

## Przedmowa

Zgromadzone w tym zbiorze artykuły to plon XIII już Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka. Kolejna z konferencji zainicjowanych przez Zenona Urygę w 1983 roku, stawiających w rytmie dwuletnim ważkie, jak wolno sądzić, dla naszej domeny pytania, dotyczyła tym razem „Problemów metodycznych szkolnych interpretacji dzieł literackich i innych tekstów kultury”.

Śledząc dzieje dydaktyki polonistycznej, można by odnieść wrażenie, że nasze ogólnopolskie, a także międzynarodowe spotkania niejednokrotnie ponawiają pytania niegdysiejsze, jakoś już przecież oswojone, znane, ba – rozstrzygnięte. Gdy jednak spojrzeć uważnie na owo „ponawianie pytań”, nie sposób nie dostrzec, iż każda próba budowania naukowych refleksji, a tak należy traktować zbiorowy wysiłek autorów – uczestników wcześniejszych i ostatniej Jesiennej Szkoły, nieodzownie zawiera w sobie to, co decyduje o kondycji badawczych dociekań – zawsze są pytania, nawet jeśli w przeszłości z różną siłą były już stawiane, i zawsze są to mniej lub bardziej przekonujące próby odpowiedzi, choć takich odpowiedzi do tej pory pojawiało się już wiele. Owszem, pytania niejednokrotnie mogą wydawać się te same, lecz kontekst historyczno-kulturowy, w jakim się pojawiają, stan oświaty będący efektem oczekiwań społecznych względem szkoły, przeobrażenia mentalno-obyczajowe dostrzegane w postawach uczniów, nauczycieli czy studentów sposobiących się do zawodu polonisty odkrywają nowe sensy pozornie tych samych pytań i odpowiedzi. Do kategorii powracających pytań przynależy i to dotyczące szkolnej interpretacji.

Warto w tym miejscu rozważyć na prawach przypomnienia relacje, jakie zachodzą między „interpretacją a interpretacjami szkolnymi”. Samo zjawisko interpretacji na gruncie szkolnym uzyskało prawo obywatelstwa wystarczająco dawno i na tyle się ugruntowało, by nie wracać, ale też nie zapominać o przedwojennej formule *Rozbioru literackiego w szkole* Kazimierza Wóycickiego (1921) czy bliższej nam czasowo *Analizie dzieła literackiego w szkole* Władysława Szyszkowskiego (1964). Były one znaczącymi dla konstituowania się świadomości metodycznej polonistów projektami dydaktycznymi, mającymi na celu zracjonalizowanie procedur wprowadzania młodzieży w tajniki rozumiejącej, a przy tym uwrażliwiającej na jakości estetyczne dzieł lektury.

Warto niemniej pamiętać, że interpretacja naukowa i interpretacja szkolna to dwa różne działania usytuowane w dwu odmiennych porządkach doświadczenia poznawczego uczestników kultury – badacza i ucznia. Doświadczenia te, choć objęte wspólną nazwą – interpretacja – nie są, co oczywiste, identyczne. Stąd eksponowanie w tytule niniejszego zbioru „problemów metodycznych szkolnych interpretacji tekstów literackich i innych tekstów kultury”. Właśnie szkolnych interpretacji, owszem, związanych z dziełami literackimi w pierwszym rzędzie, ale też z „innymi tekstami kultury”, czego ostatecznie nie da się utożsamić z problemami hołubionej przez specjalistów domeny dyskursu literaturoznawczego, czyli właśnie z interpretacją literacką. Tam jest ona dowodem profesjonalnej zażyłości z przedmiotem badań, co ważne, świadectwem odczytań uprawomocnionych teoretycznie, wpisanych w określoną metodologię, operujących stosownym systemem pojęciowym. W efekcie jest propozycją repertuaru odkrytych sensów, które znajdują aprobatę lub wywołują dyskusje głównie w kręgu znawców. Nie znaczy to bynajmniej, że poloniści szkolni nie korzystają z tych ustaleń, ale wprowadzając je w obieg lekcyjny, mają świadomość, że zakres realnej stosowalności skutecznie bywa korygowany przez sytuację szkolnego odbioru. Daleka jest ona od skoncentrowanej na dziele uwagi badacza, lecz przede wszystkim od jego wiedzy, która stanowi rację suwerenności intelektualnej.

Za każdym razem zatem ktoś o odmiennym statusie jest tu interpretatorem, bo nie można postawić znaku równości między uczonym profesjonalnie zgłębiającym sensy dzieła a uczniem zdobywającym sprawność obcowania z artystycznym światem pełnym znaczeń i wartości, m.in. za sprawą wspomaganego przez nauczyciela poszukiwania, opanowania i doskonalenia narzędzi poznania, ale też przy zdobywaniu świadomości możliwych perspektyw ich późniejszego, prywatnego, pozainstytucjonalnego wykorzystania. Tak właśnie widzi społeczne obligacje uprawianej przez siebie dyscypliny Janusz Sławiński. Na pytanie, komu jest ona potrzebna, odpowiada:

jest potrzebna głównie szkolnemu nauczaniu, lecz i ogólniej: kształceniu kompetencji czytelniczych „człowieka kulturalnego”, podsuwając nie tylko wzorcowe odczytania utworów uznawanych w danym czasie i miejscu za klasyczne, ale też dostarczając odpowiednich narzędzi, które umożliwiają powtarzanie analogicznego typu lektur wobec innych utworów. [...] interpretacja badawcza ma bowiem rodzić swoje przedłużenie w doświadczeniach lekturowych ucznia, znajdować odbicie w jego dalszej wytwórczości interpretacyjnej<sup>1</sup>.

Dobrze że pojawia się tego rodzaju przeświadczenie. Niemniej perspektywa uczonego nie uwzględnia faktu, że uczeń – nieprofesjonalista, niekoniecznie entuzjasta kształcenia literackiego i kulturowego poddany jest przymusowi lekturowemu z racji wypełnianego obowiązku szkolnego, zaś jego motywacje lekturowe stosunkowo rzadko wynikają z wewnętrznej potrzeby i autentycznego zaciekawienia. Wyzwalanie pozytywnych motywacji to rola szkoły, konkretnie – zadanie dla polonisty, który pośrednicząc w odbiorze tekstów kultury, zabiega o jego możliwie wysoką jakość.

---

<sup>1</sup> J. Sławiński, *Miejsce interpretacji*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*, Warszawa 1995, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996, s. 82.

Szkolną sytuację nieuniknionego nauczycielskiego zapośredniczenia w uczniowskich działaniach interpretacyjnych warto obwarować niezbędnym, wcześniejszym rozeznaniem możliwości klasy w tym zakresie, by proces dochodzenia do znaczeń wpisanych w teksty miał cechy autentycznego zmagania się z artystyczną zagadką, by będąc odpowiedzią na sygnały myślowe i impulsy emocjonalne wysyłane przez dzieło, mógł przynosić satysfakcję natury estetycznej. Pamięć nauczyciela o uczniu-odbiorcy trzeba uznać za podstawowy czynnik budujący motywację uczniów do podjęcia wysiłku zrozumienia, trudu deszyfracji znaczeń. Przypomnijmy, co o tym aspekcie szkolnej interpretacji pisał Zenon Uryga:

Dydaktyczny proces interpretowania dzieła [...] jest dwugłosem, w którym uczący się podmiot reprezentuje prawa odbioru potocznego, a nauczyciel normy lekturowe znawców. Współdziałanie obu partnerów przybiera charakter szczególnie korzystny, gdy wstępna faza pracy nad dziełem ujawnia poziom interpretacji i wartościowania utworu wyrastający z potocznych doświadczeń uczestnictwa w kulturze. [...] Oczywiście, im wyższy jest poziom wyjściowy odczytań utworu i bardziej wyrobiona przez szkołę kultura literacka uczniów, tym wyraźniej faza rozpoznawcza może ustępować miejsca rozwijaniu hipotez interpretacyjnych, wiążących utwór z jego macierzystym tłem literackim i kulturowym, a w wartościowaniu zaczynają przeważać kryteria artystyczne. Ostateczny rezultat działań interpretacyjnych jest jednak zawsze przy takim ukształtowaniu procesu dydaktycznego miarą rozwoju świadomości literackiej ucznia w toku lekcji, a nie narzuconą repliką interpretacji profesjonalnych<sup>2</sup>.

I o to właśnie chodzi, by interpretacja szkolna nie okazywała się nienaruszalną matrycą, jedynym odczytaniem podanym do wierzenia. Dwugłos lekcyjny, współdziałanie w konfrontacji doświadczenia potocznego z doświadczeniem profesjonalnym polonisty szkolnego, zderzenie obszaru nieustalonych znaczeń światów przedstawionych, na ogół odnoszonych przez ucznia do realnego doświadczenia stanowi wartość dydaktyczną. Ale też domaga się niezbędnych interwencji wyjaśniających, czynionych z pozycji bardziej wtajemniczonego, ponadto tego, który dostarcza nowych porcji wiedzy.

Mówiąc zatem o interpretacji szkolnej, trzeba w niej widzieć splot zależności między dziełem literackim (lub też innym tekstem kultury), reprezentującym odczytania znawców polonistą szkolnym i poddanym inicjacji kulturowej uczniem. To jego punkt widzenia, jego wrażliwość, emocje i dotychczasowe doświadczenie mają wyznaczać, w myśl podmiotowego podejścia do procesu nauczania, kierunki decyzji metodycznych. Nie zmienia to faktu, że szkolna interpretacja w jakimś stopniu jest przede wszystkim „interpretacją użyteczną”. Autorki *Poetyki stosowanej* dowodzą:

właśnie interpretacja musi być zauważona jako najważniejszy element kształcenia. W dydaktyce szkolnej ta okoliczność wyznacza wszystkie przestrzenie edukacyjne: podczas zajęć zajmuje w standardach egzaminacyjnych (np. w projektowaniu matury), w podręcznikach szkolnych, w opracowaniach metodycznych, w czynnościach i działaniach światłych nauczycieli<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 109–110.

<sup>3</sup> B. Chrzęstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 2000, s. 27.

Co w tej perspektywie przynosi podejmowana przez uczestników XIII Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka problematyka dydaktyczna? Warto spojrzeć na dość szerokie spectrum podnoszonych przez poszczególnych autorów – tu na prawach sygnału wskazują tylko niektóre z nazwisk 32 referentów – nieuniknionych, powracających co jakiś czas pytań.

Najogólniej rzecz ujmując, dotyczy ona po pierwsze „uczniowskich dróg” (M. Kwiatkowska-Ratajczak) wiodących do interpretacji dzieł, zatem procesów i procesualności działań interpretacyjnych na lekcjach języka polskiego, które w mniejszym lub większym stopniu nawiązują do norm czytania znawców, do wiedzy uniwersyteckiej w tym zakresie. Po drugie, metodyczne ujęcia problematyki eksponują „interpretacyjne sądy” uczniowskie (J. Waligóra), szukając w nich dowodów rozumienia, przeżycia, empatii (E. Mikoś), śladów dialogu z interpretowanymi dziełami, „rozmowy” (D. Szczukowski), ironii (A. Wojtowicz-Stefańska). Po trzecie, zwraca się uwagę na „sprawności tekstotwórcze” (J. Podracki, K. Kozłowska, B. Prościak) uczniów, w połączeniu z refleksją dotyczącą języka wypowiedzi interpretujących zarówno wychowanków, jak i polonistów uprawiających poradnictwo metodyczne (M. Potaś). Podejmowanym rozważaniom w większości przypadków towarzyszą, w funkcji argumentów, odwołania do szkolnej empirii, do badawczego konkretności.

Każdy z autorów za podstawę prezentowanych problemów metodycznych szkolnej interpretacji starał się przyjmować najbardziej stosowne w odniesieniu do wyznaczanego obszaru refleksji zaplecze metodologiczne. Stąd wyraźnie dostrzegalna różnorodność tego zaplecza, przy naturalnej dominacji teorii i metodologii literackich – hermeneutyki, nadal strukturalizmu, semiotyki, ale też poststrukturalizmu czy dekonstrukcjonizmu. Równocześnie obecne w wypowiedziach uczestników konferencji wyraźne odwołania do innych kontekstów humanistycznych – lingwistycznych, psychologicznych, filozoficznych, etycznych czy kulturoznawczych – pozwalają wprowadzać m.in. kategorie podmiotowości, empatii, dialogowości, motywacji, aksjologii, intertekstualności, kognitywizmu, antropologii kultury.

W barwnym konferencyjnym polilogu ujawniła się przy tym charakterystyczna tendencja badaczy, związana z doborem, na prawach egzemplifikacji, tekstów interpretowanych w szkole. Dominują klasycy. Pierwsza grupa to teksty literackie, które wyszły spod pióra Mickiewicza (ballada – J. Fiszbak), Norwida (P. Sporek), Różewicza (M. Kwiatkowska-Ratajczak), Herberta (D. Dworakowska-Marinow, M. Gajak-Toczek), Szyborskiej (G. Tomaszewska) czy Prusa, Wyspiańskiego, Nałkowskiej, Dąbrowskiej, Miłosa (uczestnicy konferencji z Grodna), co potwierdza wciąż żywą, domagającą się ponownych refleksji ich obecność w obszarach interpretacji szkolnych, podobnie zresztą jak poddawana reinterpretacyjnym zabiegom mitologia i Biblia (K. Bakuła).

Drugą grupę stanowią inne teksty kultury – budzący coraz większe zainteresowanie polonistów obraz malarski (P. Kołodziej, D. Karkut), akcydentalnie muzyka i taniec, dzieło filmowe (B. Skowronek) i mass media (A. Ślósarz). Obecność tych tekstów kultury z jednej strony uświadamia coraz wyraźniej ujawniającą się w dzisiejszych czasach potrzebę kontekstualnej lektury dzieł literackich, z drugiej wyznacza niełatwe zadania tak dla polonistów, jak i dla ich uczniów, zwłaszcza gdy chciałoby się mówić na lekcjach języka polskiego kompetentnie o autonomii i specyfice

sztuk nieliterackich, o ich sensotwórczym potencjale, o możliwościach prowadzenia, z nimi również, interpretacyjnego dialogu.

Wolno mieć nadzieję, że wszystkie teksty zamieszczone w tym zbiorze wraz z wiele wnoszącą do myślenia o szkolnej interpretacji dyskusją (odtworzoną przez K. Lange i M. Pieniążka) przekonają czytelników, iż warto ponawiać stare pytania. Choć może w rzeczywistości badawczej jest tak, jak to widział Profesor Tutka, odpowiadając na pytanie sędziego, czy odczytanie było na pewno właściwe: „Tekst autorski jest jeden, tych, co tekst ten odczytują jest wielu. Odczytanie swoje zawsze uważają za właściwe”<sup>4</sup>.

*Maria Jędrychowska*

---

<sup>4</sup> J. Szaniawski, *O twórczości najmłodszych*, [w:] tegoż, *Profesor Tutka*, Kraków 1972, s. 153.