

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Dorota Amborska-Głowacka

Problem szkolnej interpretacji tekstów w perspektywie podmiotowości

Podejście podmiotowe, wyraźnie wpisane w koncepcje kształceniowe po 1989 roku, zrodziło się z przesłanek kryzysu systemów wartości i norm, a także zmian wzorców kulturowych. W takich okolicznościach jednostki pragną lepiej zrozumieć i przyrzeć się rzeczywistości społecznej i kulturowej, w której żyją. W publikacjach przedmiotu spotykamy dwa odmienne stanowiska wobec tej postawy. Jedno z nich podkreśla, że człowiek jako podmiot oraz twórca wartości w obliczu zmiany może odczuwać zagrożenie własnych przeświadczeń aksjologicznych i akceptowanego porządku społecznego, drugie oznajmia, że poczucie zagrożenia i wiążącego się z nim kryzysu nie musi nosić znamion negatywnych. Kryzys, rozumiany jako zakłócenie ustalonych nawyków, każde wydarzenie lub ciąg wydarzeń wytrącający człowieka z bezrefleksyjnej rutyny i skłaniający do szukania nowych rozwiązań wyzwała nowe nawyki, przynosi wzmocnienie lub zanegowanie społecznie uznanych wartości¹. Moja refleksja zmierza w kierunku podjęcia próby określenia: dlaczego „podmiotowość” przeżywa dziś swojego rodzaju renesans w odniesieniu do problemu interpretacji.

Proces przeobrażeń społeczno-politycznych i kulturowych wywołał w dyskursie edukacyjnym niezwykle ożywioną debatę, wielość teorii, koncepcji i trudu, by na nowo ukierunkować, uporządkować zaistniałą sytuację tak, by mogła ona funkcjonować prawidłowo w życiu jednostek i społeczeństwa. Dostrzeżenie konstruktywnego sensu „rozpadu” istniejącego ładu społecznego okazało się niejednokrotnie pomocne w ujawnianiu twórczej orientacji człowieka ku wartościom sensotwórczym. W edukacji orientacja na działanie zapoczątkowała ruch ku zmienianiu tego, co zastane. Sytuacja ta umożliwiła odrzucenie wszystkiego, co hamowało prawidłowy proces wychowawczy. Dziś, jak pisze Ewa Kubiak-Szymborska, od edukacji oczekuje się pomocy i wsparcia w budowaniu podmiotowego wymiaru egzystencji, w radzeniu sobie z wyzwaniem współczesności. Jednocześnie ważne miejsce wyznacza się wprowadzeniu młodego człowieka w tradycję tekstów, które mają przeciwdziałać zagubieniu, wzmacniać poczucie tożsamości i formować wspólną pamięć. Te zadania

¹ Przyjęty tu sposób rozumienia nawiązuje do poglądów J. Szackiego. Podaję za K. Wieleckim, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrialnego. Między indywidualizmem a kolektywizmem*, Warszawa 2003, s. 112.

przypisuje się zazwyczaj podmiotowi, który z punktu widzenia społecznego ułatwia realizację i dążenie do podmiotowości innym². Takie zorientowanie podmiotowości na drugiego, gdzie istnieje pewna zależność, wpływa znacząco na podejmowane w systemie edukacji decyzje. Oznacza także konieczność poszukiwania form, które zapewnią swobodę kształtowania indywidualnych postaw i podejmowania działań według własnego uznania.

Mimo że pojęcie podmiotowości doczekało się wielu określeń, trudno znaleźć to, które by w zupełności zadowalało i nie budziło zastrzeżeń. Sytuacja współczesnej podmiotowości jest zawsze przypieczętowaniem pewnego procesu formowania człowieczeństwa. Różnorodność problematyki, jak podkreśla Jadwiga Puzynina, sprawia, że ludzie próbują definicjami regulującymi zaostrzać znaczenia takich słów i wobec kontrowersyjności zajmują dwie postawy: bądź rezygnacji z nie dość jasnego lub aksjologicznie dwuznacznego słowa, bądź zdecydowanych prób zachowania go z jednoczesnym modyfikowaniem jego znaczenia³.

Podając uogólnione, przybliżone znaczenia podmiotowości wpisanej w istniejącą rzeczywistość, spróbujmy wskazać jej „warstwy znaczeniowe”⁴:

A. Formalna, gdzie bycie podmiotem stanowi głównie pewną kategorię logiczną, odnoszącą się do zajmowania w danej chwili pewnej pozycji względem innych elementów układu. Podmiot to w tym wypadku „nośnik” własności i zachowań, wykonawca działań, a w czysto syntaktycznym znaczeniu nawet i przedmiot oddziaływań (np. w zdaniu „Jan został zabity” podmiotem jest „Jan”). W tej warstwie znaczeniowej „podmiotowość” wyraża jedność, tożsamość, stałość, niezmienność (stabilność) tj. bycie tym samym w zmieniających się warunkach, bycie względnie stałym punktem odniesienia. Opozycja podmiot–przedmiot jest mało wyraźna, płynna, względna i całkowicie zdeterminowana sytuacyjnie.

B. Metafizyczna, w której „bycie podmiotem” oznacza bycie autonomicznym sprawcą, tj. oznacza inicjowanie i regulowanie przebiegu działań na podstawie suwerennych decyzji ze względu na posiadaną wiedzę i preferowany porządek wartości oraz okazywanie względnej przynajmniej niezależności wobec wpływów zewnętrznych. „Podmiot metafizyczny” to aktywny czynnik sprawczy, samodzielne źródło działań. Oprócz aktywizmu, autodeterminacji, autonomii, wyrażana jest w tej warstwie znaczeniowej „podmiotowości” także racjonalność (rozumność), zdolność do odpowiedzialności, świadomość i samoświadomość. Zazwyczaj wiąże się ona z nadawaniem autonomicznemu sprawcy charakteru osobowego, tj. uznaniem, że byt ludzki może być traktowany jako podmiot. Opozycja podmiot (działania) – przedmiot (oddziaływań) jest wyeksponowana, stanowiąc jeden z niezwykłych i konstytutywnych momentów tej warstwy znaczeniowej.

C. Aksjologiczna, gdzie „bycie podmiotem”, zwłaszcza zaś możliwość bycia nim, zostaje uznane za nieinstrumentalną wartość pozytywną, godną osiągnięcia, pielęgnowania i ochrony. To „odniesienie do wartości” wydaje się obejmować ponadto jeszcze jeden aspekt [...]. Miano podmiotu aksjologicznego zdaje się przysługiwać wyłącznie spraw-

² K. Gorlach, Z. Seręga, *Socjologiczna koncepcja podmiotowości – zarys problemów badawczych*, [w:] *Podmiotowość. Możliwość – Rzeczywistość – Konieczność*, red. P. Buczkowski, R. Cichocki, Poznań 1988, s. 35.

³ J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992, s. 232.

⁴ Sformułowanie Z. Spendela zawarte w szkicu *Kulturowe funkcje psychologii podmiotowej*, [w:] *Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia*, red. Z. Ratajczak, Katowice 1992.

cy podejmującemu działania ukierunkowane głównie na realizację wartości cenionych (a przynajmniej nie negowanych) nie tylko przez niego, ale również akceptowanych powszechnie⁵.

Przedstawione warstwy znaczeniowe ujmują podmiotowość stopniowalnie. W pierwszym i drugim znaczeniu jest mowa o pewnych właściwościach, kompetencjach indywidualnych, które wyjaśniają w podmiocie aspekt działania. W drugim przypadku podmiotowość skoncentrowana jest wokół wysoko wartościowanej koncepcji człowieka i dostępnej mu perspektywy aksjologicznej. Podmiotowość staje się – w tym znaczeniu – artykulacją pewnych wartości i ich interpretacją. Wtórnie interpretacja taka ma zawsze charakter dyskursywny, a narracja indywidualna wpisana jest w narrację społeczną. Można powiedzieć, że znaczenie wyboru wartości dla całego społeczeństwa zwielokrotnia się poprzez wybory grupowe i poprzez ideologie oparte na określonych wartościach⁶. Jest to zaproszenie adresowane do innego, aby czuł się swobodnie, by chciał i mógł wyrazić siebie jak najpełniej.

Wgląd w szkolne interpretacje tekstu z perspektywy podmiotowości wymaga przede wszystkim uporządkowania problematyki wartości, w tym semantyki wyrażen wartościujących oraz technik językowego przekazu wartości. W sposób szczególny rozszerzeniu tej perspektywy dają wyraz nawiązania do wolności i inwencji. Wolność najpełniej uwidacznia się w przeżyciu „mogę – nie muszę”⁷. W tym rozumieniu mówi się o uwzględnianiu w sferze oddziaływania na ludzi praw do swobodnego podejmowania decyzji czy swobodnego rozwoju. Inaczej mówiąc, tylko człowiek wolny rozwija swoje własne horyzonty twórcze i ma możliwości odkrywania. Bogactwo ujęć w odniesieniu do działań twórczych przedstawia jeden z największych myślicieli współczesnych – Jacques Derrida. Francuski filozof ujmuje inwencję w trzech podstawowych znaczeniach:

1) inwencja to pomysłowość (*inventivité*), zdolność do wynajdywania czegoś (*capacité d’inventer*), umiejętność odkrywania, słowem – *wynalazczość* lub *odkrywczość*;

2) inwencja to akt, doświadczenie, czynność samego wynalezienia lub odkrycia, słowem – *wynajdywanie* lub *odkrywanie czegoś*;

3) inwencja to coś, co zostało wynalezione, „zawartość” wynalezienia lub odkrywania, słowem – *wynalazek* lub *odkrycie*⁸.

Powyższe ujęcia zaznaczają, że w podmiocie zapoczątkowany jest nie tylko akt wytwarzania, ale i sposób pogłębiania swego życia. Dodajmy, że wszelka inwencja zakłada, że coś zachodzi lub ktoś dochodzi do czegoś *pierwszy raz*, ktoś lub coś dochodzi do kogoś innego⁹. Wyjątkowość inwencji, brak powtarzalności czynią podmiot istotą poszukującą. Dokonane odkrycie nie uzyska statusu inwencji, jeśli nie zostanie zagwarantowane przez system konwencji, zapewniających jednocześnie wpisanie we wspólną historię, przynależność do kultury: dziedzictwa, tradycji

⁵ Tamże, s. 40–41.

⁶ J. Puzynina, *Język...*, s. 184.

⁷ Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1985, s. 127.

⁸ J. Derrida, *Psyche. Odkrywanie innego*, przeł. M.P. Markowski, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1998, s. 85.

⁹ Tamże, s. 82.

pedagogicznej czy danej dyscypliny. Inwencja rozumiana jako „dochodzenie do czegoś lub znajdowanie”¹⁰ umożliwia podmiotowi poznanie, tworzenie, przewidywanie, badanie. Wszystkie te słowa można odnieść do procesu interpretowania jako zapoczątkowania czegoś nowego. Odkrywczość wzbraniająca się przed konwencją pozwala przekraczać reguły i podważać istniejące zasady. Jednocześnie, jak podkreśla Derrida, nie uzyska ono statusu odkrywczości, inwencji, jeśli nie nastąpi socjalizacja tego, co wpisane we wspólną historię, przynależność do pewnej kultury¹¹. To otwarcie na przekształcanie, wpisywanie, wykorzystywanie zapewnia podmiotowi odkrywanie samego siebie, zidentyfikowanie „ja” w „my”, pozwala też czytać znaki zapisane w tradycji ujęć interpretacyjnych, ale także, jak stwierdza filozof francuski, uwalnia człowieka od narzucanych interpretacji świata, wyzwala go z metafizycznego „kaftana bezpieczeństwa”. Tu pojawia się również szeroko rozwijana na gruncie dydaktyki kwestia posiadania kompetencji, czyli znawstwo zasobów pojęciowych, lub niekompetencji, przejawiającej się w jednostronności albo podatności na uwodzicielską moc pojęć ulegających absolutyzacji. Tym samym w pewnym sensie nadejście nowości uzależnione zostaje od właściwości ludzkiego podmiotu i od sposobu jej uprawiania przez indywidualne „ja”.

Wychowanie do współżycia w ramach określonej kultury/kultur odbywa się w sposób naturalny lub uporządkowany od najmłodszych lat życia. Działania edukacyjne, stosowane w tym względzie, dążą do rozbudowy i wzmacniania wspólnej bazy dialogu, kształtując kompetencje i postawy dotyczące poczucia podmiotowości, wolności, inwencji, odpowiedzialności w życiu społecznym, a także integracji ogólnoludzkich wartości. Na poziomie kulturowym podmiotowość wyraża się przez edukację regionalną. Ta bowiem przekazuje symbole rodzinnego środowiska, język ojczysty, kształtuje określone postawy, wartości i obyczaje¹². Proces interpretowania w odniesieniu do tego typu edukacji stawia sobie za cel rozwijanie kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej. Uczenie się międzykulturowe angażuje wszystkie znaczenia i poziomy uczenia się, wiedzy, emocji i zachowań¹³. Wymiar ten odślania jedną z podstawowych potrzeb człowieka, jaką jest potrzeba sensu. Dokładniej człowiek jako byt intencjonalny, osobowy, cielesny i psychiczny, a do tego duchowy charakteryzuje się wolą sensu, która wiąże się ściśle z pytaniem o to, jakie wartości kryją się za słowami czy wypowiedziami językowymi¹⁴. Ograniczenie językowych środków wyrazu w sytuacji wyrażania stwarza dodatkową przeszkodę w uzewnętrznieniu tego, co zostało pomyślane i zrozumiane.

O ukonkretnieniu sygnalizowanych powyżej zagadnień decyduje wybór kryteriów i metod poznawczych, wizja świata i wartości zawarte w materiale literackim czy przywoływanym kontekście. Próba ich rozpatrzenia ma istotny wpływ na proces formowania rozumienia interpretowanego tekstu, może decydować o prawidłowym przebiegu procesu poznawania lektury, a także poznawania siebie

¹⁰ Tamże, s. 84.

¹¹ Tamże, s. 85–86.

¹² J. Nikitorowicz, *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej*, [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, red. T. Pilch, Warszawa 2000, s. 85–112.

¹³ <http://www.seminarium.org.pl/klerycy/knak/artykuly/dialm.html> [dostęp: 17 lutego 2010].

¹⁴ J. Puzynina, *Język...*, s. 185.

pod wpływem uruchomionych wartościowań. Podstawowym tworzywem otwierającym horyzont sensu jest język. Tworzy on ramy interpretacji, przez które działający podmiot mówi o podmiotowości. Niezależnie od różnych ujęć samej podmiotowości powinien być to język wolny od pewności siebie, od totalnej arbitralności i od totalnych roszczeń do prawdy. Różne systemy filozoficzne przekonują, że może być to jedynie język dyskretnego dyskursu, oznajmiania swego przeczcucia. Można go rozwinąć przez konwersację w szerokim sensie, czyli przez pewien rodzaj wymiany z innymi, z którymi do pewnego stopnia zgadzamy się co do tego, o co chodzi w całym przedsięwzięciu¹⁵.

Na konieczność przygotowania ucznia do pełnienia roli podmiotu używającego świadomie języka jako środka służącego realizacji celów komunikacyjnych zwracają uwagę m.in. Jadwiga Kowalikowa, Helena Synowiec, Edward Polański, Ewa Ogłóza, Kordian Bakuła¹⁶. Mając świadomość trudności odwoływania się do doświadczeń językowych ucznia, autorzy proponują przesunięcie punktu ciężkości z nauki o języku ku nauce języka, eksponowanie umiejętności w stosunku do wiadomości. Najbardziej wyrazistym rysem tego podejścia jest wspieranie kształcenia sprawności językowych poprzez ćwiczenia w mówieniu i w pisaniu. Każde z przywołanych zagadnień upomina się o głęboki namysł ze względu na wieloraki wpływ, jaki wywiera na przebieg kształcenia procesów mówienia, słuchania, pisania i czytania.

Całokształt zarysowanej tematyki otwiera podmiotowi drogę do ogromnych przestrzeni problematyki aksjologicznej i urzeczywistnia się poprzez dostrzeżenie funkcji, jaką pełnią środki wartościowania językowego¹⁷. Intensywność i złożoność interakcji sprawia, że nie tylko posługujemy się językiem, ale też w pewnym sensie jesteśmy przez język „mówieni”, a nasza tożsamość podmiotowa może się konstituować tylko na pograniczu, tylko „między” różnymi dyskursami składającymi się na uniwersum kulturowe¹⁸. To właśnie, jak pisze autor pozycji *Kulturowe podstawy osobowości* – Ralph Linton, człowiek jako indywidualność pomaga zmieniać wzorce kulturowe, gdy powstaje taka potrzeba¹⁹. W tejże perspektywie język jest zapisem utrwalonych w danej kulturze sposobów kategoryzacji i aksjologizacji świata²⁰.

¹⁵ Por. C. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Warszawa 2001, s. 73–75.

¹⁶ J. Kowalikowa, H. Synowiec, *Wiązanie treści językowych z treściami literacko-kulturowymi. Przesłanki i dylematy*, [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007; E. Polański, *Wiązanie kształcenia językowego z literackim na przykładzie opisu i opowiadania*, [w:] tamże, s. 20–36; E. Ogłóza, *Integracja w nauczaniu języka polskiego – teoria i praktyka*, „Język Polski w Szkole w klasach IV–VIII” 1986/87, z. III, s. 274–280; K. Bakuła, *Kształcenie językowe w szkole podstawowej w świetle współczesnych teorii psychologicznych i lingwistycznych. Projekt nowej metodyki*, Wrocław 1997.

¹⁷ Por. J. Puzynina, *Język...*, s. 196–200.

¹⁸ T. Szkołut, *Spór o sens pluralizmu w kulturze i sztuce postmodernistycznej*, [w:] *Aksjologiczne dylematy epoki współczesnej*, red. T. Szkołut, Lublin 1994, s. 126.

¹⁹ R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, przeł. A. Jasińska-Kania, Warszawa 1975, s. 35.

²⁰ Por. J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1995, s. 12.

Współczesny człowiek, zdaniem Janusza Pasierba, staje przed nadmiarem zjawisk tworzących kulturę, ich chaotyczność i antynomia stawia go w sytuacji ogłuszenia²¹. Można powiedzieć, że rozumienie (usensowanie) zjawisk z tworzeniem siebie może odbywać się jedynie w kulturze pojmowanej jako: „wszystko, co człowiek odkrywa jako możliwość i bodziec w sobie, w swoich dziejach, w konkretnej sytuacji, w siłach przyrody. Kultura jest wszędzie, gdzie człowiek nadaje swemu życiu kształt bogatszy i głębszy, gdzie tworzy dzieła ducha, nauki, sztuki, poezji, wszędzie tam, gdzie wyciska zniamię swej duchowości na ziemskim istnieniu i rozwija własną istotę”²². W ten sposób człowiek tworzy nową jakość (odkrywa wartości), przekracza swoje słabości psychiczne i społeczno-kulturowe i staje się – jak stwierdza Roman Ingarden – bardziej sobą, czyli osobą²³. Świat społeczny jawi się wtedy jako pewna struktura strumienia narracji wspólnoty, na którą nakładają się narracje podmiotów. Świat przeżywany dostarcza zarazem zasobów kulturowych i uzgodnionych wzorców interpretacji²⁴. W obiegu dydaktycznym kanon lektur (zbiór dzieł uznanych za ważne dla rozwoju kultury narodowej) kształtuje wspólny kod dla nauczyciela i ucznia, niezbędny dla urzeczywistnienia się komunikacji. Trwający dialog międzypokoleniowy jest w rzeczywistości uznaniem racji każdego z partnerów dialogu.

Mówiąc o procesie interpretowania tekstów w wymiarze szkolnym, mamy najczęściej na uwadze proces ich odbioru przebiegający w określonych sytuacjach dydaktycznych wyznaczonych przez uwarunkowania kulturowe, warunki osobowościowe nauczyciela i ucznia, cechy samego dzieła, z którym interpretujący nawiązał kontakt. Zarysowuje się w ten sposób dialog – z jednej strony prowadzony z tekstem, z drugiej z odbiorcą, który tworzy pewien rodzaj więzi nieodzowny w przekazywaniu wartości. Wymienione sytuacje wyznaczają zespół wzorów zachowań, sposobów reagowania na świat, napięć, oddziaływań²⁵. Tekst, w tym rozumieniu, staje się komunikatem, który pozwala ukształtować umiejętności ogólne: umiejętność kojarzenia, krytycznego myślenia, sprecyzowania własnego poglądu na daną kwestię, zarysowania linii interpretacji, przewidywania prawdopodobnej reakcji odbiorcy i uprzedzania jego kontrargumentów, umiejętności szczegółowych, w tym kompetencji tekstowej zastosowanej do wypowiedzi pisemnej (umiejętności przełożenia myśli na abstrakcyjną strukturę tekstu pisanego), opanowanie konwencji form tekstu pisanego (eseju, felietonu, artykułu polemicznego), opanowanie sprawności pisania (ortografia, interpunkcja, gramatyka, składnia, a także zjawiska związane z tworzeniem tekstu, jak spójność językowa, stylistyczna, intertekstualność)²⁶. Przy

²¹ J.S. Pasierb, *Kultura jako środowisko życia i stawania się człowieka*, [w:] *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji. Logoteoria i nooteoria, logoterapia i nooterapia*, red. K. Popielski, Lublin 1996, s. 272.

²² Tamże, s. 274.

²³ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 115–117.

²⁴ Por. K. Wielecki, *Podmiotowość...*, s. 297.

²⁵ K. Olbrycht, *Wzory zachowań wobec sztuki*, [w:] *Podstawy teoretyczne badań nad odbiorem sztuki*, Katowice 1982, s. 63.

²⁶ Por. M. Załęska, *Non scholae, sed vitae discimus. Retoryka a sprawność pisania w języku obcym*, [w:] *Nauczanie retoryki w teorii i praktyce*, red. J.Z. Lichański, E. Lewandowska-Tarasiuk, Warszawa 2003, s. 92–93.

tej okazji kształtowane są podstawowe wartości związane z odbiorem tekstu: krytycyzm, poszukiwanie prawdy, niezależność intelektualna, otwartość, czyli cechy budujące przestrzeń podmiotowości. Maria Jędrychowska uważa, że doskonałą formą wyrażania osobistej wrażliwości jest esej, który z założenia autorka traktuje jako wypowiedź podmiotową, respektującą starożytną maksymę zamieszczoną na świątyni w Delfach – „poznaj samego siebie”²⁷. Warto zwrócić uwagę, że w tym rozumieniu sam tekst nie tylko wpływa na procesy spostrzeżeniowe (obejmują one stwierdzenia „1. tego, czym jest sytuacja, 2. tego, kim jest druga osoba, 3. tego, kim jesteś ty i jaki rodzaj interakcji istnieje między twoją podmiotowością a drugim, 4. dlaczego sprawy toczą się tak, jak się toczą”²⁸), ale też pozwala interpretować źródła zachowań, pozwala wyrażać, rozumieć, przeżywać. Skutkiem tego działania jest zdynamizowanie władz umysłowo-zmysłowych odbiorcy, odkrycie jego możliwości moralnych, intelektualnych, poznawczych, kreatywnych i decyzyjnych²⁹.

Wyłonione pojęcia wprowadzają podmiotowość w zagadnienia etyczne, takie jak dobór treści kształcenia, cele czy sposoby kształtowania osobowości, a pozyskiwane w tej perspektywie wiadomości i umiejętności stają się środkiem w odkrywaniu i wartościowaniu własnych zachowań. Celem pożądanym tego oddziaływania jest poznawanie i wyzwalanie wartości autotelicznych (wartości wewnętrznych, realizowanych w samym osiągnięciu czegoś) i wartości instrumentalnych, służących osiągnięciu jakiegoś innego celu niż ten, w którym wartości się realizują. Podmiotowość w tym ujęciu staje się kategorią modelującą ludzkie zachowania. Biorąc pod uwagę głębię relacji w rozwijaniu twórczego i niezależnego myślenia, nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z konsekwencji, jaką wywołuje droga porządkowania myśli w procesie odbioru i tworzenia tekstu. Interpretacja tekstu przekazywana nieumiejętnie i narzucana pod przymusem może obrócić się przeciwko wyznaczanym celom. Jednocześnie przymus jest niezbędny, aby wprowadzić ucznia na tę drogę, na którą raczej sam by nie trafił.

Wybór metod poznawczych, wizja świata i wartości zawarte w materiale literackim czy przywoływanym kontekście mają istotny wpływ na proces interpretowania tekstu, mogą również decydować o prawidłowym procesie poznawania lektury, a także siebie pod wpływem uruchomionych wartościowań. Właściwe interpretowanie w dużym stopniu zależy od zrozumienia tego, na czym polega osobiste zaangażowanie w sam proces wartościowania. Wprowadzenie ucznia w podmiotowy wymiar działań interpretacyjnych polegałoby na znalezieniu wspólnoty zainteresowań, dostrzeżeniu wspólnych wartości, rozwijaniu przyjaźni, życzliwości, wzajemnego szacunku, dostrzeżeniu wspólnych godności. To czyni podmiotowość „terenem”, na którym człowiek ma okazję wypróbować swoją tolerancję, otwartość na inność oraz rozwinąć własne horyzonty myślowe, moralne i emocjonalne. Dlatego komunikowane treści, będące wyrazem twórczego ducha, nie mogą być zamieniane w schematyczny i wyłącznie funkcjonalny przekaz wiedzy czy wartości moralnych.

²⁷ M. Jędrychowska, *Dorastać do eseju*, „Polonistyka” 1994, nr 2, s. 91.

²⁸ *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Stewart, Warszawa 2002, s. 202.

²⁹ E. Biłos, *Ku nauczaniu personalistycznemu w gimnazjum. Przewodnik dla studentów i nauczycieli*, Częstochowa 2000, s. 149.

Wyróżnione kryterium aksjologiczne potwierdza, że wybór metodologii, sposobów zajmowania się literaturą na gruncie edukacji szkolnej nie jest przypadkowy, ale związany z tym, kim jesteśmy. Dialog z literaturą staje się możliwy jedynie przez transmisję wartości i wzorów kulturowych. Tak pojmowany uczy nie tylko recepcji, ale również poznawczego spotkania z otoczeniem. Dzięki niemu dochodzi także do optymalizacji działania przez ćwiczenie i doskonalenie.

Koncepcja literatury jako dialogu – rozwijana na gruncie dydaktyki przez Barbarę Myrdzik³⁰ – wyraźnie zmierza do poszerzenia imperium jednostki poprzez pytania. Od momentu zaistnienia pytania pojawia się poznanie. Dwustronna relacja między pytającym a tekstem uzależniona jest od poziomu, na którym znajduje się podmiot interpretujący. Janusz Sławiński wskazuje na trzy poziomy interpretacji:

- 1) poziom wulgaty – zakłada wszystko to, co jest poza dyskusją;
- 2) poziom teorii, na którym zaczyna się dywergencja, rozchodzenie języków;
- 3) poziom trzeci, który jest poziomem nieoczywistości³¹.

Zależność ta jest następująca: im wyższy poziom, tym bardziej zostają uruchomione większe pokłady znaczeń tekstu, tym większe i skuteczniejsze scalanie tego, co rozproszone na terenie wspólnych sądów i wartościowań. W systemie edukacji polonistycznej ważne staje się to, na jakim poziomie interpretacji odbiorca pozyskał swoje odpowiedzi. Przez pytania zarysowują się oczekiwania podmiotu wobec interpretowanego tekstu (kształt sytuacji, które chce ustalić). Pytanie odsłania zróżnicowany proces rozpoznania, rozumienia i akceptowania wartości przez podmiot. Wreszcie poprzez pytanie podmiot staje się odkrywcą reguł, wokół których aktywizuje on swoją przestrzeń poznania. Każda sytuacja, w której dochodzi do zbliżenia podmiotu z tekstem tworzy to dzieło na nowo. W fazie interpretowania obudzone zostaje w podmiocie wszystko to, co pozwala wyrażać, rozumieć, przeżywać. Dzięki umiejętnemu odczytaniu znaków może zostać uchwycone to, co niejednokrotnie jest bliskie prawdy. Bez głębokiej interwencji podmiotu w akt interpretowania znaczenia utworu nadal zostałyby w utajnionej i nierozpoznanej przestrzeni. Interpretowanie tekstu zakłada więc wyraźną obecność tego, kto interpretuje i w jaki sposób to czyni. Obecność tego, kto interpretuje, może przywracać, zniekształcać, narzucać, tworzyć zapisane w działach lub kontekstach znaczenia. Wyodrębniony typ interpretacji ukazuje „pracę myśli”, która polega na odszyfrowywaniu ukrytego sensu w sensie widocznym i na rozwinięciu poziomów znaczeniowych zawartych w znaczeniu dosłownym; rezultaty jej stanowią płaszczyznę semantyczną hermeneutyki, na której dopiero może być nadbudowana hermeneutyka filozoficzna – rozumienie siebie i rozumienie bycia³².

Barbara Myrdzik dostrzega możliwości rozwoju i powinności edukacji polonistycznej w inspirowaniu młodego człowieka do uważnego słuchania, czytania i interpretowania tekstów literackich, stwarzania warunków do ich indywidualnego „przetworzenia”³³. Bożena Chrzęstowska widzi je w toku prawidłowo zorganizowanej

³⁰ B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.

³¹ Por. *O literaturoznawczym profesjonalizmie, etyce badania i kłopotach z terminologią rozmawiają prof. Teresa Walas, prof. Henryk Markiewicz, prof. Michał Paweł Markowski, prof. Ryszard Nycz, dr Tomasz Kunz*, „Wielogłos” 2007, nr 1, s. 18.

³² Por. H. Markiewicz, *Wymiary dzieła literackiego*, Kraków–Warszawa 1984.

³³ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 14.

interpretacji tekstu dydaktycznego, prowadzonej w warunkach analizy całościowej i sfunkcjonalizowanej, która – zdaniem uczzonej – w znacznym stopniu przyczynia się do zbudowania autentycznej świadomości literackiej uczniów³⁴. Działania te połączone są zwykle z różnorodnymi sposobami obcowania z wytworami kultury, z którymi uczeń spotyka się w fazie interpretowania. W konkretnych sytuacjach dydaktycznych to świadomość komunikacyjna nauczyciela, jego wrażliwość, pomyślność, kompetencje będą decydować o efektach odczytania „komunikatu” – jakim jest dzieło literackie³⁵. Skuteczność odbioru tego, co komunikuje dzieło, osiągnięta jest za pomocą różnych technik i metod kształcenia. Sposób, w jaki uczeń postępuje z tekstem, zależy w dużej mierze od doświadczeń, jakie podsunął mu nauczyciel. Kompetencje uzyskane przez odbiorcę tekstu (jego sposób rozumienia cytatów, aluzji, zapożyczeń) zakreśla granicę jego odczytania. Ten rodzaj recepcji powoduje przekraczanie własnych, estetycznych doświadczeń i prowadzi do odkrycia sensu dzieła. Poprzez oderwanie od tego, co jednostkowe, a zgłębianie tego, co ogólne możemy wyjaśniać świat i rozumieć wytwory ducha. Tak jest w przypadku procesu interpretowania. Dzieło artystyczne staje się w nim przekazem otwartym, który można bardzo rozmaicie interpretować albo dookreślać, jak chce Ingarden, albo odtwarzać – jak proponuje A. Kłoskowska, przy czym odtwarzanie nie tylko obejmuje interpretowanie w sensie intelektualnym, ale także różne reakcje: emocjonalne, oceniające³⁶.

Wraz z następowaniem sensu interpretowanego dochodzi do uświadomienia sobie roli samego znaku. „Trzeba [...] zrozumieć – komentuje Ricoeur – że świadomość zmierza ku najbardziej «wewnętrznemu sobie» jedynie za cenę maksymalnej uwagi starającej się śledzić znaki, mgnienia Absolutu w swoich figurach. Największej wewnętrzności aktu odpowiada największa zewnętrzność znaku”³⁷. Zarówno język, jak i wewnętrzne poznanie są jakiegoś typu znakiem, który pozwala otworzyć podmiot na szerokie możliwości interpretacji świata. Interakcja semiotyczna zachodząca między dziełem (wytworem człowieka) staje się swoistym dialogiem między podmiotami – między tym, który koduje i tym, który dekoduje sensy. Kryterium semiotyczne czyni więc podmiotowość nie tylko wartością, ale procesem polegającym na wdrażaniu jednostki w życie społeczno-kulturowe poprzez proponowane znaki, prowadzące do poznania i samopoznania. Włączanie ucznia w ruch zdobywania nowych treści poznawczych powoduje krążenie myśli wokół pytań i odpowiedzi. Ten ruch porządkujący potwierdza, że uczeń potrafi poznawać tylko to, co jest uporządkowane, co posiada jednoznaczne zasady. Może prowadzić również do wyznaczenia wyrazistych granic poznawczych i budować charakterystyczną dla aksjologicznych interpretacji jednoznaczność.

³⁴ B. Chrzastowska, *Autor – dzieło – poetyka. Problemy interpretacji w szkole*, [w:] *Edukacja literacka w szkole. Antologia opracowań*, cz. II, *Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnej interpretacji tekstów literackich oraz zagadnienia procesu historycznoliterackiego*, wybór i oprac. W. Dynak, M. Inglot, Wrocław 1988, s. 64.

³⁵ Por. M. Głowiński, *Styl odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków 1977.

³⁶ A. Kłoskowska, *Kultura symboliczna poza sferą autoteliczności*, [w:] *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*, red. S. Nowak, Warszawa 1984, s. 52–57.

³⁷ Cyt. za K. Tarnowski, *Podmiot jako świadek*, [w:] *Podmiotowość i tożsamość*, red. J. Migasiński, Warszawa 2001, s. 91.

Tekst jako wytwór kulturowy, powstający za pośrednictwem innych wytworów, powoduje pewne przekształcenia w osobowości ucznia. Jak stwierdza Mieczysław Krąpiec, dzieła kulturowe zyskują bytową wartość jedynie przez człowieka, jego ducha, ku któremu są adresowane, aby go rozwinąć i wyzwolić jego osobiste działanie. Stąd mają wiecznotrwały sens wszystkie twory kulturowe, które posłużyły człowiekowi do jego osobistego rozwoju, do zaktualizowania jego osobowych potencjalności³⁸. Ten problem prowadzi do wniosku, że kształtowana wizja edukacyjna musi „dowartościować” czynniki, zapewniające prawidłowy rozwój emocjonalny, estetyczny i etyczny.

Niezwykła złożoność procesu kształcenia sprawia, że uczestnictwo w nim staje się aktem odwagi zarówno ze strony nauczyciela, jak i jego wychowanka. Pojawiające się w dyskursie edukacyjnym sposoby oddziaływania na sferę duchową podmiotu uwikłane są w mnóstwo paradoksów: indywidualność uczenia się istnieje w procesie nauczania grupowego; uczenie się autentyczności komunikacyjnej odbywa się w sytuacji sztucznej, określanej mianem „pseudokomunikacji szkolnej”³⁹. Przyglądając się temu zagadnieniu w kategoriach wymogów, jakie stawia edukacja polonistyczna, można podejmować szereg ważnych problemów związanych z trudnościami ze zrozumieniem i zapamiętaniem przeczytanego tekstu, z niechęcią do głośnego czytania czy wyrażania własnych sądów.

Sformułowanie dwóch podstawowych obszarów: aksjologicznego i semiotycznego pozwoliło wskazać na pewne możliwości racjonalizacji stosowanego w przestrzeni edukacji pojęcia „podmiotowości” i odnieść się do nadrzędnych zasad jednoczących różne sfery aktywności polonistycznej. Podmiotowość w swej zorientowanej humanistycznie wersji nadal jest źródłem uruchomienia nowych możliwości poznawania, rozumienia i kreowania w wymiarze edukacyjnym.

Problems of text interpretation at school in the perspective of subjectivity

Abstract

This article presents reflections on the characteristic “features” of subjectivity with respect to the problem of interpretation.

Placing subjectivity in two research areas, axiological and semiotic, allows us to find a possibility of rationalizing the notion of subjectivity employed in education, and to establish what actions should be taken to maintain the dialogue between the teacher and the pupils. One of the suggestions is sharing oneself with others, through the development of communicative, interpretive and moral competences and skills.

Education in the spirit of subjectivity, oriented towards the search for knowledge about oneself and the reality, helps to determine didactic goals and to refresh the educational contents. It also allows us to treat interpretation as stimulant to the development of self-dependence and responsibility. Concentrating the interpretive process around subjectivity enables the interpreters of the text to proceed to ever-higher levels of reflection.

³⁸ M.A. Krąpiec, *Dzieła. Ja – człowiek*, Lublin 1991, s. 258.

³⁹ Por. M. Załęska, *Non scholae, sed vitae...*, s. 88–89.