

Witold Bobiński

Naukowe podstawy dydaktyki polonistycznej, czyli syndrom Maklakiewicza

W pamiętnej scenie sławnego *Rejsu* Marka Piwowskiego Zdzisław Maklakiewicz (inżynier Mamoń) przedstawia druzgocącą ocenę polskiego kina, argumentując, iż w polskich filmach „nic się dzieje, brak akcji jest”. Niemal 40 lat później skłonni jesteśmy milcząco przytaknąć inżynierowi Mamonowi, niczym uczestnik rejsu Sidorowski (Jan Himilsbach), nie bacząc ani na upływ czasu, ani na fakt, iż tak przenikliwą ocenę polskiego kina wyraża niefachowiec i bynajmniej nie arystokrata ducha. (Nie podzielam poglądu, iż w *Rejsie* mamy do czynienia z przewrotną apologią kina bez akcji). W tym, że nuworysz z aspiracjami komentuje zjawiska kultury, nie ma nic dziwnego, jak też i w tym, iż aktor o duszy naturszczyka (mimo iż Maklakiewicz skończył studia aktorskie) oraz inny, stuprocentowy naturszczyk tworzą postacie pełne, wyraziste, przekonujące i w historii polskiego kina nieprzemijające. Genialny aktor naturszczyk zdarza się zapewne równie często jak wspaniałe nauczyciel samouk. Czyli nie tak rzadko, wzięwszy pod uwagę, jak wiele samorodnych talentów nie trafia nigdy do szkół i na plany filmowe. Tym zaś, którzy spędzili jakiś czas na edukowaniu młodych pokoleń, nieobcy jest zapewne „syndrom Maklakiewicza”, specjalisty, który niejako zawiesza swoje wykształcenia na kołku, nabiera do niego dystansu, bierze je w nawias i dopiero wówczas osiąga biegłość i dostępuje spełnienia – mówi własnym tekstem i realizuje własne scenariusze. Zarówno historię szkoły, jak i dzieje aktorstwa tworzyły rzesze mistrzów bezimiennych i niekształconych w swoim fachu, wszak początków nauki zwanej dydaktyką doszukujemy się w wieku XVII, a kształcenie aktorskie jest o 100 lat młodsze. Dziś natomiast – mimo rozwoju i rozrostu dyscyplin, na których ufundowano naukową refleksję na temat procesu nauczania-uczenia się – dziś właśnie raz po raz przekonujemy się, że to, co od dziesięcioleci zwiemy naukowymi podstawami dydaktyki – tej ogólnej, a zwłaszcza tych przedmiotowych – nie jest ani stabilne, ani pewne, ani niewątpliwe. Świat zwany ponowoczesnym tak dalece modyfikuje bowiem obraz nas samych, tak rozszerza pole widzenia spraw ludzkich, tak rozchwiewa niewzruszone – zdawałoby się – mniemania, iż ów stabilny naukowy fundament niebezpiecznie ogranicza się gdzieś do obszaru truizmów.

Gdyby prawdziwie przejąć się strukturą nauki zwanej dydaktyką, tak jak ją definiują uczone ujęcia, należałoby dostrzec w niej coś na kształt meganauki,

rozciągającej się od filozofii, przez socjologię, cybernetykę (jako naukę o sterowaniu), psychologię, fizjologię, aż po nauki związane z dziedziną przedmiotową, a więc w naszym przypadku: językoznawstwo, teorię kultury, literaturoznawstwo, teatro-, filmo-, medioznawstwo i dydaktykę przedmiotową. W procesie kształcenia student polonistyki o specjalności nauczycielskiej otrzymuje z konieczności nie więcej niż ekstrakt kilku wybranych (bo przecież nie wszystkich) z wymienionych wyżej dziedzin, jego orientacja w ich obszarach jest zdawkowa, stwarza coś w rodzaju merytorycznego alibi. Wszak poznanie samych filozoficznych czy ideologicznych podstaw edukacji (przywołuję tytuł książki Geralda Gutka), które nie powinny być obce szkolnemu humaniście, to zadanie ogromne. W rezultacie „wiedza nauczycieli o procesie kształcenia i wychowania jest w przeważającej mierze nadal zdroworozsądkowa. Rzadko kiedy odwołują się oni w swojej praktyce do teorii czy wyników badanych zjawisk”¹.

Czy może być inaczej? Zapewne nie. Nauczyciel każdego przedmiotu jest jednocześnie znawcą swojej dziedziny, dydaktykiem oraz pedagogiem – specjalistą od nauczania i wychowania, opiekunem procesu nauczania-uczenia się. W owym pierwszym wcieleniu (przedmiotowym) czuje się na ogół pewniej niż w pozostałych, ale w istocie w obu przez cały czas terminuje. W trakcie owego terminowania albo dopracowuje się własnej dydaktyki, albo męczy się i pograża w nudzie i sztamie. Własna dydaktyka to nie tyle spójny kompleksowy autorski sposób nauczania, ile raczej fundowany na doświadczeniu system czy zbiór nawyków, przekonań, przeświadczeń, wyznawanych wartości, wzbogacony o szczególnie chętnie wykorzystywane techniki i sposoby pracy z wychowankami.

Poszukującemu i twórczemu poloniście nie jest jednak dane spokojne i pokrzepiające wspieranie się nawet na dokonaniach jego macierzystych dziedzin, gdyż i w ich obszarach dochodzi raz po raz do przewrotów (zwrotów), rewolucji, zamachów stanu. Jeszcze piętnaście, dwadzieścia lat temu nikomu nie przyszło do głowy, by w nauczaniu tzw. gramatyki odchodzić od wizji języka spod znaku Klemensiewicza i Szobera. Dziś – po rewolucji kognitywnej i powtarzających się co jakiś czas próbach rugowania ze szkoły elementów nauki o języku – problematyczny stał się nie tylko zakres treści kształcenia, ale i sama ich postać. Jeszcze większa mgławicowość „zagraża” literaturoznawstwu – wartki strumień postmodernizmu podmył naukowe fundamenty teorii literatury, a prawo obywatelstwa zyskała wątpliwość – czy i jak możliwa jest jeszcze historia literatury. Jeśli dodać do tego ponawiane raz po raz spory dotyczące zawartości kanonu i celowości podtrzymywania tego pojęcia – otrzymamy pejzaż wątpliwości, które rzetelnemu poloniście powinny nieustannie dawać do myślenia i skłaniać do ustawicznego poznawania i precyzowania obrazu bliskiej mu dziedziny, choćby miał czynić to na własny użytek.

Naukowość dydaktyki polonistycznej – śmiem twierdzić – w kształcie takim, jaki zwykliśmy jej przypisywać, mocno się chwieje. W najmniejszym może stopniu dotyczy to metod nauczania, boć uzasadnienie ich kształtu i skuteczności bynajmniej nie na badaniach naukowych się wspiera. Nie sposób zresztą badaniami oszacować stopień użyteczności i uniwersalizmu pogadanki heurystycznej, metody

¹ B. Śliwerski, *Posłowie* [w:] G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 338.

problemowej, dyskusji czy wykładu. Zwłaszcza, że modelowe postaci metod zdarzają się rzadko bądź nigdy.

Rozchwywanie, rozregulowanie czy wręcz rozmycie naukowych fundamentów dydaktyki literatury najmniej może przejmują uczone, nie ich to w końcu zmartwienie. Bardziej zaś powinno intrygować, a może niepokoić nauczycieli, którzy swoje posłannictwo choć częściowo dostrzegają w przekazywaniu uporządkowanej wiedzy. Jak dotąd bowiem szkoła pozostawała ostoją informacji pewnej i umiejętności sprawdzalnych, dających się ocenić i zweryfikować. W takiej formule mieści się także wciąż tzw. kształcenie literackie. Tymczasem we współczesnej refleksji humanistycznej strukturalistyczne z ducha i wciąż bliskie szkole odkrywanie prawdy utworu, zawartej w nim immanentnie i powszechnie przyjętej, uchodzi za anachronizm, podobnie jak teza o istnieniu jakiegoś stałego i właściwego klucza do zrozumienia tworców kultury². Dodajmy że właśnie ów strukturalistyczny punkt widzenia przesądza o modelu stosowanych dziś w szkole egzaminów, także o ocenianiu prac pisemnych o charakterze interpretacji. Tymczasem już od kilkadziesiątu lat humanistyce nadaje ton dyskurs, w którym dekonstrukcyjna wolność czytania i koncepcja skazania na wieczne niedoczytanie idzie o lepsze z gadamerowskim „stopniem się horyzontów” tekstu i interpretatora, kulturowym *reader-response criticism* spod znaku Stanleya Fisha, anarchizmem interpretacyjnym Rorty’ego – by wymienić tylko niektóre strategie czytania. Czy szkolny polonista, który – mówiąc kolokwialnie – chce się rozwijać, miałby zbyć wzruszeniem ramion cały ów kontekst, w jakim kształtuje się współczesne oblicze humanistyki, także teoria i praktyka interpretacji? A jeśli zechciałby się poważnie przejąć treścią owego dyskursu, jak miałby się odnieść zarówno do oferty programów nauczania, realiów pomiaru dydaktycznego, systemu egzaminowania, własnej praktyki dydaktycznej? Czy akceptując filozofię jednej z ponowoczesnych strategii czytania, szkolny polonista miałby w szkole przedzierzać się w belfra posłusznego strukturalistycznej tezie (bo – powiedzmy – daje ona sprawne narzędzia weryfikacji wiedzy i umiejętności i pozwala się dydaktycznie aplikować)? Albo rezygnując z niewdzięcznej i niewygodnej pozycji filozoficznego rozkroku, miałby mniej lub bardziej ostentacyjnie kontestować wymuszony przez formułę egzaminów model nauczania literatury? To prawdziwie trudne, a przecież nie jedyne pytania rodzące się z poczucia odpowiedzialności i uczciwości nauczyciela świadomego współczesnego stanu nauk humanistycznych.

Jedną z kategorii obecnych w refleksji wielu współczesnych filozofów (będących w istocie filozofami kultury) jest kategoria wspólnoty interpretacyjnej – społeczności związanej wspólnym doświadczeniem kulturowym, założeniami, przekonaniami, a więc kontekstem, który warunkuje jakość odczytań. Nie miejsce tu na bardziej szczegółową charakterystykę pojęcia wspólnoty interpretacyjnej, warto może tylko zaznaczyć, że przynajmniej w polskiej humanistyce nie jest ono zjawiskiem nieznanym. Można wydedukować jego istnienie z przenikliwych uwag Stanisław Lema jako autora *Filozofii przypadku*. Już 40 lat temu ukuł w niej pojęcie odbioru ustabilizowanego, który dziś Stanley Fish mógłby uznać za odbiór właściwy pewnej wspólnoty interpretacyjnej. Kategoria owej wspólnoty dla polonisty „społeczne-go”, jakim jest nauczyciel polskiego, musi być zastanawiająca. Czyż nasi uczniowie nie należą bowiem do takiej właśnie wspólnoty? Czy zaliczamy się do niej także my

² Zob. A. Szahaj, *Zniewalająca moc kultury*, Toruń 2004, s. 176.

– dorośli, wykształceni humaniści? Czy kontekst naszego czytania i czytania uczniów jest tożsamy? Na ile mamy prawo (czy obowiązek?) brać ów kontekst pod uwagę w nauczaniu, szkolnych rozmowach o literaturze, formułowaniu wymagań, ocenianiu? A może uznamy, iż formacja kulturowa nastoletniego czytelnika nie jest kategorią istotną w jego kontakcie z tekstami lub odrzucimy ją *a priori*?

Próba udzielenia rzetelnej odpowiedzi na te pytania uświadamia, iż obszar naukowej podbudowy dydaktyki polonistycznej pozostaje *in statu nascendi*. Wszak powinna ona obejmować także filozoficzno-socjologiczne rozważania o naturze odbiorcy wszelkich dydaktycznych poczynań, o naturze współczesnego młodego i bardzo młodego człowieka. Jeśli wierzyć opinii, którą formułuje w tej kwestii włoski uczony Giovanni Sartori, roczniki dzieci i młodzież z przełomu XX i XXI wieku to już nowy gatunek człowieka – *homo videns* – od łacińskiego czasownika *videre* – widzieć³. Florencki politolog, filozof i medioznawca z pasją rysuje obraz „wideo-dzieci”, których wspólnym i najważniejszym doświadczeniem generacyjnym jest „telewidzenie”, obojętne już czy skupione na ekranie telewizora, czy monitora komputerowego. Młodzi, którzy na naszych oczach (rodziców, nauczycieli) pędzą swoje „wideożycie”, to istoty o nowej naturze, którą zawdzięczają wychowaniu przed ekranem, przed którym zasiedli, zanim nauczyli się mówić, chodzić i czytać. Sartori kreśli – może nieco przecerniony, ale wciąż porażający wizerunek pokoleń odartych z umiejętności myślenia symbolicznego, abstrakcyjnego, ulegających atrofii kulturalnej. Ta ekranowa *paideia*, wspierająca poczucie, iż „na początku był obraz”, prowadzi zdaniem włoskiego myśliciela zarówno do silnego uzależnienia, jak i do swoistej inflacji obrazów, zwalczanej jeszcze mocniejszą dawką, co wszystko to razem pomaga – by przytoczyć tytuł sławnej książki Postmana – „zabawić się na śmierć”. Sugestywny obraz kulturowej katastrofy nie jest nowością dla tych, którzy codziennie uczą czytania i zachęcają do spotkań z literaturą. Ale może nowością jest konieczność oswojenia tej oto świadomości, iż zdecydowanie zmieniła się skóra świata i uczymy dziś kogoś innego niż nam się wydaje. Może nowością jest konieczność zmiany sposobów oddziaływania na nowego *homo videns*?

Współczesne literaturoznawstwo stawia nam pytania o nasze własne sposoby czytania, o zasadność aplikowania młodzieży konkretnych strategii poznawania tekstu, o słuszność modeli oceniania, o kształt strukturyzacji wiedzy polonistycznej. Dzisiejsza socjologia, psychologia kreślą portret wychowanka zaskakujący i przejmujący, zgoła odmienny od tego wpisanego – na przykład – w podstawy programowe i w nasze wizje szkoły. A nauki spoza sfery zwanej humaniora? Jak bardzo zmienia nasze myślenie o świecie choćby teoria chaosu? Czy odkrycie fizyków, matematyków, iż procesy nieliniowe, chaotyczne są wpisane w porządek świata, nie każe spojrzeć inaczej na wspólne klasowe czytanie i interpretowanie tekstów? Jako dydaktyka fascynuje mnie od dawna pojęcie atraktora – w znaczeniu „ukrytego, trudnego do zaobserwowania uporządkowania procesów” (definicja Michała Tempczyka). Wykres tzw. atraktora Lorenza jest dla mnie modelem szkolnej interpretacji – wariantywnej, otwartej na różnorodności, krążących wokół wspólnego rdzenia, ale nie tożsamy. Sądzę, iż matematyczny opis procesów zachodzących w przyrodzie w przedziwny sposób przychodzi w sukurs tym, którzy w czytaniu tekstów otwarci są na nieciągłość, puste miejsca, brak przewidywalności.

³ Por. G. Sartori, *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*, Warszawa 2007.

Naukowe podstawy dydaktyki polonistycznej są dziś w istocie chłupoczącym oceanem nawiedzanym przez wiele prądów. Powinnością i przygodą będzie dla polonisty pożeglować z tymi prądami, które go uwiodą (czy też uwiozą). By dać się ponieść tym prądom, trzeba – jak sądzę – przeżyć syndrom Maklakiewicza: zawiesić przez chwilę (może na zawsze) na kołku to, co oczywiste, wyuczone, usankcjonowane, kanoniczne. Trzeba zacząć stawiać sobie pytania nowe i stare, bo wiele odpowiedzi musimy dziś uzupełniać, zmieniać, formułować na nowo, często, a może zawsze, na własną rękę. Wszak racją istnienia polonisty było i jest – okazać swą samodzielność w kontakcie z tekstem, a nie powtarzać odziedziczone sądy. Aby zaś kolejne generacje polonistów nie musiały zawieszać na kołku swego wykształcenia, trzeba – jestem o tym przekonany – zmodyfikować program studiów polonistycznych, pozostawiając wspólne wszystkim, niezbędne *quantum* wiedzy profesjonalnej, a resztę przestrzeni otwierając na różnorodne, wybierane opcje (językowe, literackie, filozoficzne, filmowe, teatralne, medialne, genderowe, inne...). Stoimy wobec konieczności rezygnacji z modelu kształcenia akademickiego jako transmisji mądrości na rzecz tych form dydaktycznego oddziaływania, które kształcą samodzielność intelektualną i rozwijają zamiłowania – seminariów, warsztatów, projektów. Intelektualna samodzielność i pasja poszukiwania własnej drogi wśród tekstów staną się dla polonisty (już są!) fundamentalnymi wyznacznikami jego tożsamości. Nad naukowymi podstawami dydaktyki rozrasta się bowiem nieusuwalny (teraz i w przyszłości) i wiecznie już intrygujący znak zapytania.

Scientific basis of Polish literature didactics, or the Maklakiewicz syndrome

Abstract

The author expresses the opinion about the shaky status of the scientific basis of literary didactics. That wide domain consists of the elements of many various branches of science which are now in a process of changing – especially the literary theory or the theory of interpretation. The eclectic nature of literary didactics and the “earthquake” of postmodern thought make literary didactics less stable and less methodologically-equipped. Additionally, teachers of literature may (or even should) search for an inspiration, not only in the humanities (e.g. the theory of chaos may be very inspiring). That is why the future teachers of literature should (at the very beginning of their work) experience the Maklakiewicz syndrome (a Polish actor who pretended not to be a qualified one), that means – suspend the belief in an inflexible basis of their discipline and find their individual way of teaching.