liryczna*, [w:] *Narracja i tożsamość (II). Antropologiczne problemy literatury*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004.
- Łebkowska A., *Jak ucieleśnić ciało: o jednym z dylematów somatopoetyki*, „Teksty Drugie” 2011, nr 4.
- Łebkowska A., *Między antropologią literatury i antropologią literacką*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6.
- Majchrowski Z., *Uliczne przejścia Gombrowicza*, [w:] *Księga Janion*, oprac. Z. Majchrowski, S. Rosiek, Gdańsk 2007.
- Majewski T., *Modernizmy i ich losy*, [w:] *Rekonfiguracje modernizmu*, red. nauk. T. Majewski, Warszawa 2009.
- Marcel G., *Życie i sacrum*, „Znak” 1991, nr 437.

- Markowski M.P., *Antropologia i literatura*, „Teksty Drugie”, 2007, nr 6.
- Markowski M.P., *Bezpłodne przepędzanie czasu*, „Tygodnik Powszechny” 2005, nr 47.
- Markowski M.P., *Czarny nurt. Gombrowicz – świat – literatura*, Kraków 2004.
- Markowski M.P., *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*, Kraków 2007.
- Markowski M.P., *Postkolonializm*, [w:] A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006.
- Markowski M.P., *Wrażliwość, interpretacja, literatura*, „Teksty Drugie” 2010, nr 1/2.
- Markowski M.P., *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*, Warszawa 2001.
- Markowski M.P., *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, „Pamiętnik Literacki” 2001, nr 1.
- Markowski M.P., *Życie na miarę literatury*, Kraków 2009.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2004.
- Marquard O., *Wiek oderwania od świata*, [w:] idem, *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1994.
- Martyniuk W., *Rozwijanie kompetencji językowej jako nadrzędny cel kształcenia*, [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Książka nauczyciela. Klasa I liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Część I*, Kraków 2002.
- Maryl M., *Antropologia odbioru literatury – zagadnienia metodologiczne*, „Teksty Drugie” 2009, nr 1/2.
- Matynia E., *Demokracja performatywna*, Wrocław 2008.
- Matysek M., *Ponowoczesność – porzucony projekt, czyli o upłynnieniu świata nowoczesnego. Spojrzenie Zygmunta Baumana*, [w:] *Nowoczesność po ponowoczesności*, red. G. Dziamski, E. Rewers, Poznań 2007.
- McKenzie J., *Performuj albo.... Od dyscypliny do performansu*, przeł. T. Kubikowski, Kraków 2011.
- McLuhan M., *Wybór tekstów*, red. E. McLuhan, F. Zingrone, przeł. E. Różalska i J.M. Stokłosa, Poznań 2001.
- Melberg A., *Teorie mimesis*, przeł. J. Balbierz, Kraków 2002.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań-Toruń 1995.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.
- Mencwel A., *Wyobrażenia antropologiczne. Próby i studia*, Warszawa 2006.
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia percepcji*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa 2001.
- Merleau-Ponty M., *Proza świata. Eseje o mowie*, Warszawa 1999.
- Mikoś E., *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Kraków 2009.
- Milczarczyk E., *Ludzie czy nie-ludzie, czyli o Cyganach w opowieściach ludowych i przysłowiach*, www.stowarzyszenieromow.hg.pl, *Stowarzyszenie Romów w Polsce. Strona Oficjalna*, nr 2/3, 1997, artykuł 2 [data dostępu: 18.04.2008].
- Miodońska-Brookes E., *„Mam ten dar bowiem: patrzę się inaczej”*. *Szkice o twórczości Stanisława Wyspiańskiego*, Kraków 1997.
- Mirga A., Mróz L., *Cyganie. Odmienność i nietolerancja*, Warszawa 1994.
- Mitosek Z., *T. Todorov – transfiguracja strukturalisty*, „Teksty Drugie” 2007, nr 4.
- Momro J., *Ciało świata*, „Didaskalia” 2008, nr 88.
- Morbitzer J., *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków 2007.
- Mościcki P., *Polityka teatru*, Warszawa 2008.
- Mościcki T., *Nieudana Kartoteka*, „Dziennik” 2006, nr 201.
- Morley D., *Przestrzenie domu. Media, mobilność i tożsamość*, przeł. J. Mach, Warszawa 2011.

- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.
- Myrdzik B., *Głos nie tylko w sprawie podstawy programowej*, „Pamiętnik Literacki” 2010, nr 3.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Nacjonalizm. Idee w procesie kształtowania współczesnej rzeczywistości polskiej. Materiały pokongresowe*, red. E. Maj, M. Mikołajczyk, M. Śliwa, Kraków 2010.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.
- Nasiłowska A., *Persona liryczna*, Warszawa 2000.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.
- Niemojewski M., *Żywoć człowieka pogranicza. Z Jerzym Ficowskim rozmawia Marcin Niemojewski*, „Nowe Książki” 2000, nr 2.
- Nikitorowicz J., *Dylematy konstruowania tożsamości opiekuna-wychowawcy-nauczyciela w społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal i M. Szymański, Kraków 2007.
- Niziołek G., *Ciało i słowo. Szkice o teatrze Tadeusza Różewicza*, Kraków 2004.
- Niziołek G., *Ruiny Europy*, [w:] *20-lecie. Teatr polski po 1989*, red. D. Jarząbek, M. Kościelniak, G. Niziołek, Kraków 2010.
- Niziołek G., *Sobowtór i utopia. Teatr Krystiana Lupy*, Kraków 1997.
- Nowa podstawa programowa – proces dydaktyczny – egzamin*, red. i wstęp E. Jaskółowa, Katowice 2009.
- Nowakowski J., *Moment sztuki w nauczaniu literatury*, „Dydaktyka Literatury” 1982, t. 5.
- Nowicki M., Żizek S., *Jeżeli Boga nie ma, wszystko jest zakazane*, „Europa” 2007, nr 12, 24 marca.
- Nowoczesność jako doświadczenie*, red. R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska, Kraków 2006.
- Nowoczesność jako doświadczenie: dyscypliny–paradygmaty–dyskursy*, red. A. Zeidler-Janiszewska, R. Nycz, Warszawa 2008.
- Nowoczesność po ponowoczesności*, red. G. Dziamski, E. Rewers, Poznań 2007.
- Nycz R., *Antropologia literatury, kulturowa teoria literatury, poetyka doświadczenia*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6.
- Nycz R., *Język modernizmu. Prolegomena historycznoliterackie*, Wrocław 1997.
- Nycz R., *Literatura jako trop rzeczywistości. Poetyka epifanii w nowoczesnej literaturze polskiej*, Kraków 2001.
- Nycz R., *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia*, „Teksty Drugie” 2006, nr 6.
- Nycz R., *Możliwa historia literatury*, „Teksty Drugie” 2010, nr 5.
- Nycz R., *O nowoczesności jako doświadczeniu – uwagi na wstępie*, [w:] *Nowoczesność jako doświadczenie*, red. R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska, Kraków 2006.
- Nycz R., *O przedmiocie studiów literackich – dziś*, „Teksty Drugie” 2005, nr 1/2.
- Nycz R., *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Kraków 2000.
- Obremski K., *Polonistyczna dydaktyka uniwersytecka (Tezy do dyskusji)*, „Teksty Drugie” 2009, nr 1/2.
- Olick J.K., *The Politics of Regret. On Collective Memory and Historical Responsibility*, New York-London 2007.
- Olkusz P., *W stronę dramatu intuitywnego*, [w:] *Kulturowe konteksty dramatu współczesnego*, red. M. Bartosiak, M. Leyko, Kraków 2008.
- Olszewska-Gniadek J., *Teatr młodzieży w świetle badań na terenie Krakowa*, Kraków 2009.
- Osiński Z., *Kantor i Grotowski: dwa teatry, dwie wizje*, [w:] idem, *Jerzy Grotowski. Źródła, inspiracje, konteksty*, Gdańsk 1998.
- Ossowski S., *Więź społeczna a dziedzictwo krwi*, [w:] idem, *Dzieła*, t. II, Warszawa 1966.

- Owczarski W., *Miejsca wspólne, miejsca prywatne*, Gdańsk 2006.
- Pasterniak W., *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977.
- Patrzalek T., „Gramatyka” na cenzurowanym, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrzastowska, Warszawa 1995.
- Pavis P., *Słownik terminów teatralnych*, przeł. i oprac. S. Świontek, Wrocław 2002.
- Pawłowska R., *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Kielce 2009.
- Pawłowski R., *Późne wnuki Różewicza*, „Gazeta Wyborcza” 2006, nr 288.
- Pieniążek M., *Akt twórczy jako mimesis. Dziś są moje urodziny – ostatni spektakl Tadeusza Kantora*, Kraków 2005.
- Pieniążek M., *Szkolny teatr przemiany. Dramatyzacja działań twórczych w procesie wychowawczym*, Kraków 2009.
- Pierzchała J., *Legenda Zagłębia*, Katowice 1971.
- Pilch A., *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003.
- Plata T., *Być i nie być. Kategoria obecności w teatrze i performansie ostatniego półwiecza*, Warszawa 2009.
- Plata T., *Zadary lekcja polskości: wciąż nie umiemy mówić o sobie*, „Dziennik” 2008, nr 87.
- Platon, *Timajos. Kristias*, przeł. P. Siemek, Warszawa 1986.
- Plessner H., *Pytanie o conditio humana: wybór pism*, wybrał Z. Krasnodębski, przeł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, Warszawa 1988.
- Plęśniarowicz K., *Przestrzenie deziluzji. Współczesne modele dzieła teatralnego*, Kraków 1996.
- Plęśniarowicz K., *Teatr Śmierci Tadeusza Kantora*, Chotomów 1990.
- Pluciennik J., *Literackie identyfikacje i oddźwięki. Poetyka a empatia*, Kraków 2004.
- Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007.
- Polakowski J., *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próba diagnozy*, Kraków 1980.
- Polakowski J., *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Polit P., *Performance/transference. Metoda Jerzego Grotowskiego wobec sztuki ciała*, [w:] *Performer*, red. M. Kulesza, J. Suchan, H. Wróblewska, Warszawa 2009.
- Pollesch R., *Trylogia z Prateru*, przeł. K. Zajas, Kraków 2005.
- „Polonistyka” 2006, nr 7 (numer w całości poświęcony nowej maturze).
- Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, zespół red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz, t. I i II, Kraków 2005.
- Pompowski T., *Roger Scruton: Kochajcie wiedzę*, „Polska” 2008, 10 kwietnia.
- Przybyła O., *Akty mowy w języku nauczycieli*, Katowice 2004.
- Przybyła Z., *Szanse pedagogicznego oswajania dekonstrukcjonizmu*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Przymuszała B., *Szukanie dotyku. Problematyka ciała w polskiej poezji współczesnej*, Kraków 2006.
- Pułka L., *Zadara stchórzył przed Różewiczem*, „Dziennik” 2006, nr 202.
- Ratajczakowa D., *W kryształach i płomieniu. Studia i szkice o dramacie i teatrze*, t. 1, Wrocław 2006.
- Read H., *Wychowanie przez sztukę*, przeł. A. Trojanowska, Wrocław 1976.

- Rembowska-Pluciennik M., *Poetyka i antropologia (na przykładzie reprezentacji percepcji w prozie psychologicznej dwudziestolecia międzywojennego)*, [w:] *Literatura i wiedza*, red. W. Bolecki i E. Dąbrowska, Warszawa 2006.
- Rewers E., *Więcej niż wynika: Gianni Vattimo czyta Heideggera i co z tego dla filozofii oraz poezji wynika*, [w:] *Hermeneutyka i literatura ku nowej koiné*, red. nauk. K. Kuczyńska-Koschany, M. Januszkiewicz, Poznań 2006.
- Rewers E., *Więźniowie transkulturowej wyobraźni*, [w:] *Narracja i tożsamość (I). Narracje w kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004.
- Ritz G., *Gender studies dziś. Budowanie teorii i wędrowanie teorii*, „Teksty Drugie” 2008, nr 5.
- Rodak P., *Pismo, książka, lektura. Rozmowy: Le Goff, Charter, Hébrard, Fabre, Lejeune*, Warszawa 2009.
- Rodak P., *Prawda w dzienniku osobistym*, „Teksty Drugie” 2009, nr 4.
- Rorty R., *Filozofia jako polityka kulturalna*, przeł. B. Baran, Warszawa 2009.
- Rybicka E., *Modernizowanie miasta. Zarys problematyki urbanistycznej w nowoczesnej literaturze polskiej*, Kraków 2003.
- Rybicka E., *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca. Zwrot topograficzny w badaniach literackich*, „Teksty Drugie” 2008, nr 4.
- Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, red. M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrkowski, Kraków 1997.
- Saloni J., *Wypracowania piśmienne z języka polskiego*, „Polonista” 1933, z. 4.
- Sapir E., *Język – przewodnik po kulturze*, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, Warszawa 2004.
- Sawicki S., *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992.
- Schaffer P., *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*, przeł. E. Jusewicz-Kalter, Wołowiec 2010.
- Schechner R., *Performatyka. Wstęp*, przeł. T. Kubikowski, Wrocław 2006.
- Scruton R., *Pożądanie. Filozofia moralna życia erotycznego*, przeł. T. Kuniński, Kraków 2009.
- Sendyka R., *W stronę kulturowej teorii gatunku*, [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M.P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2005.
- Shusterman R., *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, przeł. A. Chmielewski, E. Ignaczak i in., red. A. Chmielewski, Wrocław 1998.
- Shusterman R., *Somaestetyka i Druga pleć. Pragmatystyczne odczytanie arcydzieła feminizmu*, przeł. W. Małecki, „Teksty Drugie” 2008, nr 1/2.
- Skowronek B., *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków 1999.
- Skórzyńska A., *Spektakl społeczny poza dyskursem postmodernizmu*, [w:] *Nowoczesność po ponowoczesności*, red. G. Dziamski, E. Rewers, Poznań 2007.
- Skrendo A., *Kanon i lektura*, [w:] *Kanon i obrzeża*, red. I. Iwasiów, T. Czerska, Kraków 2005.
- Sloterdijk P., *Krytyka cynicznego rozumu*, przeł. P. Dehnel, Wrocław 2008.
- Sławińska I., *Współczesna refleksja o teatrze. Ku antropologii teatru*, Kraków 1979.
- Sławiński J., *Synchronia i diachronia w procesie historycznoliterackim*, [w:] *Problemy teorii literatury*, S. 2, red. H. Markiewicz, Wrocław 1987.
- Sławiński J., *Uwagi o interpretacji (literaturoznawczej)*, [w:] idem, *Próby teoretycznoliterackie*, Warszawa 1992.
- Słownik dramatu nowoczesnego i najnowszego*, red. J.-P. Sarrazac, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2007.
- Słownik szkolny. Terminy literackie*, red. S. Jaworski, Warszawa 1990.

- Small G., Vorgan G., *Brain*, New York 2008.
- Smart B., *Postmodernizm*, przeł. M. Wasilewski, Poznań 1998.
- Sobolewska J., *Polska to brzydka dziewczyna*, „Dziennik” 2008, 17 października.
- Staffel T., Richter F., *Obcy samym sobie. Werter w Nowym Jorku, Pod lodem*, przeł. M. Borowski, M. Sugiera, Kraków 2007.
- Stanisławski K., *Praca aktora nad rolą. Materiały do książki*, przeł. i przypisami opatrzył J. Czech, Kraków 2011.
- Stępniewska-Gębik H., *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba – pragnienie – inny*, Kraków 2004.
- Storey J., *Studia kulturowe i badania kultury popularnej*, przeł. J. Barański, Kraków 2003.
- Straub J., *Czas, narracja, interpretacja. Konstrukcja i analiza tekstów narracyjnych w biografistyce narracyjnej*, [w:] *Opowiadanie historii w niemieckiej refleksji teoretycznohistorycznej i literaturoznawczej od oświecenia do współczesności*, wybór, przeł. i oprac. J. Kałużny, Poznań 2003.
- Street J., *Mass media, polityka, demokracja*, przeł. T.D. Lubański, Kraków 2006.
- Stróżewski W., *O możliwości sacrum w sztuce*, [w:] idem: *Wokół piękna*, Kraków 2002.
- Strukturalistyczne orientacje*, [w:] *Słownik literatury polskiej XX wieku*, red. A. Brodzka, M. Puchalska i in., Wrocław-Warszawa-Kraków 1995.
- Sugiera M., *Anatomia kryzysu*, [w:] idem, *Realne światy/Możliwe światy. Dramat niemiecki ostatniej dekady (1995–2004)*, Kraków 2005.
- Sugiera M., *Dramat dwudziestowieczny: próby porządkowania*, „Dialog” 1992, nr 6.
- Sugiera M., *Inny Szekspir*, Kraków 2009.
- Sulima R., *Antropologia codzienności*, Kraków 2000.
- Synowiec H., *O gwarach ziemi pszczyńskiej*, [w:] *W kręgu języka i kultury ziemi pszczyńskiej*, red. H. Synowiec, M. Siuciak, Katowice-Suszec 2000.
- Szahaj A., *Zwrot antypozytywistyczny dopełniony*, [w:] *Filozofia i etyka interpretacji*, red. A.F. Kola, A. Szahaj, Kraków 2007.
- Szondi P., *Dramat oraz Kryzys dramatu*, [w:] idem, *Teoria nowoczesnego dramatu*, przeł. E. Misiołek, Warszawa 1976.
- Szpeciński A., *Miejsca pamięci*, „Teksty Drugie” 2008, nr 4.
- Szpeciński A., *Wylanianie się nowego ładu edukacyjnego we współczesnej Polsce*, „Kultura Współczesna” 2003, nr 3.
- Szymańska I., *Nowa jakość – wykład inscenizowany*, „Gazeta Wyborcza Stołeczna” 2009, nr 12, 15 stycznia.
- Szyszkowski W., *Najpilniejsze postulaty nauki języka polskiego w szkołach średnich*, [w:] *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie w dniach 6–7 czerwca 1930 roku w 400 rocznicę urodzin Jana Kochanowskiego*, red. M. Tazbir, Warszawa-Lwów 1931.
- Tabakowska E., *Komunikowanie i poznawanie w językoznawstwie*, „Teksty Drugie” 2005, nr 1/2.
- Tarnowski K., *Usłyszeć niewidzialne. Zarys filozofii wiary*, Kraków 2005.
- Taylor Ch., *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przeł. M. Gruszczyński i in., Warszawa 2001.
- Teatr Cricot 2. Informator 1987–1988/Cricot 2 Theatre. Information guide 1987–1988*, wybór i oprac. A. Halczak, Kraków 1989.
- Tischner J., *Etyka solidarności*, Kraków 1981.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 2001.
- Tischner J., *Polski kształt dialogu*, Kraków 1992.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998.
- Tischner J., *W krainie schorowanej wyobraźni*, Kraków 1997.

- Tolkien J.R.R., *O baśni*, [w:] idem, *Drzewo i liść oraz Mythopoeia*, przeł. J. Kokot, J.Z. Li-chański, Poznań 2000.
- Tomczok P., *Egzorcyzm antyhermeneutyczny. O wypędzaniu ducha*, „FA-art” 2010, nr 3–4.
- Tomlinson J., *Globalisation and culture*, Cambridge 1999.
- Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000.
- Turner V., *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, przeł. W. Usakiewicz, Kraków 2005.
- Turner V., *Od rytuału do teatru. Powaga zabawy*, przeł. M. i J. Dziekanowie, Warszawa 2005.
- Tymiaikin L., *Nakłanianie subdyrektywne: Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2007.
- Tyszkowa M., *Baśń i jej recepcja przez dzieci*, [w:] *Baśń i dziecko*, oprac. H. Skrobiszewska, Warszawa 1978.
- Ulicka D., *Literaturoznawcze dyskursy możliwe. Studia z dziejów nowoczesnej teorii literatury w Europie środkowo-wschodniej*, Kraków 2007.
- Ulicka D., *Zurot archiwalny (jak ja go widzę)*, „Teksty Drugie” 2010, nr 1/2.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996.
- Uryga Z., *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa-Kraków 1982.
- Uryga Z., *Współczesna generacja podręczników literatury do gimnazjum*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętką, Z. Uryga, Kraków 2002.
- Vattimo G., *The Transparent Society*, przeł. D. Webb, Cambridge 1992.
- Walas T., *Zrozumieć swój czas. Kultura polska po komunizmie – rekonesans*, Kraków 2004.
- Wallis M., *Przeżycie i wartość*, Kraków 1968.
- Warchala M., *Nowoczesność i autentyczność. Idea autentyczności od Rousseau do Freuda*, Kraków 2006.
- Waszym M., *Wpływ teorii chaosu na niektóre tradycyjne stanowiska ontologiczne oraz na spór o redukcjonizm*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Gdańskiej. Filozofia VI” 2002, nr 589.
- Waters L., *Wiedza i cisza*, [w:] idem, *Zmierzch wiedzy*, przeł. T. Bilczewski, Kraków 2009.
- Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990.
- Welsch W., *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*, przeł. K. Guźalska, red. nauk. K. Wilkoszewska, Kraków 2005.
- Welsch W., *Nasza postmodernistyczna moderna*, przeł. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, Warszawa 1988.
- Welsch W., *Transkulturowść. Nowa koncepcja kultury*, przeł. B. Susła, J. Wieteci, [w:] *Filozoficzne konteksty rozumu transwersalnego. Wokół koncepcji Wolfganga Welscha*, cz. 2, red. R. Kubicki, Poznań 1998.
- White H., *Poetyka pisarstwa historycznego*, red. E. Domańska i M. Wilczyński, Kraków 2000.
- Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007.
- Widowisko – teatr – dramat. Skrypt dla studentów kulturoznawstwa*, red. E. Wąchocka, Katowice 2010.
- Wilkoszewska K., *Sztuka jako rytm życia. Rekonstrukcja filozofii sztuki Johna Deweya*, Kraków 2003.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, Warszawa 2007.

- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków 2009.
- Włodarczyk A., *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.
- Wojnar I., *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa 1984.
- Wojtyła K., *Ocena możliwości zbudowania etyki chrześcijańskiej przy założeniach systemu etyki Maxa Schelera*, Lublin 1959.
- Wrzas I., *Nihilizm i teoria. Panajotisa Kondylisa „deskryptywna teoria decyzji”*, „Nowa Krytyka” 2005, nr 18.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985.
- Wstęp do kulturoznawstwa*, E. Baldwin, B. Longhurst [et al.], przeł. M. Kaczyński, J. Łoziński, T. Rosiński, Poznań 2007.
- Wysocki T., *Po premierze „Kartoteki” w Teatrze Współczesnym*, „Gazeta Wyborcza Wrocław” 2006.
- Zaleski M., *Formy pamięci*, Warszawa 1996.
- Zawadzki A., *Kres nowoczesności: nihilizm, hermeneutyka, sztuka*, „Teksty Drugie” 2005, nr 4.
- Zeidler-Janiszewska A., *Między wielokulturowością a transkulturowością*, „Kultura Współczesna” 2003, nr 1/2.
- Zeidler-Janiszewska A., *Filozofia i strategie edukacyjne. Uwagi na marginesie starych i nowych lektur*, „Kultura Współczesna” 2003, nr 3.
- Zeidler-Janiszewska A., *Jaka nowoczesność?*, „Kultura Współczesna” 2004, nr 1.
- Zeidler-Janiszewska A., *Perspektywy performatywizmu*, „Teksty Drugie” 2007, nr 5.
- Zeler B., *Struktury bytu ludzkiego jako czynnik warunkujący interpretację tekstu literackiego w szkole*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Ziółkowski G., *Guślarz i eremita. Jerzy Grotowski: od wykładów rzymskich (1982) do paryskich (1997–1998)*, Wrocław 2007.
- Znanięcki F., *Pojęcie roli społecznej*, przeł. J. Szacki, [w:] *Antropologia widowisk*, oprac. A. Chałupnik, W. Dudzik, M. Kanabrodzki, L. Kolankiewicz, wstęp i red. L. Kolankiewicz, Warszawa 2005.
- Zydorowicz J., *Polska sztuka krytyczna po roku 1989. Postmodernizm oporu czy signum temporis z opóźnionym zapłonem?*, „Kultura Współczesna” 2004, nr 2.
- Życiński J., *Odyseusz czy playboy? Kulturowa Odyseja człowieka*, Kraków 2005.

Summary

I.

This work presents a discussion and design of the functionality of teaching Polish at schools in the liquid modernity culture. The accumulated transdisciplinary set of information and the discussed interpretative competences (e.g. in the field of theory of literature, theatre, drama, literary anthropology, regionalism, or the axiological dimension of evaluation) create the foundation of the described postmodern paradigm of teaching Polish.

This dissertation is a result of years-long observation of teacher training, and the critical analysis of the effects of conducted lessons. The proposed teaching method is anthropological methodology, which refers to the category of experience in designing literature and theatre reception (R. Nycz, H. T. Lehmann). The conceptual axis here is ascribing to the learner the role of a cultural actor and performer (R. Schechner, D. Attridge, M. Carlson). The presented didactic and interpretative attitudes should enrich the teacher's methodological inventory with tools that efficiently set the students in the postmodern culture, and, at the same time, in the specifically located place where they happen to grow up. The primary objective of this book is to help teachers and learners become familiar with the postmodern models of subjectivity (K. J. Gergen, A. Giddens), which for several years have been a natural locus of existence of a Polish learner.

The contemporary culture differs from the gradually passing modern culture (L. Witkowski), which necessitates considering also the question of identity of Polish teaching in schools. Polish as a school subject is one of the most important institutionalized carriers of national identity. In order to continue connecting efficiently the instrumental and social objectives to tradition, it should also be, to an extent, "liquid-modern" (Z. Bauman). The question of retaining the Slavic, Central-European sensitivity in school leads to a dispute on the forms of contemporary regionalism and the means of incorporating Polish mentality into global contexts and practices of culture.

In the realization of the above-mentioned tasks, the mother tongue and national literature are basic tools, as they most fully reveal the space to practice freedom and learn the areas of one's own subjectivity. The emphasis put on the close association of literary works with the broadly understood cultural experience allows the school interpretation to be freed from excessive philological obligations and to become closer to the interpretative practices that co-create our contemporary cultural reality (M. P. Markowski, A. Zeidler-Janiszewska). At present, the

conditions are beneficial for the change to occur, as, following the domination of structuralism and textocentrism, Polish humanities slowly grow to allow wider perspectives for anthropologically-oriented Polish teaching at schools. Owing to the anthropological turn, the capability of conscious participation in culture may be directly linked to the elementary aspect of the subject, which is developing the learners' writing and reading skills. Thus, literature treated as a source of knowledge about somebody else's experience becomes a vehicle of learners' cultural competences and a peculiar form of locating the reader in the language and the culture.

The present disquisition indicates the theories and methodological actions that can locate the set of needs and desires of a postmodern subject in an experientially defined literary space. The teacher who skilfully employs the didactic strategies discussed here will successfully transform teaching Polish into cultural-literary anthropology, practised at school. Thus, the author of this book suggests paying special attention to the processes occurring between what originates from the literature and writing, and the non-literary space (Latin *illiterate*). For in this area we deal with a wide range of behaviours which stem from independent methods of employing culture, and occur outside the educational imperative, elites' influence, or the pressure for some "objective" sense resulting from authorities' design or the influence of economic powers (M. de Certeau, J.-F. Lyotard, M. Foucault). Such activities are individual policies, independently shaped methods of using given texts and technologies. Most often, their authors are young people who, being peculiar consumers (i.e. active prosumers), behave like cultural nomads (R. Braidotti), and use the symbolic and media spaces in a way that is not imposed by any experts. Therefore, anchoring the educational discourse and the motivational system closer to learners' cultural surroundings is especially important (Z. Melosik), as, in the light of many educational studies and reports, it is a growing problem to teach the secondary-school leavers correct writing, reading and speaking.

The view on teaching Polish at school, presented in this work, is an attempt at taking up the challenge to return to the national culture and the mother tongue the creative interest of the youth, who are slowly losing touch with writing, the canon of values and symbols. It is a proposal of introducing literature into the sphere of sensitivity of people who do not read much, but rather experience the world through the multimedia, people who do not analyse their surroundings, but rather react emotionally, following stereotypes. This book shows how to ethically take responsibility for the pupils, who grow up in a postmodern, media-infused cultural space, so difficult to master for an adolescent. The reader will find here many verified didactic examples which enable leading the school-based Polish teaching out of the modernist restrictions. The presented theoretical and praxeological suggestions of methodological reforms will enable young readers to abandon the oppressive paradigms of text reception, so that they can become – as in the pre-modern times, which Michel de Certeau points out – the actors of

texts. In other words, the present work encourages teachers to adopt an ethically supported prophetic attitude, so deeply rooted in the contemporary sociology of knowledge.

II.

The book begins with an outline of performative bases of teaching Polish. The first chapter sketches the problems of the postmodern conditions of didactics, and indicates new models of identity and literary theory concepts (R. Nycz, A. Burzyńska), which are adequate to the formative needs of the contemporary Polish teaching. The discussed lack of any school-based dialogue between the modern culture and postmodernity leads to pointing out the anthropologized models of literature reception as the ones that would enable the didactics of subjective cognition. The second chapter presents literary anthropology as a profound methodological foundation of Polish teaching methods. The issues discussed are: the anthropological turn, elements of poetics of experience, and the conditions necessary for the application of the anthropological literature- and language-teaching methods. Examples provided by contemporary theatre are an inspiration to turn school into a producer of cultural experience, and to position school Polish teaching in the domain of performative humanism. Considerations are focused on the role of a learner in the context of a contemporary performer's actions, while the teacher is assigned the role of the school anthropologist and the director of the class event. Chapter three presents a discussion of the evaluation of learners' achievements, in the context of the liquid modernity phenomena. The fundamental element of the teacher's inventory, that is the ability to evaluate learners' achievements, is analysed here from the perspective of questioning the authenticity of school humanism. Analyses of the currently used system of criterial evaluation lead to a conclusion that it is not capable of correct measurement of the humanist achievements of the present-time learner. Therefore, what is discussed here is the necessity to measure the effects of a class-based clash of discourses, and the learners' ability to organize the "surplus" of the world. In the next step, the axiological bases of school evaluation are pointed out, as well as the necessity to shift attention from the components of evaluation formed by cultural capital to the holistic values, combined with the creativity of the subject commenting on his/her experience on the stage of language and culture.

The second part of the present work analyses the effects of using closed teaching models, and suggests, as a counterbalance, the teaching method model that shows how to create an open identity. In the first chapter, on the examples of commonly used textbook series, the author discloses how unfunctional the formal-structural interpretative tools are in the sphere of locating and describing the experience of a present-day subject. Chapter two outlines the scope of applications for the school-based cultural poetics. The starting point is indicating the instances of methodological simplifications which occur in school teaching

and which prevent the pupils from learning about the world through literature. On the other hand, the proposed anthropological perception of a literary work is meant to encourage Polish teachers to focus their attention on the resonance in learner's reading experience, and to trigger performative play with literature (S. Greenblatt). The third chapter presents the key element of the book, i.e. the author's own teaching method *learner as a cultural actor*. This section includes examples of lesson plans based on this method, and the discussion of effects of its application, which, to a large extent, are dependent on teacher's competences.

The final two parts of the book contain proposals of anthropological and theatrical interpretative-didactic projects. The author has gathered here methods- and content-related hints which enable using postmodern concepts in the interpretation of literature and theatre phenomena of nowadays. They are intended as a methodological and interpretative workshop for school and academic teachers who decide to use the method *learner as a cultural actor* on their own.

The third part is cemented by the thread: literature/subject/experience. The interpretative and didactic suggestions are concentrated on using the anthropological interpretation of poetry and prose. The first chapter is a proposal of looking at an artistic work as a didactic space; the model of school's cultural poetics, presented earlier in the text, is now functionalized. Reading poetry, prose and film is close to an adventure with the reality. The author formulates clues addressing performative reading, in which the central position is occupied by the analysis of the spatial and temporal nature of experience. Some attention is also paid to the theory of language that patronizes Polish didactics. Emphasis is put on the non-dual approaches to language (E. Bińczyk, D. Davidson), which, during the lessons, facilitate "designing the world" in the categories of a performative task. Further, anthropological dimensions of the modern dream are analysed. On the example of gypsy fairytales by Jerzy Ficowski, the author presents how to reveal postmodern aspects of unstable identity while working with the youngest readers, how to point out the problem of unrootedness and the search for a permanent home. This chapter is concluded with an outline of the Polish didactics of desire. Following Józef Tischner, the author warns against practising "incomplete thinking" at school when it is not integrated with desire. In the context of gender analyses, the author demonstrates literary and cinematic examples of familiarizing and learning to understand the dynamics of desire.

The second chapter of Part three presents the postmodern aspects of regionalism. Regionalism of glocal profile – currently an indispensable element of anthropological school education – is a relatively new formula. It is introduced here by showing the methods of preparing the pupils for the reception of prose and poetry created (and being created) in their nearest, or most familiar, surroundings. Poetry is thus a testimony of rooting and forming an individual identity; it is also an inspiration to place local horizons of experience in global contexts. In the suggested approach, reading the neighbourhood is similar to reading poetry; the space of the region is mapped in a narrative and poetic way. The novels

dedicated to regional history are the set-off point to creating the micro-history of the nearest world (E. Domańska); interpretation of a "neighbourhood" novel demonstrates the proximity of regionalism and literary anthropology. Thus, local narration is a cognitive channel through which pupils are brought closer to their local roots, and encouraged to compare the modern and postmodern cultural space. It also reveals the linguistic aspects of the experience manifested in the text.

Part four is an inspiration to use theatre as a didactic guide in the spaces of contemporary experience. Here, the interpretative suggestions are bound by the thread: theatre/performativity/identity. The author presents projects of didactic functionalizing of the theatrical knowledge in the context of growing theatricality of our contemporary reality (E. Fischer-Lichte). The dramatization of identity acquisition is revealed on the examples crucial to the contemporary Polish theatre and drama. In the first chapter, the dramatic and performative acquisition of identity, the category of experience and of a live, corporeal presence of the participant in a drama lead to describing the learner as a corporeal-performative cultural project. The last plays by Tadeusz Kantor serve to illustrate the dramatic relation between the intimate "self" and the space of politicality and history. Kantor's retrieval of one's own realness is presented as completion of modernist conventions and as opening subjectivity to postmodern forms of experience. In the second chapter, the contemporary theatre and drama is employed as a "postmodern private tutor" that allows us to discover the sociological and cultural phenomena typical of life in liquid modernity. The model character illustrating the postmodern identity problem is the Hero of *The Card Index* by Różewicz, directed by Michał Zadara. On the example of this character, and making reference to the press reviews of the staging, the author of the book reveals subsequent readings of the status of a postmodern hero, who appears to be a (also propaedeutically) successful study of contemporary subjectivity.

In the conclusions, critical observation is focused on the modernist aesthetic and anthropological universalism, which appears to be closed to the identity needs of a contemporary Pole; moreover, it is not in capable of binding and expressing the contemporary experience in Polish. Hence, a question arises concerning Polish identity, which must be purposefully created, or even predicted, in order to project, from its interior, concepts of efficient Polish teaching.

The book ends with the conclusion that, to realize this task, the concept of the learner as a cultural actor (or, more broadly, the concept of performative humanism) seems to be most suitable, especially taking into account the planned (2015) changes in the secondary school-leaving exam (Pol. *matura*), which is supposed to favour more the ability to think originally and to argue independently for the stated thesis.

Indeks nazwisk

- Ablewicz Krystyna 275
Abrams Meyer 56
Abriszewski Krzysztof 82, 189, 190
Acconci Vito 201
Adorno Theodor, właśc. Wiesegrund T. 133
Agamben Giorgio 79, 198, 228, 305
Aleksy św. 48
Alleyne Richard 241
Amsterdamski Piotr 329
Andrusewicz Piotr 83
Ankersmit Frank 39, 55, 315, 340
Appadurai Arjun 33, 94
Arystoteles 297, 338
Asnyk Adam 133
Attridge Derek 38, 40, 69, 93, 170, 172–174, 202, 297, 335, 382
Augé Marc 112, 333
Augustynowicz Anna 166, 328
Austin John Langshaw 210
Awdiejew Aleksy 206
- Bakula Kordian 98, 198, 209
Balbierz Jan 246, 336
Baldwin Elaine 109, 269, 309
Ball Stephen J. 43, 111
Balthasar Hans Urs von 135
Baluch Wojciech 75, 307
Banasiak Bogdan 237, 296
Banaś Renata 141
Banu Georges 303
Baran Józef 164
Baran Bogdan 35, 161, 214, 340
Barański Janusz 10, 88
Barker Chris 35, 45
Barthes Roland 40, 55, 241, 299, 338
Bartmiński Jerzy 274
Bartnik Renata 178
Bartosiak Mariusz 100, 199, 328
Baszniak Tadeusz 116
Bataille Georges 99, 162, 327
Bateson Georg 188, 333
Baudrillard Jean 34, 270
- Bauman Zygmunt 8, 23, 26–29, 34, 36, 42, 45, 55, 57, 77, 89–94, 198, 200–202, 229–230, 257–258, 305, 315, 343–344, 353, 382
Beck Ulrich 23, 30, 92, 93, 344
Beckett Samuel 199, 336
Bendyk Edwin 107
Benjamin Walter 79
Bennett Alan 76, 77
Berman Marshall 79, 339, 340
Bernasiewicz Maciej 29, 32, 74, 95, 100, 180, 194
Bernstein Basil 11
Berwid-Osińska Maria 175
Białoszewski Miron 163
Biały Kamila 11
Biedrzycki Miłosz 268
Bielik-Robson Agata 8, 122, 125, 127, 151, 228, 230, 238, 239, 244, 316, 326–328
Bieńczyk Marek 241
Bieńkowska Ewa 260
Bieńkowski Dawid 27
Bieruń Tomasz 111
Bikont Karolina 199
Bilczewski Tomasz 175, 316
Bińczyk Ewa 41, 42, 214, 385
Biskupski Łukasz 87
Bloom Allan 111, 234
Bloom Harold 326, 337, 340, 341
Błajet Piotr 88, 262, 309, 311
Błoński Jan 244, 245
Bobiński Witold 12, 105, 182
Bodzioch-Bryła Bogusława 58, 128, 129, 133
Bogdański Piotr 351, 352
Bohrer Karl Heinz 336, 337
Boksański Zbigniew 23
Bolecki Włodzimierz 30, 69, 123, 205, 246, 260
Bollnow Otto Friedrich 275
Borcuch Michał 331
Borek Piotr 18

- Borie Monique 175
 Borowski Mateusz 70, 88, 139, 188, 295,
 298, 312, 318, 339
 Borowski Tadeusz 46, 185, 331
 Bortnowski Stanisław 7, 41, 71, 108, 122,
 129, 149
 Bourdieu Pierre 23, 31, 78, 91, 109, 117
 Brach-Czaina Jolanta 311
 Braidotti Rosi 83, 312, 313, 383
 Branagh Kenneth 139
 Brandenburska Elżbieta 139
 Brecht Bertold 79, 200
 Brockman John 329
 Brodzka Alina 126
 Brook Peter 201, 337
 Brooks David 248
 Brown Trisha 201
 Bruner Jerome Seymour 111, 152, 161
 Brzechwa Jan 35, 43
 Brzostowska-Tereszkiewicz Tamara 111,
 152
 Brzozowski Stanisław 25
 Brzyk Remigiusz 356
 Buber Martin 333
 Buczyńska-Garewicz Hanna 94
 Buras Jacek Stanisław 143
 Burkot Stanisław 148
 Burns E. 304
 Bursa Andrzej 127
 Burszta Wojciech 54, 121, 125, 134, 160,
 205
 Burzyńska Anna 8, 35, 36, 40, 42, 66, 69,
 86, 128, 130, 133, 150, 154, 155, 159,
 164, 167, 202, 232, 242, 282, 289, 384
 Butler Judith 242, 344

 Caillois Roger 220
 Cameron James 215, 240
 Capra Fritjof 198
 Carlson Marvin 35, 136, 210, 211, 296, 382
 Cassirer Ernst 175
 Certeau Michel de 10, 11, 99–101, 198, 383
 Ceynowa Andrzej 42
 Chałupnik Agata 60, 302
 Charkiewicz Ewa 327
 Chęcińska Urszula 217, 218, 220
 Chmiel Paweł 101
 Chmielewski Adam 69, 169, 340
 Chmielewski Krzysztof 132
 Chomsky Noam 209, 300

 Chrzastowska Bożena 43, 61, 69, 72, 75, 77,
 89, 101, 108, 114, 121, 126, 148, 149,
 151, 159, 207, 297
 Cichowicz Stanisław 234
 Ciciak Anna 123
 Cieślak Jacek 354
 Cieślak Robert 240
 Clero Claude 298
 Clifford James 165
 Crossley Nick 324
 Culler Jonathan 154
 Curyło Ola 210, 211
 Cyniak Eugeniusz 207
 Czacki Szymon 352
 Czapliński Przemysław 25, 27, 28, 37, 42,
 117, 249, 331, 335
 Czarnacka Agata 102
 Czarnota Andrzej 263
 Czech Jerzy 171
 Czechow Anton Pawłowicz 177, 241
 Czechow Michał Aleksandrowicz 171–173,
 180,
 Czeladko Renata 116
 Czermińska Małgorzata 53, 108, 121, 128,
 160, 296
 Czernyszewski Mikołaj 297
 Czerska Tatiana 55, 123
 Czerwiński Marcin 256, 324
 Czubała Henryk 245, 337
 Czyżewska Dorota I. 250
 Czyżewski Marek 100, 200
 Czyżowski Mariusz 58, 124

 Dante Alighieri 240
 Dańcewiczowa Jadwiga 208
 Datner-Śpiewak Helena 296
 Dauber Heinrich 96
 Davidson Donald 41, 214, 385
 Dąbrowa Janina 211
 Dąbrowska Elżbieta 69
 Dąbrowski Bartosz 300
 Dąbrowski Mieczysław 35, 36, 44, 46
 Dąbrowski Tadeusz 124, 260
 Debord Guy 200, 296, 332
 Degler Janusz 295, 303
 Dehnel Piotr 110
 Delbono Pippo 355
 Deleuze Gilles 34, 326, 327
 Derra Aleksandra 83, 312
 Derrida Jacques 34, 36, 40, 55, 68, 152,
 162, 213, 234, 296, 324, 340, 361

- Dewey John 162
 Dilthey Wilhelm 172
 Dobrowolski Piotr 135
 Domańska Ewa 35, 39, 42, 80, 95, 105,
 106, 135, 199, 210, 272, 273, 296, 297,
 299–300, 307–310, 315, 335, 340,
 386
 Dratwa Wojciech J. 263, 264
 Drewniak Łukasz 166, 347, 348
 Dryden Gordon 50, 57
 Duda Artur 84, 128, 194, 327
 Duda Roman 98
 Dudzik Maria 149, 162
 Dudzik Wojciech 60, 302
 Duniec Krystyna 332
 Duvignaud Jean 61
 Dworak B. 255
 Dybciak Krzysztof 248
 Dybel Paweł 162
 Dyduch Barbara 74, 85, 207
 Dyduchowa Anna 7, 41, 64, 74, 143, 205,
 266
 Dylak Stanisław 101
 Dziadek Adam 335
 Dziamski Grzegorz 36, 88, 267, 311
 Dziechciarz Olgierd 253, 263, 267, 270,
 271, 279
 Dziekanowie Małgorzata i Jacek 135
 Dzierzgowska Anna 132
 Dziejwulska Małgorzata 341
 Dziurowicz Dorota 178, 185
 Dziurzyńska Krystyna 254, 255
- Edensor Tim 42
 Eliade Mircea 256, 324, 337
 Eliot Thomas Stearns 100, 247, 318
 Entman Robert 261
 Erikson Erik H. 23, 81, 234, 237
- Faron Bolesław 148
 Felski Rita 309
 Ficowski Jerzy 16, 193, 216–219, 221–224,
 226, 228, 229, 385
 Fik Marta 84
 Finkelkraut Alain 260
 Finkstejn Anna 141
 Fischer-Lichte Erika 70, 88, 188, 298, 299,
 316, 335, 386
 Fish Stanley 40, 130, 189
 Fiut Aleksander 248
 Foster Hal 318
- Foucault Michel 36, 43, 68, 111, 154, 234,
 236–237, 242, 253, 275, 276, 299,
 326–327, 383
 Frąckowiak Bartosz 313
 Fredro Aleksander 137
 Freud Zygmun 234, 236, 238, 326, 329
 Friedman Thomas L. 258, 259
 Fry Robert 99
 Fukuyama Francis 34
- Gabiś Tomasz 116
 Gacki Stefan 276
 Gadamer Hans-Georg 156, 161, 202
 Gajda Stanisław 53, 108, 121, 160, 296, 358
 Galerowicz Jan 111
 Gall Alfred 25, 81, 359
 Gallagher Catherine 320
 Gałczyński Konstanty Ildefons 46, 136
 Gałdowa Anna 10
 Gardiner Michael E. 324
 Garszka Tadeusz 129, 137
 Gdula Maciej 102
 Geertz Clifford 69, 105, 133, 157–159, 189
 Gergen Kenneth J. 8, 23, 142, 237, 333,
 343–347, 353, 382
 Gęgotek Bożena 178
 Giddens Anthony 8, 23, 26–28, 30, 39, 77–
 79, 93, 188, 198, 257, 267, 338, 343,
 344, 382
 Giebułtowski Jerzy 42
 Gilian Garth 254
 Giroux Henry A. 31, 154, 157
 Giza-Poleszczuk Anna 48, 62
 Gloton Robert 298
 Gluza Zbigniew 280
 Głowiński Michał 137, 150, 159
 Głowczewski Aleksander 37
 Godlewski Grzegorz 246
 Goethe Johann Wolfgang von 312
 Goffman Erving 135, 136, 200, 210, 233,
 296, 332
 Gogol Nikołaj Wasiljewicz 177
 Golka Marian 29
 Gołębowska Maria 324
 Gombrowicz Witold 50, 81, 264
 Gomółka Anna 63
 Goodman Norman 157
 Górna Katarzyna 312
 Grabowska Zuzanna 129, 137
 Greenblatt Stephen 39, 59, 156, 164, 202,
 230, 318, 385

Greenspan Stephen 38
 Greszczuk Barbara 282
 Grimm Jakub i Wilhelm bracia 218
 Grochowski Grzegorz 54
 Grońska-Turunen Joanna 77
 Grotowski Jerzy 41, 82, 84, 175, 200, 299,
 300, 303–307, 310, 312, 313, 315, 318,
 321, 336, 337
 Gruszczyński Marcin 13, 163
 Grzegorzewski Jerzy 341, 349
 Guattari Félix 326, 327
 Guczalska Katarzyna 188
 Gusin Michał 327
 Gutenberg Jan 57

Habermas Jürgen 35, 116, 175, 324
 Hagno Rozalia 203
 Hajewska-Krzysztofik Małgorzata 212
 Halczak Anna 303
 Hansen Miriam Bratu 87
 Haraway Donna J. 309
 Harzem Thomas 199
 Hassan Ihab 35
 Haug Helgard 355
 Haynes Deborah J. 300
 Hebrajska Grażyna 282
 Hébrard Jean 111
 Heck Dorota 98, 198
 Hegel Georg Wilhelm Friedrich 229
 Heidegger Martin 34, 162, 214, 229, 338,
 341
 Hekatajos z Miletu 315
 Helsztyński Stanisław 276
 Henderson Bruce 335
 Henriquez Jose 312
 Herbert Zbigniew 35, 43, 128, 331
 Herling-Grudziński Gustaw 279
 Herodot (Herodotos) z Halikarnasu 315
 Heydel Magdalena 247
 Hierowski Zdzisław 276
 Hillis-Miller Joseph 40
 Honet Roman 58, 124
 Hornowski Tomasz 259
 Hornung Magdalena 240
 Huguet Patrycja 38, 234
 Husserl Edmund 34
 Hutnikiewicz Artur 277
 Hytner Nicholas 77
 Hyży Ewa 238

Ignaczak Ewa 69, 169, 340
 Iser Wolfgang 63, 160, 307, 310
 Iwasiów Inga 55, 89, 123, 129, 240
 Iwulska Agnieszka 185

Jagiełło Jarosław 13
 Jakowicka Maria 196
 Jameson Fredric 34
 Jan Paweł II, papież, właśc. Karol Wojtyła
 41, 248, 314
 Janczewska M. 40
 Janion Maria 41, 278, 282, 289, 300
 Jankowicz Grzegorz 65
 Janowski Andrzej 59, 232, 305
 Janus-Sitarz Anna 7, 38, 74, 83, 88, 95, 99,
 114, 117, 155, 198, 208, 231
 Januszkiewicz Michał 67
 Jarosz Łukasz 268
 Jarząbek Dorota 317, 328
 Jarzyna Grzegorz 87, 328, 356
 Jaskółowa Ewa 104
 Jauss Robert 154
 Jaworska Teresa 36, 45
 Jaworski E. 63
 Jaworski Stanisław 59
 Jay Martin 32, 79, 172, 213, 239, 316, 327
 Jedliński Ryszard 7, 18, 24, 43, 74, 109, 111,
 113, 115, 182, 266
 Jeleń Elżbieta 143
 Jenkins Keith 35, 105, 299, 307–309, 312,
 314, 323, 340
 Jesionowski Alfred 276
 Jędrychowska Karolina 178
 Jędrychowska Maria 7, 18, 49, 71, 74, 90,
 108, 125, 127, 128, 170, 207
 Jędrzejczak Marcin 240
 Joyce James 100
 Józwiak Bożena 50
 Judt Tony 24
 Jurczyk Zofia 273
 Jusewicz-Kalter Ewa 24

Kabała Alicja 186
 Kaczyński Maciej 109, 269, 309
 Kaden-Bandrowski Juliusz 276, 289
 Kafka Franz 336
 Kalaga Wojciech 24, 41, 122, 258, 340
 Kalinowski Witold 201
 Kallista Barbara 253, 255, 266, 273
 Kałóżny Jerzy 310
 Kałuża Anna 238

Kamińska Magdalena 122, 340
 Kamiński Kazimierz 306
 Kanabrodzki Mateusz 60, 302
 Kaniewski Jerzy 12, 97, 103, 104, 106, 109,
 110, 162, 342
 Kantor Tadeusz 17, 24, 41, 241, 293, 294,
 300–307, 312, 313, 315–328, 333,
 341, 386
 Kapuściński Ryszard 229
 Karczmarek Szymon 212
 Karsznia Adela 337
 Kartezjusz, właśc. Descartes René 99, 115,
 334
 Kasperski Edward 63
 Keats John 326, 327
 Kempny Marian 42
 Kędzierska Barbara 195
 Kiereś Henryk 34
 Kijowski Andrzej 341
 Kim Renata 40
 Kundera Milan 128
 Kirby Michael 267–298
 Klata Jan 328, 331, 344, 354–356
 Kleczewska Maja 355
 Klemensiewicz Zenon 207
 Klinger Klara 40, 76, 342
 Kluszczyński Ryszard Waldemar 215, 216
 Klakówna Zofia Agnieszka 7, 32, 39, 56,
 71, 74, 75, 105, 125, 126, 128, 151, 160,
 161, 164, 174–175
 Kłosiński Krzysztof 53, 108, 121, 152, 160,
 207, 296
 Kłosowicz Jan 301, 320
 Kochanowski Jacek 299, 300, 337
 Kochanowski Jan 56, 240
 Koczanowicz Leszek 10
 Kokot Joanna 230
 Kola Adam F. 65, 114
 Kolankiewicz Leszek 60, 302, 310, 337
 Kolb David A. 99
 Kolbuszewski Jacek 89
 Kołakowski Leszek 250
 Kołbon Izabela 165
 Kołodziej Piotr 71, 151, 160–161, 174
 Komendant Tadeusz 299
 Konarzewski Krzysztof 76
 Kondylis Panajotis 114
 Konicka Hanna 92
 Konieczny Jacek 23, 93
 Konopielska W. 255
 Konopko Aleksandra 354
 Kopciński Jacek 144
 Kordys Jan 69, 130, 256, 335
 Kornaś Tadeusz 200
 Korsak Tadeusz 240
 Korzeniewski Bartosz 235
 Koschany Rafał 101, 311
 Kosętko Halina 49, 124
 Kosiński Dariusz 19, 41, 61, 70, 135, 139,
 304, 307, 314, 316, 318
 Kosowska Ewa 63
 Kossakowska-Jarosz Krystyna 289
 Kostkiewiczowa Teresa 55, 56
 Kościelniak Marcin 317, 328
 Kotlarczyk Mieczysław 41, 186
 Kowal Stanisław 38, 259, 314
 Kowalcze-Pawlik Anna 160
 Kowalczykowa Alina 130, 131
 Kowalikowa Jadwiga 7, 67, 74, 115, 208
 Kowalska M. 162
 Kowalski Sergiusz 100, 200
 Kowalski Władysław 145
 Kozak Kristof Jacek 328
 Kozak Wioletta 96
 Koziński Józef 153
 Koziółek Krystyna 38, 101, 102, 175
 Kraj Izabela 145
 Krajewska Anna 67, 70, 89, 135, 146, 165,
 170, 295–297, 321, 335
 Krakowska Joanna 332
 Krasicki Ignacy 133
 Krasnodębski Zdzisław 316
 Kristeva Julia 324
 Król Marcin 307
 Królak Sławomir 79
 Krzemieniowa Krystyna 175, 311, 337
 Krzemień-Ojak Krystyna 79
 Krzysztozek Zofia 196
 Książek-Szczepanikowa Aniela 54
 Kubańska Janina 250–251
 Kubańska Renata 178
 Kubicki Roman 153, 188
 Kubikowska Edyta 35, 211, 296
 Kubikowski Tomasz 36, 62, 135, 166, 205,
 210, 335, 361
 Kubiński Grzegorz 135, 163
 Kucharski Krzysztof 351
 Kuczyńska Alicja 84, 173
 Kuczyńska-Koschany Katarzyna 67
 Kulesza Magdalena 201
 Kulpa Jan 7
 Kunce Aleksandra 131

- Kuniński Tomasz 235
 Kunz Tomasz 23, 89, 163, 200, 229, 315, 343, 359
 Kuper Adam 165, 166, 189
 Kupisiewicz Czesław 65, 121
 Kurczab Henryk 7, 71, 75, 209
 Kwaśniewicz Krzysztof 43, 111
 Kwaterko Mateusz 296
 Kwiatkowska-Ratajczak Maria 7, 72, 75, 207
 Kwiatkowski Jerzy 244–245, 248
 Kwiecińska Roma 38, 259, 314
 Kyzioł Aneta 354
- Labocha Janina 123
 Lacan Jacques 234, 242, 275, 326, 338
 Lachman Magdalena 37
 Lacoue-Labarthe Philippe 162
 Lam Andrzej 277
 Lang Jack 111
 Langacker Ronald 52
 Lasch Christopher 28
 Lash Scott 23, 93, 344
 Laskowski Piotr 132
 Latawiec Bogusława 108
 Latoń Dariusz 141
 Latour Bruno 42, 82, 102, 190, 198, 200
 Lauterbach Ann 335
 Lechte John 116
 Legeżyńska Anna 53, 108, 121, 160, 244, 296
 Lehmann Hans-Thies 40, 84, 298, 382
 Lemańska Katarzyna 86
 Lemert Charles C. 254
 Leppert Roman 36, 45
 Leszczyńska Katarzyna 211
 Leszczyński Damian 234, 254, 276
 Leśmian Bolesław 28, 240
 Levinas Emmanuel 234, 242, 333
 Lévi-Strauss Claude 34, 68
 Leyko Małgorzata 199, 328
 Libera Antoni 281
 Lichański Jakub Zdzisław 230
 Liddel Angélica 312
 Lipska Ewa 124, 127
 Lipszyc Paweł 24
 Lis Jerzy 276, 279, 289
 Lisiecka Zofia 97
 Liszka Józef 250, 252, 276, 281
 Longhurst Brian 109, 269, 309
- Lorek Marta 39, 59, 156, 230
 Lorek Zofia 251
 Lowenthal David 290
 Lubański Tadeusz D. 261
 Lupa Krystian 85, 341
 Luter Marcin 344
 Lyotard Jean-François 8, 34, 36, 42, 238, 304, 305, 323, 327, 383
- Łapiński Zdzisław 260
 Łebkowska Anna 8, 63, 64, 70, 122, 205, 315
 Łotocka Maria 272
 Łoziński Jerzy 109, 269, 309
 Łubieniewska Ewa 18, 161
 Łuczak Agnieszka 139
 Ługowska Marta 83, 132
 Łukasiewicz Małgorzata 35, 316
- Mach Jolanta 257
 Madej Antoni 276
 Madej Joanna 137
 Maeterlinck Maurice 325
 Maj Bronisław 124, 127
 Majchrowski Zbigniew 24, 264, 299, 300, 332
 Majewska Janina 267
 Majewski Tomasz 79, 80, 339
 Makowiecka Karolina 132
 Makowiecka Marta 132
 Makowiecki Andrzej Z. 53, 108, 121, 160, 296
 Maksymilian I Habsburg król niem., cesarz 228
 Małecki Wojciech 38, 100
 Mamardashwili Merab 130
 Marcel Gabriel 313
 Marcia James E. 23
 Maritain Jacques 344
 Markiewicz Henryk 37
 Markowski Michał Paweł 8, 23, 25, 27, 28, 30, 35, 36, 40–42, 49, 58, 63, 66, 68, 69, 77, 78, 88, 89, 92, 103, 104, 114, 122, 123, 128, 130, 133, 149, 150, 155, 158, 159, 164, 202, 216, 232, 237, 241, 242, 275, 307, 310, 335, 382
 Marks Karol 116, 229, 329
 Marnik Janusz 96
 Marody Mirosława 48, 62, 142, 237, 333
 Marquard Odo 101, 311

- Martyniuk Waldemar 151, 160, 174
 Maryl Maciej 92
 Marzec Klara 252, 264
 Masłoń Krzysztof 217
 Masłowska Dorota 27, 46, 58, 87
 Maszka Roland 139
 Matta-Clark Gordon 201
 Matuszek Gabriela 240
 Matynia Elżbieta 84
 Matysek Magdalena 36, 45
 Mayenburg Marius von 199
 McKenzie Jon 62, 205, 335, 361
 McLaren Peter 31, 154, 156, 162
 McLuhan Eric 259
 McLuhan Marshall 259
 Mead Margaret 23
 Melberg Arne 245, 246, 336
 Melosik Zbyszko 8, 36, 42, 194, 383
 Mencwel Andrzej 42, 79, 246
 Merleau-Ponty Maurice 162, 262
 Mersch Dieter 298
 Mickiewicz Adam 24, 41, 47, 104, 131, 161, 184, 304
 Migasiński Jacek 162
 Migdałek Jacek 195
 Mikoś Elżbieta 74, 241
 Milczarczyk Ewa 220
 Miłkowski Tomasz 349
 Miłosz Czesław 50, 127, 18, 245, 248, 249, 331
 Miodońska-Brookes Ewa 41, 302, 305
 Miodunka Władysław 359
 Mirga Andrzej 220
 Misiewicz Janusz 297
 Misiołek Edmund 295
 Mitosek Zofia 66
 Mitterer Josef 68
 Momro Jakub 83
 Morbitzer Janusz 196, 197
 Morcinek Gustaw 276, 289
 Morel Raymond 90
 Morley David 257
 Mościcki Paweł 38, 93, 170, 297, 343
 Mościcki Tomasz 346–348
 Mrazek Halina 125, 128, 207
 Mrowcewicz Krzysztof 130, 131
 Mrozek Sławomir 50
 Mróz Lech 220
 Müller Heiner 143, 344
 Müller Herta 211
 Muskała Monika 143
 Musset Alfred de 260
 Myrdzik Barbara 7, 19, 36, 75, 96, 156, 161, 216
 Nacher Anna 80, 88
 Nagajowa Maria 207
 Nalaskowski Aleksander 197
 Nałkowska Zofia 50
 Nasiłowska Anna 89, 125, 149, 244
 Nauman Bruce 201
 Neyman Elżbieta 78, 109
 Nieckula Franciszek 208
 Niemierko Bolesław 96, 105, 112
 Niemojewski Marcin 217–218
 Niemojowska Maria 247
 Nikitorowicz Jerzy 38, 259
 Niklińska Maria 145
 Niziołek Grzegorz 85, 311, 317, 328
 Nogiec Piotr 276
 Norwid Cyprian Kamil 82, 138, 295
 Nowak Andrzej W. 117
 Nowakowski Jan 60, 305
 Nowakowski Marek 27
 Nowicki Maciej 155
 Nowosad Jarosław 246
 Nussbaum M. 40
 Nycz Ryszard 8, 9, 18, 25, 30, 32, 33, 35, 36, 39, 40, 42, 52, 53, 58, 61, 62, 64, 65, 70, 77, 79, 84, 96, 108, 121–123, 125, 127, 130, 134, 150, 152, 153, 155, 156, 159, 160, 162–164, 173, 202, 205, 244–246, 258, 260, 261, 278, 296, 302, 335, 341, 359, 382, 384
 Obremski Krzysztof 65
 Ochab Maryna 99, 327
 Ogonowska Agnieszka 29, 233
 Okoń Wincenty 121
 Okopień-Sławińska Aleksandra 159
 Oleś Piotr 33
 Olick Jeffrey K. 324
 Olkusz Piotr 199
 Olszewska Monika 228–229
 Olszewska-Gniadek Joanna 170
 Olszowska Gabriela 129, 137
 Orłowa Krystyna 266
 Orska Joanna 133
 Osewska Joletta 137
 Osiński Zbigniew 303, 318
 Ossowski Jerzy Stefan 63
 Ossowski Stanisław 250

Osterwa Juliusz 41, 306
 Ostrowski Witold 39, 59, 156, 230
 Oszajca Waclaw 314
 Ożdżyński Jan 123

 Pacewicz Piotr 83
 Paprocka Maria 268
 Pascal Blaise 260
 Passeron Jean-Claude 78, 109
 Passini Paweł 143–145
 Pasterniak Wojciech 75, 169, 170, 172
 Paśko Jan Rajmund 71
 Patrzalka Tadeusz 207
 Pavis Patrice 295
 Pawłowska Regina 67, 208, 213
 Pawłowski Roman 107, 352, 353
 Peirce Charles Sanders 68, 208, 212, 338
 Peszek Jan 347, 350–352
 Peterkiewicz Jerzy 248
 Piątek Anna 254, 255
 Pieniążek Marek 70, 203, 241, 252, 255, 266, 268, 301, 306, 313, 317, 320, 325
 Pieter Józef 196
 Pilch Anna 7, 71
 Pilch Jerzy 27
 Piotrkowski Andrzej 100, 200
 Piscator Erwin 200
 Piwiński Leon 276
 Plata Tomasz 84, 338, 350
 Platon 234, 324
 Plessner Helmuth 316
 Pleśniarowicz Krzysztof 300, 317
 Pluciennik Jarosław 245
 Poczesny Lucjan 252
 Polakowski Jan 7, 39, 51, 64, 71–74, 83, 125, 126, 132, 151, 283, 288
 Polański Edward 209, 266
 Polit Paweł 201
 Pollesch René 299, 312
 Pomian Krzysztof 68
 Pomorski Jan 303, 309
 Pompowski Tomasz 242
 Poświatowska Halina 12, 240
 Potaś Marta 125, 128
 Potyrała Katarzyna 71
 Pratt Mary Louise 211
 Pręczkowska Helena 247
 Propp Władimir 219
 Proust Marcel 130
 Prylińska Ewa 139
 Przerwa-Tetmajer Kazimierz 133, 240

 Przeźmiński Jarosław 32
 Przybyła Olga 206
 Przybyła Zbigniew 157
 Przymuszała Beata 155
 Psuj Kinga 137
 Puchalska Mirosława 126
 Pułka Leszek 347, 348
 Puzynina Jadwiga 56, 113, 182, 217

 Rabczuk Wiktor 196
 Racine Jean Baptiste 260
 Rajca-Salata Anna 164, 230
 Ranciére Jacques 343
 Ranke Leopold von 149
 Rasiński Lotar 234, 254, 276
 Ratajczakowa Dobrochna 299
 Read Herbert 297
 Rej Mikołaj 174
 Rejniak-Majewska Agnieszka 79, 172, 213
 Rembowska-Pluciennik Magdalena 69
 Rewers Ewa 30, 36, 67, 77, 88, 267, 311
 Reymont Władysław 104
 Richter Falk 312, 339
 Rimbaud Arthur 97
 Rittel Teodozja 123
 Ritz German 23, 242
 Roberts John Michael 324
 Rodak Magdalena 61
 Rodak Paweł 111, 216, 246
 Rogers Carl Ransom 234
 Rogowicz Waclaw 276
 Rorty Richard 34, 40, 69, 134, 214, 340, 341
 Rosanvallon Pierre 307
 Rosiek Stanisław 264, 300
 Rosiński Tomasz 109, 269, 309
 Rosner Katarzyna 219, 258
 Rousseau Jean Jacques 344
 Różalska Ewa 259
 Różewicz Tadeusz 132, 184, 293, 311, 332, 333, 345–350, 352–354, 386
 Rumas Robert 352
 Rybicka Elżbieta 262
 Rybicka Kornelia 104
 Rychcik Radosław 212

 Sadza Agata 35, 42, 45
 Sajewska Dorota 84, 298
 Saloni Juliusz 207, 208, 216, 276
 Salwa Mateusz 228
 Sapija Andrzej 327

Sarkozy Nicolas 111
 Sarrazac Jean-Pierre 295, 298
 Saussure Ferdinand de 34, 213
 Sawa Maciej 246
 Sawicki Stefan 167
 Schama Simon 308
 Schechner Richard 36, 135, 166, 210, 267,
 313, 335, 382
 Scheffer Paul 24
 Scheler Max 111, 115
 Schollenberger Piotr 202
 Schulz Bruno 28
 Schwab Werner 166
 Scruton Roger 235, 239, 241–243
 Searle John 206
 Sendyka Roma 58
 Serote Mongane 173
 Shakespeare Wiliam 137, 140, 142, 143,
 145, 146, 312
 Showalter Elaine 312
 Shusterman Richard 38, 63, 69, 100, 133,
 169, 188, 234, 340
 Shuty Sławomir 27
 Siemek Paweł 324
 Sienko Maria 7, 29, 90, 98, 170, 209, 266
 Singer Ben 80
 Sitarska Barbara 251
 Skowronek Bogusław 18, 98, 101, 115, 206
 Skórzyńska Agata 267, 313
 Skrendo Andrzej 55, 132
 Skrobiszewska Halina 229
 Skrzypczyńska Izabella 137
 Skuczyński Janusz 298, 304
 Skurowski Piotr 302
 Sloterdijk Peter 110, 155
 Sławek Tadeusz 24
 Sławińska Irena 135, 297
 Sławiński Janusz 37, 137, 159, 162, 163
 Słowikowska Anna 178, 185
 Small Gary 101
 Smart Barry 36
 Smolka Iwona 260
 Sobolewska Justyna 87
 Sołek Marek 171
 Sowiński Grzegorz 25, 81, 359
 Sporek Paweł 178
 Spuła Jarosław 265
 Staffel Tim 312, 339–340
 Stala Marian 124
 Stalin Józef, właśc. Dżugaszwili Josif
 Wissarionowicz 77
 Staniewski Włodzimierz 200, 327
 Stanisław, biskup św. 305
 Stanisławski Konstantin Siergiejewicz,
 właśc. Aleksiejew K.S. 171, 306
 Starczewska Krystyna 132
 Stasiuk Andrzej 27
 Steczko Iwona 151, 160, 174, 207
 Steinhaus Hugo 94
 Stendhal, właśc. Beyle Marie-Henry 260
 Stern Carol Simpson 335
 Stępniewska-Gębik Hanna 215, 231, 235,
 237, 238, 241
 Stockhausen Karlheinz 199
 Stokłosa Jacek M. 259
 Storey John 10, 88
 Straś Zbigniew 252
 Straub Jürgen 310
 Street John 261
 Stróżewski Władysław 182, 228
 Stwosz Wit, właśc. Stoss Veit 317
 Suchan Jarosław 201
 Sugiera Małgorzata 60, 62, 70, 84, 88, 125,
 138–142, 188, 295, 296, 298, 312, 318,
 339
 Sulima Roch 246
 Susła Bronisław 153
 Swinarski Konrad 341
 Synowiec Helena 7, 75, 76, 208
 Szacki Jerzy 60
 Szaflarska Danuta 355
 Szahaj Andrzej 65, 77, 114, 189
 Szczerba M. 316
 Szczygieł-Gruszczyńska Bożena 252, 263
 Szondi Peter 295
 Szpet Gustaw 205
 Szpociński Andrzej 87, 134, 290
 Szulżycka Alina 23, 77, 188, 257, 338
 Szuster Marcin 337
 Szymańska Adriana 260
 Szymański Mirosław 38, 259, 314
 Szyborska Wisława 50, 127, 133, 211, 331
 Szyszkowski Władysław 71, 208, 216
 Śliwerski Bogusław 8, 275
 Śliwiński Piotr 89
 Ślósarska Joanna 282
 Śpiewak Paweł 296
 Świć Elżbieta 211, 264, 266
 Świerczek Halina 255, 266, 273
 Świetlicki Marcin 124, 133
 Świętochowski Aleksander 232

Tabakowska Elżbieta 51, 52, 125, 342
 Tansini Rosella 318
 Tarnowski Karol 99, 233
 Tatarkiewicz Anna 220, 256, 324
 Taylor Charles 13, 94, 125, 127, 163, 325, 338
 Tazbir Maksymilian 208
 Thiel-Jańczuk Katarzyna 10, 99
 Tischner Józef 13, 16, 32, 50, 66, 80, 111, 115, 116, 118, 175, 234, 235, 242, 255, 268, 299, 303, 333, 385
 Tkaczyszyn-Dycki Eugeniusz 46
 Todorov Tzvetan 66
 Tokarski Jan 207
 Tolkien John Ronald Reuel 230
 Tomlinson John 257
 Tomsia Marcin 178
 Topolski Jerzy 35
 Torbus Andrzej Krzysztof 255
 Trojanowska Anna 297
 Trzeciak Andrzej 263
 Turczyn Anna 112
 Turner Victor 135, 302
 Tuwim Julian 132
 Twardowski Jan 130
 Tylikowska Alicja 10
 Tymiak Leszek 115
 Tymowski Wojciech 83
 Tyrka Krystyna 264, 266
 Tyszczyk Andrzej 167
 Tyszkowa Maria 229

 Ubermanowicz Stanisław 101
 Udzik Beata 104
 Ulicka Danuta 100, 135, 205, 209, 213, 314
 Urbański Piotr 240
 Urry John 269
 Uryga Zenon 7, 29, 39, 41, 49, 51, 53, 60, 64, 71, 74, 83, 90, 98, 102, 114, 121, 122, 124, 125, 148, 149, 157, 170, 187, 209, 266, 283
 Usakiewicz Wojciech 135

 Vattimo Gianni 31, 34, 36, 296, 302, 323
 Vinaver Michel 199
 Vorgan Gigi 101
 Vos Jeannette 50, 57

 Wajda Andrzej 182
 Walas Teresa 9, 46, 62, 333, 341

 Waligóra Janusz 151, 160, 164, 174
 Wallis Mieczysław 117
 Wantuch Wiesława 209
 Warchala Michał 314
 Warlikowski Krzysztof 328, 341, 355
 Wasilewski Maciej 36
 Wasiutyński Wojciech 276
 Waśniewski Jan 276–289
 Wat Aleksander właśc. Chwat A. 28
 Waters Lindsey 175
 Way Brian 59
 Wąchocka Ewa 135
 Wąclaw Grażyna 178
 Webb David 31
 Weber Samuel 30
 Welsch Wolfgang 8, 33, 77, 134, 153, 188
 Wetzel Daniel 355
 Węc Klaudia 275, 314
 White Hayden 35, 310
 Wierzyński Kazimierz 131, 132
 Wieteciak Jacek 153
 Wilczyński Marek 310
 Wilczyński Przemysław 77
 Wilkoszewska Krystyna 78, 188, 202
 Wilson Robert 199
 Wiśniewska Lidia 198
 Witkacy, właśc. Witkiewicz Stanisław Ignacy 28, 109, 306
 Witkowski Lech 8, 11, 31, 39, 42, 67, 154, 156, 162, 167, 174, 237, 382
 Witosz Bożena 123
 Wittgenstein Ludwig 34
 Włodarczyk Anna 156
 Włodarczyk Irena 254, 263, 273
 Wnuk-Gelczewska Barbara 139
 Wojnar Irena 297, 298
 Wojtyła Karol zob. też Jan Paweł II 111, 116, 248, 249
 Wolska Dorota 69, 133, 157
 Woolf Virginia 336
 Wordsworth William 326, 327
 Woydyło Ewa 198
 Wóycicki Kazimierz 71, 207
 Wrazas Ilias 114
 Wroczyński Ryszard 196
 Wroński Szczęsny 268
 Wróblewska Hanna 201
 Wróblewski Maciej 37
 Wyczański Maciej 145
 Wyka Anna 198
 Wysłouch Seweryna 43, 148

Wysocki Tomasz 348–349
Wyspiański Stanisław 24, 41, 79, 112, 176,
300, 302, 304, 306–308, 312, 321
Zadara Michał 17, 174, 293, 294, 328, 331–
335, 340, 345–355, 386
Zajac Krzysztof 299
Zaleski Marek 290
Zapędowska Magdalena 39, 299, 340
Zawadzki Andrzej 165, 258, 296, 302
Zeidler-Janiszewska Anna 8, 33, 35, 36, 42,
70, 77, 84, 127, 150, 153, 173, 188, 245,
257, 298, 304, 361, 382
Zeler Bogdan 161
Zielińska Jolanta 71
Ziemilski Wojciech 85, 86
Zingrone Frank 259
Ziółkowski Grzegorz 336, 337
Znaniński Florian 60
Zydorowicz Jacek 254
Zygarlicka Beata 145
Żeromski Stefan 179, 181, 183
Žižek Slavoj 155
Żłobicki Wiktor 96
Żurowski Maciej 247
Życiński Józef 302
Żylińska Marzena 205

Marek Pieniążek, absolwent polonistyki i teatrologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Autor książek: *Akt twórczy jako mimesis. „Dziś są moje urodziny” – ostatni spektakl Tadeusza Kantora* (2005), *Szkolny teatr przemiany. Dramatyzacja działań twórczych w procesie wychowawczym* (2009). Pracował w instytucjach kultury Krakowa (m.in. w Cricotece) oraz jako dziennikarz i polonista szkolny. Wydał kilka tomików poetyckich. Opracował wznowienia przedwojennych powieści Jana Waśniewskiego. Zajmuje się edukacyjnymi i kulturowymi aspektami doświadczenia (po)nowoczesności.

Marek Pieniążek podejmuje jeden z najważniejszych problemów współczesności – zagadnienie kształtu, form i efektów edukacji powszechnej w zmieniającym się dynamicznie świecie. Całą swą rozległą wiedzę i bogate doświadczenie Autor podporządkowuje nadrzędnemu celowi, który jawi się w tej perspektywie jak przyjmowana z całą powagą misja. Tym celem jest nie kolejna „reforma” systemu edukacji, ale jego radykalna, rewolucyjna wręcz przemiana, która ma doprowadzić do zakończenia rozziemu między edukacją szkolną a dominującą we współczesności postmodernistyczną formacją kulturowo-światopoglądową, a w efekcie do wykształcenia nowych modeli uczestnictwa w świecie, społeczeństwie i narodzie.

Dariusz Kosiński

Książkę usytuować można w obszarze zarówno dydaktyki literatury, jak i kultury edukacji, gdyż opisuje zagadnienie czytania tekstów kultury w szkole w szerokim spektrum odwołań kontekstualnych, sięgając do wielu dyscyplin naukowych: filozofii, antropologii, pedagogiki, socjologii, dydaktyki szczegółowej, literaturoznawstwa i językoznawstwa. Pracę kieruje Autor nie tylko do specjalistów w dziedzinie dydaktyki kształcenia kulturowo-literackiego, ale również do polonistów szkolnych, aktualnych i przyszłych realizatorów zaprojektowanego procesu kształcenia kulturowej kompetencji uczniów.

Barbara Myrdzik

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie
Prace Monograficzne nr 640

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-776-4