

Zofia Budrewicz, Maria Sienko

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Między istotnością dzieła a konkretyzacją czytelniczą ucznia. Miejsce teorii literatury w szkolnym kształceniu literackim (zarys problemu)

Sens dzieła i jego przeżycie (praktyki strukturalno-semiotyczne)

Jednym z najtrudniejszych dylematów XX-wiecznej i dzisiejszej polonistyki szkolnej jest funkcjonalizowanie wiedzy teoretycznej o dziele w praktyce lekturowej. Już w początkach XX wieku, gdy konkretyzowały się pierwsze metodyczne koncepcje lekturoznawcze, poważny kłopot sprawiał „międzyprzedmiotowy” charakter teorii literatury (stosunek do innych dziedzin nauk humanistycznych oraz do innych obszarów szkolnej wiedzy o literaturze). W 1938 r. Stefania Skwarczyńska miejsce w polonistyce licealnej młodej wówczas teorii literatury wyprowadziła z założenia, że poznawanie konkretnego dzieła (oraz „jego życia”) to element „istoty literatury i jej życia”¹. W jej przekonaniu wiedza z teorii literatury winna służyć zapobieganiu jednostronności własnych odczytań tekstu i przyjmowania narzucanych uczniowi rozstrzygnięć oraz przygotowywać pole do „wewnętrznych przemyśleń” młodzieży. Stąd celem nauki o literaturze powinno być rozumienie powiązań między **istotnością (sensem)** tekstu i jego konkretnością (**jednostkowością**, niezależną od percepcji odbiorcy) a rzeczywistością dzieła odzwierciedloną w świadomości czytelnika (**konkretyzacją**). Elementy wiedzy z teorii literatury, podkreślała Skwarczyńska, budują czytelniczą **świadomość istotności** dzieła, jego uniwersalnego sensu. Wobec innych szkolnych obszarów wiedzy przedmiotowej, teoria literatury miała umożliwiać poznawanie przez uczniów konstrukcji dzieła, która jest znaczącym układem jej części składowych (a nie ich sumą). Funkcjonalizm ten odkrywa się przez obserwacje współistnienia i współdziałania elementów konstrukcyjnych tekstu. W tak odczytywanych właściwościach tekstu ujawnia się ich siła kształtotwórcza. Nauczyciel musi mieć świadomość takiej roli struktury dzieła. To warunek ujmowania, podkreślała Skwarczyńska, w spójny względem siebie układ szczegółowych zagadnień teoretycznoliterackich. Badaczka nie egzemplifikowała szerzej, jak taką spójność w analizie szkolnej osiągać. Sformułowała jedynie kilka praktycznych

¹ S. Skwarczyńska, *Teoria literatury w liceum ogólnokształcącym*, „Prace Polonistyczne” 1938, seria II, s. 415–434; przedruk w: K. Lausz, *Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964, s. 123–128. Dalsze odwołania do tego artykułu pochodzą z przedruku i będą sygnalizowane bezpośrednio po cytacie.

zaleceń dla nauczycieli, takich jak konieczność problematyzowania zagadnień, określania celów ważnych dla rozumienia życia literatury oraz metod ich opracowania. Jednocześnie przestrzegą przed tworzeniem z nich systematycznego kursu wiedzy z teorii literatury.

Pionierskie wówczas poglądy Skwarczyńskiej i innych badaczy analizy dzieła w szkole² dzisiaj bynajmniej nie tylko ilustrują, jak wraz z antypozytywistycznym przełomem w badaniach literaturoznawczych rozpoczynało się w XX-wiecznej dydaktyce polonistycznej rozumienie roli wiedzy teoretycznoliterackiej. W miejsce kwestionowanych metod historyczno-genetycznych postulowano wprowadzanie na lekcje języka polskiego lektury dzieł w perspektywie idiograficznej i ergocentrycznej. Stanowisko Skwarczyńskiej, przyznające teorii literatury ważne miejsce w rozwijaniu umiejętności analityczno-interpretacyjnych³, było cenne dla późniejszych badań nad monograficznymi koncepcjami kształcenia literackiego. Do dzisiaj ważne pozostaje jej twierdzenie, że w odkrywaniu funkcjonalności konstrukcji dzieła istotne miejsce zajmują doświadczenia estetyczne, czyli „narzucanie odbiorcy pewnych przeżyć estetycznych” (s. 127)⁴. Kwestę tę wnikliwie przedstawiał wówczas Marian Des Loges. Rolę przeżyć estetycznych uzasadniał „funkcją, w której dzieło jest czytelnikowi dane”⁵. Tekst bowiem to twór wywoływany przez przeżycia (ale istniejący poza nimi – obiektywnie, jako element kultury intersubiektywnej). Przeżycia są całokształtem podmiotowych reakcji czytelniczych, procesem rozwijania się i narastania w czasie emocji towarzyszących operacjom poznawczym (intelektualnym). Indywidualne i spontaniczne przeżycia czytelnika winny się przekształcać pod wpływem odkrywania właściwości dzieła jako układu znaczącego w przeżycia uświadomione. Za to przekształcanie odpowiada wiedza z teorii literatury.

Formułowane w międzywojniu poglądy o fundamentalnym znaczeniu przeżyć w akcie lektury nie straciły na znaczeniu. Za postępujący dziś spadek zainteresowań wartościową literaturą obciąża się bowiem praktyki formalistyczno-strukturalistyczne. Majoryzowanie w nich miejsca pojęć teoretycznych uznaje się powszechnie za źródło schematyzmu czy jednostronności kształcenia literackiego. Artykuł Skwarczyńskiej przestrzegają, co prawda, przed takimi praktykami, ale nie łączył trudnych kwestii prakseologicznych, jak łączyć analizę struktury dzieła z angażowaniem sfery emocjonalnej ucznia. Także w późniejszych etapach rozwoju dydaktyki literatury rozdzwięk między sposobami opracowywania tekstu

² Problematyka teoretycznoliteracka zdominowała część dyskusji na III Zjeździe Polonistów w 1935 r. we Lwowie, poświęconych I. Krasickiemu. Zob. wystąpienia: W. Szyszkowskiego (*Dydaktyczne podstawy nauczania języka polskiego w szkole średniej a zakres i metody nowych badań literackich*); J. Saloniego (*Nowe programy gimnazjum a studium uniwersyteckiej polonistyki*), opublikowane w: *Księga referatów. Zjazd naukowy im. I. Krasickiego we Lwowie w dniach od 8 do 10 VI 1935 roku*, red. L. Bernacki, Lwów 1936.

³ Por. S. Skwarczyńska, *Kierunki w badaniach literackich*, Warszawa 1984.

⁴ Badaczka określała funkcję estetyczną jako element funkcji impresywnej (społecznej) dzieła. Zob. S. Skwarczyńska, *Wstęp do nauki o literaturze*. T. 1, Warszawa 1954, s. 61–62.

⁵ M. Des Loges, *Przeżycie a przedmiot w dziele literackim (Uwagi z pogranicza teorii dydaktyki i literatury)*, „Polonista” 1936, z. 2–4; przedruk w: K. Lausz, *Wybór pism z metodyki literatury...*, s. 111. Dalsze odwołania pochodzą z przedruku.

a nastawioną na przeżycie estetyczne teorią poznawania dzieła nie znalazł satysfakcjonujących rozwiązań w praktyce. Trudno nie uznać za zbyt optymistyczne założenie dydaktyków międzywojennych, że przeżycia – odpowiedź uczuciowa i intelektualna na właściwości tekstu – są funkcją, w której dzieło jest czytelnikowi dane. „Dar” reakcji psychofizycznych (zadziwienia, oczarowania, współodczuwania) nie jest automatyczny. Wymaga aktywizacji czynników wolicjonalnych, a to oznacza, że uczuciowo-intelektualna odpowiedź na tekst jest/powinna być czytelnikowi zadawana⁶. Przeżycia inspirują do pogłębionej lektury, ale mogą również ją przerywać lub uniemożliwiać, na co dziś zwraca się uwagę w propozycjach transponowania na grunt szkolny modeli lektury hermeneutycznych i dekonstrukcyjnych (o czym będzie mowa w dalszej części rozważań).

Roli przeżyć w lekturze nie sposób przecenić⁷. Pytanie, jak wiedza z teorii literatury uczestniczy w ich wywoływaniu, wytwarzaniu i podtrzymywaniu, pozostaje ciągle aktualne, podobnie jak kwestie miary oceny tego uczestnictwa. W przeciwstawianiu się jednostronnemu intelektualizmowi teorii literatury w szkolnych analizach nie chodzi o to, aby tę wiedzę marginalizować, ale atrakcyjnie z punktu widzenia ucznia funkcjonalizować, czyniąc z niej „sprzymierzeńca” w wychowaniu estetycznym. Ciągle otwarte pozostaje jednak pytanie, jak „uwikłać” w to zadanie przeżycia czytelnicze. To wieloskładnikowe pojęcie wiąże się nie tylko z osobistymi reakcjami na dzieło (wrażeniami i spostrzeżeniami), ale ze wszystkimi etapami procesów poznawczych człowieka. W odkrywaniu związków między elementami, konstruującymi znaczącą całość tekstową, uaktywnia się świadoma sfera przeżyć osobistych czytelnika. Warunkują ją właściwości tekstu oraz czytelnicza na nie odpowiedź ucznia – podmiotu doświadczającego.

Jak więc przewyżczać „chłodne” praktyki analiz strukturalistycznych, nie rezygnując jednocześnie z wiedzy teoretycznoliterackiej? Jak nie „zagłuszać” i nie niszczyć przeżyć czytelniczych, a analizy nie sprowadzać do jednostronnego intelektualizmu? Dylematy te nabrzmiały w późniejszych praktykach interpretacji strukturalnej, skonkretyzowanych i ugruntowanych w dydaktyce polonistycznej przez Bożenę Chrzęstowską. Badaczka formułowała ogólne prawidłowości postępowania dydaktycznego, które wyprowadzała z psychologii rozwojowej i poetyki odbioru. Podkreślała, że wiedza z teorii literatury buduje podstawowy język pojęciowy, hierarchizowany na kolejnych etapach osobowego rozwoju ucznia według zasady: od pojęć nadrzędnych do podrzędnych. Twórczyni koncepcji strukturalnej ustalała konkretne rozwiązania metodyczne dla liceum (w 1979 r.) i dla szkoły podstawowej (1987)⁸. W późniejszych latach dookreślała je oraz akceptowała proponowane

⁶ Zob. E. Balcerzan, *Perspektywy „poetyki odbioru”*, [w:] *Problemy teorii literatury*, Seria 2, wyd. 2 rozszerzone, Wrocław 1987, s. 53 i nast.

⁷ Zob. tom studiów *Pamięć i afekty*, red. Z. Budrewicz, R. Sendyka, R. Nycz, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2014.

⁸ B. Chrzęstowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Warszawa 1979; też, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć w szkole podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

przez innych dydaktyków modyfikacje, wynikające z przemian i przewartościowań kulturowych⁹.

Dobra edukacja teoretycznoliteracka nastawiona jest na poetykę, co oznacza, że każdy element dzieła musi być, podkreśla Chrzęstowska, rozpatrywany zadaniowo. Uczeń samodzielnie dochodzi do spostrzegania i rozumienia swoistości zjawiska oraz ustala jego cechy w formie uogólnionej (definicji). Autorka *Lektury i poetyki* wyodrębniła etapy poznawania pojęć, odpowiadające poszczególnym fazom rozwojowym myślenia ucznia. Ustaliła też siatkę pojęć teoretycznoliterackich na poziom 1) uczniowskiego rozumienia (kategoria A) oraz 2) czynnego posługiwania się nimi (kategoria B). Rezygnujemy tu ze szczegółowych objaśnień koncepcji strukturalnej B. Chrzęstowskiej. Jest w dydaktyce polonistycznej opisywana i popularyzowana; w drugiej części rozważań dołączamy omówienie projektu metodycznego, opartego na zmodyfikowanych założeniach koncepcji strukturalno-semiotycznej. Koncepcja ta bowiem stała się punktem odniesienia dla autorów, którzy w nowych nurtach badań literaturoznawczych (np. hermeneutyce, kulturowej teorii literatury, antropologii, poetyce doświadczenia) szukają szans na skuteczniejsze niż dotąd przeciwstawianie się współczesnemu kryzysowi czytelniczemu.

Krytykę przez lata kształtowanego kultu teorii literatury w szkolnych praktykach strukturalistycznych przeprowadzał Stanisław Bortnowski. „Poetykę trzeba oczywiście stosować, konkludował badacz, ale nasuwa się pytanie o granice ilościowe i stopień kondensacji terminów w praktyce szkolnej, a także konsekwencje tych zjawisk dla atrakcyjności nauczania literatury. Teoretyczny nadmiar wiedzy do pustki intelektualnej i jakby unicestwienia dzieła sztuki”¹⁰. Gdy lekcyjne dociekania teoretycznoliterackie zdominują interpretację, staje się ona celem samym w sobie. Taki „bezduszny formalizm” kłóci się z doświadczeniem czytelniczym młodych odbiorców, odwraca bowiem porządek z tego, „co jest”, na „jak to jest zrobione”. Tymczasem pytanie „o świat przedstawiony w powieści, dramacie, filmie, na obrazie, nawet w poezji jest pytaniem pierwszym i naturalnym. [...] Najpierw pytamy o ludzi, dopiero później zastanawiamy się, jak ci ludzie zostali powołani do życia w fikcji”¹¹. Bortnowski dzielił się swoimi doświadczeniami w poszukiwaniu innych rozwiązań. Wzorem Kazimierza Wóycickiego (autora *Rozbioru literackiego w szkole* z 1921 r.) opierał je na swobodnym, impresyjnym obcowaniu z dziełem artystycznym, „rozmowie mieniącej się różnobarwnie”, na indywidualnych, żywych reakcjach czytelników na dzieło oraz sporach i dyskusjach. Wyłania się z nich wartość w lekturze najważniejsza – uczucia, emocje, ale i samodzielnie ustalane hipotezy (Bortnowski jest twórcą metody hipotezy interpretacyjnej¹²). Takie lekcje

⁹ Zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003, s. 185–186; B. Chrzęstowska, A. Wójtowicz-Stefańska, *Kształtowanie pojęć na lekcjach języka polskiego*, [w:] *Innowacje i metody*. T. I: *W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, s. 278.

¹⁰ S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, Briccius, Warszawa 1991, s. 43.

¹¹ Tamże, s. 43–44.

¹² Tamże.

nie wykluczają jednak zdyscyplinowanych analiz, traktujących tekst „zadaniowo”, tzn. opartych na poszukiwaniu elementów budujących znaczącą całość tekstową, ich hierarchizowaniu, ustalaniu funkcji. Taka „monotonna i drobiazgową robotą” precyzyjnego odkrywania struktury tekstu jest „nieodzowna w nauczaniu literatury jak algebra w matematyce, jak genetyka w biologii”¹³. Bortnowski nie był przeciwnikiem wykorzystywania teorii literatury w szkole. Ostro przeciwstawiał się natomiast zatracaniu proporcji w jej stosowaniu i niefunkcjonalizowaniu tej wiedzy. Podobne opinie prezentują dziś w zasadzie wszyscy dydaktycy polonistyczni.

Przeciw nieuzasadnionemu majoryzowaniu praktyk strukturalnych opowiada się Anna Pilch¹⁴. Konsekwencją koniecznych uwikłań szkolnej interpretacji w dydaktyczne fazy zadań powinna być możliwość świadomego wyboru różnych koncepcji interpretacyjnych (a nie wyłączość praktyk strukturalnych). Chodzi przy tym, podkreśla badaczka, nie o przeniesienie do szkoły uproszczonej wersji metodologii poststrukturalnych, ale o dostosowawcze przełożenie języka jej „filozofii” na praktykę dydaktyczną. A. Pilch nie formułuje swojego stanowiska z pozycji totalnej krytyki lektury strukturalnej. Przeciwnie, uważa ją za podstawową „gramatykę literaturoznawczą”, którą „każdy badacz literatury w jakimś sensie się posługuje, a więc i szkolny interpretator także”¹⁵. Ponieważ we współczesnym literaturoznawstwie strukturalizm wyparły nowe kierunki i orientacje poststrukturalistyczne, dydaktyka zaczęła je również stopniowo uwzględniać. Autorka *Kierunków interpretacji tekstu poetyckiego* postuluje, aby stałe miejsce zajęły w niej hermeneutyka, intertekstualność oraz dekonstrukcja. Jest to, zresztą, częsty „głos” współczesnych dydaktyków literatury. Wcześniej lekturze hermeneutycznej poświęciła książkę Barbara Myrdzik¹⁶. Cenne są także propozycje odpowiedzialnej etycznie lektury Anny Janus-Sitarz i Krystyny Koziółek¹⁷.

Nie oznacza to, że w dydaktyce wypracowano pełne porozumienie co do miejsca wiedzy teoretycznej w kształceniu literackim. Poza trudnościami z wyważaniem takiego zakresu tej wiedzy, aby służyła ona dydaktyce samodzielnego myślenia, problemem był też udział procesów emocjonalnych¹⁸. Angażowanie sfery przeżyć

¹³ Tamże, s. 65.

¹⁴ Badaczka wskazała na różnice między przyjętym przez B. Chrzastowską rozumieniem procesu interpretacji dzieła literackiego (postępowanie badawcze, dążące do pełnej rekonstrukcji dzieła) a stanowiskiem J. Sławińskiego, który w tym procesie akcentuje również specyfikę znaczenia odczytywanego indywidualnie. A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2003, s. 277.

¹⁵ Tamże, s. 286.

¹⁶ B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.

¹⁷ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Universitas, Kraków 2009; K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.

¹⁸ Chodzi o trzy rodzaje procesów emocjonalnych: znak emocji (pozytywne i negatywne), intensywność (od słabych do bardzo silnych, czyli afektów) i ich treść (np. strach, gniew, zadowolenie). Zob. W.P. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 51–52.

uczniwa wpływa aktywizująco na potrzeby, zainteresowania i postawy czytelnicze. Nie ulega jednak wątpliwości, że lektura strukturalna te kwestie pozostawiała na marginesie.

Obserwacja praktyki kształcenia pokazuje jednak skalę trudności w zmianie relacji lektury wobec poetyki oraz interpretacji i teorii literatury. Redukowanie indukcyjnego porządku poznawania pojęć lub zastępowanie go porządkiem dedukcyjnym powodują, że poznawanie terminów sprowadza się do inwentaryzacji abstrakcji definicyjnych. Trudno oczekiwać, aby narzucana siatka terminów służyła rozwijaniu świadomości istotności dzieła jako układu znaczącego (współistniejącego i współdziałającego) jego elementów. Taka słownikowo-encyklopedyczna wiedza teoretyczna nie sprzyja rozumieniu struktury dzieła i spycha na margines rolę konkretyzacji oraz przeżyć czytelniczych. Jak ważny jest sposób poznawania pojęć teoretycznoliterackich jako operatywnych narzędzi analityczno-interpretacyjnych, wykazały badania porównawcze Agaty Wójtowicz-Stefańskiej nad symbolem, ironią i groteską w dwóch typach szkół licealnych: polskich i z maturą międzynarodową:

Podczas gdy matura międzynarodowa kładzie nacisk na samodzielność, a uczeń (nie tylko na lekcjach polskiego) ma być badaczem krytycznie nastawionym do rzeczywistości, samodzielnie poszukującym rozwiązań, sensów, interpretacji, **polSKI system ciągle oparty jest na swoistej reprodukcji: można od ucznia uzyskać tylko taką wiedzę, jaką mu się wcześniej „wtłoczyło” do głowy**¹⁹.

Na potrzebę stałego ulepszania koncepcji strukturalnej wskazywała, zresztą, sama autorka „poetyki stosowanej”. W cyfrowym świecie, zdominowanym przez hipertekstualne doświadczenia literackie, potrzebne są ich systematyzacja i uporządkowanie:

Tylko przejrzyste metody eksplikacji testu i analizy strukturalno-semiotycznej można przekształcić w pewien algorytm działania, przygotowujący młodego odbiorcę do samodzielnego obcowania z dziełem sztuki. Szkoła nie powinna narzucać interpretacji konkretnego dzieła sztuki. Zadaniem polonisty jest wyposażanie ucznia w narzędzia służące do samodzielnego odbioru każdego, napotkanego w dorosłym życiu dzieła. Zawsze jednak pamiętać należy o prymacie lektury nad poetyką, interpretacji nad teorią literatury²⁰.

Rzeczywistym problemem w praktykach analityczno-interpretacyjnych jest różnicowanie sposobów wprowadzania i praktycznego stosowania wiedzy teoretycznoliterackiej. Bardzo potrzebuje jej szkolna (i akademicka) metoda eksplikacji jako sztuka wnikliwego i wrażliwego czytania. Warto ją tu przypomnieć także dlatego, że na niewielkich rozmiarach tekstach uczy „stawiania kroków interpretacyjnych, formułowania podstawowych pytań, które kierunkują czytanie, a potem

¹⁹ A. Wójtowicz-Stefańska, *Symbol, ironia i groteska w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2008, s. 247 [podkr. ZB i MS].

²⁰ B. Chrzastowska, A. Wójtowicz-Stefańska, *Umiejętność odbioru dzieła sztuki*, [w:] *Innowacje i metody*. T. 1: *W kręgu teorii i praktyki*, s. 197.

porządkowanie jego wyników”²¹. To wszystko w nadziei, podkreślają Aleksander Wit Labuda i Władysław Dynak, że owe czytania ćwiczebne zaowocują we własnych i samodzielnych lekturach uczniów. Należy stosować je z umiarem i nieschematycznie, nadto zachowywać możliwie dużą autonomię dla samodzielnych odczytań uczniów i nie narzucać im za wszelką cenę komentarzy do tekstu. Szukając tego, co w tekście swoiste, eksplikacja nie może dostarczać materiału do systematyzowania wiadomości z teorii literatury. Jej zadaniem jest pokazywanie w formie zdyscyplinowanego wykładu wzorcowych operacji analityczno-interpretacyjnych. Poprzedza go uczniowska lektura w domu²², a na lekcji – interpretacja głosowa utworu. W trakcie wykładu uczniowie powinni mieć stały wgląd do tekstu i sporządzać notatki (do czego również trzeba ich umiejętnie przygotowywać). W zadaniu domowym natomiast warto polecać odtworzenie rozumowania analityczno-interpretacyjnego z lekcji oraz proponować podejmowanie prób innego odczytania utworu. To ważna myśl, podobnie jak konstatacje, że lekcje czytania o tak wyraźnym toku podającym mogą być tylko epizodem „w szeroko zakrojonym programie dydaktycznym, w którym nauczanie sztuki eksplikacyjnej odwołuje się do różnych metod poszukujących, różnych form pracy lekcyjnej i domowej” (s. 41).

Skuteczność tej metody zależy przede wszystkim od dobrego przygotowania filologicznego rozbioru tekstu. W *Lekcjach czytania* jest on szczegółowo omówiony, więc wskażemy tu tylko charakterystyczny porządek wyodrębnionych etapów postępowania metodycznego²³. Prezentację rozpoczynają wstępne objaśnienia, dotyczące: 1) umiejscowienia fragmentu w kontekście całego dzieła (lub cyklu, zbioru czy nawet całego dorobku autora), aby możliwe było uchwycenie związków między składnikami utworu; 2) okoliczności powstania tekstu (ważne zarówno dla genezy utworu, jak i jego problematyki); 3) kulturowych odniesień do tradycji – naśladownictwo, trawestacje, topoty, motywy, nawiązania intertekstualne, gatunek, poetyka, styl, świadectwa recepcyjne etc. Główny poziom, czyli szczegółowe studium tekstu, to w zasadzie jego wzorcowa analiza i interpretacja, na którą składają się dwie fazy: rozbioru i hermeneutycznej syntezy. Zakres pierwszej wyznaczają właściwości tekstu jako czynniki porządkujące analizę tak, aby myśl czytającego biegła „od drobnych znaczeniowych nadawanych wyrazom, poprzez sensy zdań, ku większym układom tematycznym i takim całościom przedstawieniowym, jak podmiot liryczny, postać, wątek zdarzeniowy, a nawet ku spodziewanemu sensowi całego tekstu, by od tych złożonych całości znów powracać do słów, zdań, a od nich znowu... itd.” (s. 27).

²¹ W. Labuda, *O metodzie eksplikacji tekstów*, [w:] *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*. Cz. 1, red. A.W. Labuda, W. Dynak, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 43. Dalsze przytoczenia pochodzą z tego wydania i będą sygnalizowane bezpośrednio po cytacie.

²² A. W. Labuda podkreśla, aby pojęciami operować stosunkowo oszczędnie, a ich wprowadzanie i definiowanie zostawić na inne okazje. „Tym, co nowe, jest w eksplikacji tekst i tę właśnie nowość trzeba ukazywać i objaśniać przez odwołania do rzeczy już poznanych”. Tamże, s. 40.

²³ Kryteria wyboru tekstów do opracowania metodą eksplikacji wiążą się m.in. z ich wartościami wychowawczymi, stopniem trudności i kwestiami technicznymi (rozmiar tekstu, możliwości wyboru fragmentów o względnie dużej autonomii).

W analizie struktury tekstu poddaje się obserwacji nie tylko składniki, ale ich wzajemne relacje w całym tekście (to, jak on jest zrobiony). Takie czytanie „poziome” przekształca tekst w „strukturę rozsypaną”. „Oscylując wzdłuż linii tekstu myśl czytelnika zbiera rozproszone w nim znaczenia, tak aby je scalić w utwór obdarzony znaczeniową wielowymiarowością” (s. 28). To istotna konstatacja, ponieważ analiza tekstu: ze wstępnym rozpoznaniem myśli przewodniej (tematu, pragmatycznego sensu), ustrukturuowaniem, powiązaniem kontekstowymi (z dziełem, epoką, tradycją), otwiera drogę do uogólnień, porządkujących to, co jest w nim typowe i swoiste (dominanta konstrukcyjna). Druga faza eksplikacji, hermeneutyczna synteza polega na porównywaniu spostrzeżeń analitycznych, podporządkowanych regule koła hermeneutycznego („szczegół objaśnia całością, całość – szczegółami”). Proces syntezy ma w nim podwójny sens. Pierwszy to kontrola i uściślenie spostrzeżeń o funkcji elementów wobec całości; weryfikacja ze wstępnym odczytaniem sensu. Drugi cel, wynikający z pierwszego, dotyczy formułowania hipotezy interpretacyjnej, która w ostateczności „winna przynosić odpowiedź na pytania o temat i cel wypowiedzi (myśl przewodnia) oraz o sposób, w jaki temat jest rozwijany (uczłonowanie) a cel realizowany (dominanta konstrukcyjna i nastrojowa)” (s. 32).

W praktyce szkolnej rygory modelowego zastosowania koła hermeneutycznego ulegają złagodzeniom, ale w zamknięciu rozważań zawsze warto sygnalizować „możliwości odmiennego spojrzenia na tekst, wynikające z lektury własnej lub lektur cudzych” (s. 37). Wartością *Lekcji czytania* jest to, że pokazują, jak w praktyce opracowywać wzory eksplikacji literackich tekstów, zachowujących rygor analityczno-interpretacyjny. Autorzy egzemplifikują je, co ważne, tekstami, mającymi w polonistyce trwałe miejsce²⁴. Wypowiedź eksplikacyjna składa się z trzech dużych części kompozycyjnych: sformułowania tezy interpretacyjnej, poszukiwania uzasadnień i wnioskowania, sygnalizującego również możliwości innych odczytań. Jest to więc porządek myślowy oparty na dedukcji. W koncepcji poetyki stosowanej dominuje porządek indukcyjny. Wartość metody eksplikacji współzależy od jakości lekcji poetyki stosowanej, opartych na samodzielnym trudzie badawczym uczniów. Daje wzór komentarza eksplikacyjnego, zakłada liniowy układ obserwacji właściwości tekstu (przy językowych i merytorycznych objaśnieniach do tekstu, analizie ustrukturuowania czy dominant), przez Chrzęstowską uznawany za praktykę błędną.

Obie metody są wobec siebie komplementarne; obie mocno osadzają czynności analizy, interpretacji i wartościowania tekstu artystycznego na wiedzy z teorii literatury. Jest ona obecna w każdym łańcuchu działań ćwiczebnych. Dzięki niej możliwa jest zarówno „porządna obróbka interpretacyjna”, jak i etap syntetyzowania wyników. Dlatego efekt finalny – wartość wzorca eksplikacyjnego – zależy od jakości tej wiedzy i jej zintegrowania z wiedzą o języku i historii literatury. W wariacie lekcji z poetyki stosowanej wiedza teoretyczna jest aktywnie zdobywana podczas wspólnej lektury analitycznej. Lekcje eksplikacji odwołują się do niej „powtórkowo” – przez uświadamianie jej sfunkcjonalizowania, ale jednocześnie nie zamykają

²⁴ Tom pierwszy dotyczy literatury od starożytności do oświecenia, drugi – literatury głównie romantycznej i pozytywistycznej, ale znacząco wykracza poza stałe teksty z kanonu lektur w szkole średniej (*Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*. Cz. 2, red. W. Dynak, A.W. Labuda, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1999).

się na otwartość interpretacyjną. Wymagają od uczniów wysiłku intelektualnego, mimo iż są oni „tylko” słuchaczami. „Niech więc będzie im wolno – podkreślmy za Labudą – mieć własne zdanie, ale niech też widzą, że nie ma nic niewychowawczego, że wpierw trzeba wnikać w sens utworu i uszanować intencję czytanego tekstu” (s. 44).

Literackość i inne wartości

Warto jeszcze rozważyć, jak inne koncepcje literaturoznawcze mogą uzupełniać interesujące z punktu widzenia wiedzy teoretycznoliterackiej sposoby szkolnej lektury. Zacząć trzeba od przypomnienia, co i po co proponuje się zmodyfikować w zakresie poetyki stosowanej. Najlepiej udokumentowany projekt przedstawiła Zofia A. Kłakówna. Jej koncepcja to jedyna tak konsekwentnie zbudowana teoria kształcenia literacko-kulturowego, która znalazła wykładnię praktyczną dla każdego etapu nauczania szkolnego w serii podręczników *To lubię!* Ponieważ projekt B. Chrzastowskiej nie był wystarczająco szeroko przekładany na praktyczne działania i nie miał tak rozległej egzemplifikacji, nie był poprawnie stosowany w szkole²⁵. Odegrał jednak ważną rolę nie tylko jako odpowiedź na zwulgaryzowany socjologizm marksistowski, narzucający prymat treści utworu (będących ilustracją ważnych spraw społecznych) nad jego formą. Stawiał w centrum lekturę dzieł jako zadaniowe odczytywanie jego literackości (poprzez model analizy sfunkcjonalizowanej)²⁶.

Modyfikacja tego modelu dokonana przez Z.A. Kłakównę wynikała z przyjęcia tezy o nadrzędności teleologii wychowawczej w kształceniu literacko-językowym, a w niej – potrzeb postawotwórczych, wiązanych z kwestiami ludzkiej tożsamości. Antropocentryczny wymiar języka (polskiego) tkwi w przedmiocie poznania – człowieku i jego sprawach. Kulturę, w tym szczególnie literaturę, uznaje badaczka za źródło takiego poznania (s. 61). Dlatego na plan pierwszy powinna się wysuwać, podkreśla Kłakówna, „wiedza i konstytuujące ją pojęcia z zakresu rozmaitych kulturowych mechanizmów regulujących ludzkie zachowania” (s. 186). W uzasadnieniach „problemu poetyki i semiotycznej encyklopedii” autorka wspiera się argumentami Marii Janion o nowych wizjach humanistyki (*Humanistyka: poznanie i terapia*, Warszawa 1982), że logika naszej wiedzy o rzeczywistości jest logiką każdego języka, a terminy i pojęcia są kategoriami, w jakich ujmujemy ludzką rzeczywistość. Wszystkie poznawane pojęcia, także teoretycznoliterackie, mają bowiem pełnić funkcję antropopoznawczą. Kłakówna podkreśla, że „istota problemów egzystencjalnych ukazywanych w lekturze ujawni się w pełni wówczas dopiero, gdy problemem staje się również znacząca swoistość czytanych tekstów kultury, więc

²⁵ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 186. Dalsze cytaty i odwołania, pochodzące z tego źródła, będą sygnowane w tekście właściwym numerem strony.

²⁶ Klasyfikacje autonomicznych metod kształcenia literackiego, opartego na koncepcji B. Chrzastowskiej, przedstawia M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody*, [w:] *Innowacje i metody*. T. 1: *W kręgu teorii i praktyki...*, s. 359–360; Zob. też opinie i oceny koncepcji kształcenia literackiego B. Chrzastowskiej: Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków 1996, s. 104; B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej...*, s. 92–94.

ich poetyka” (s. 182). Przy pełnej zgodzie co do roli „poetki stosowanej” poglądy obu badaczek różnicują priorytety i porządki hierarchizujące wybór literatury. Autorka *Przymusu i wolności*, wskazując na znaczenie zasad wpisywania elementów wiedzy z teorii literatury w strukturę teleologiczną przedmiotu z zachowaniem jej spójności, opowiada się za nadrzędnością ujęcia antropocentrycznego – człowieka jako uczestnika oraz twórcy kultury, dla którego literatura piękna pokazuje „drogi i terytoria koniecznych rozpoznań” (s. 186). W tej funkcji pojęcia literackie są mocno służebne. Chrzastowska natomiast eksponuje ich pierwszorzędą rolę wiedzotwórczą (opowiadając się m.in. za przeplataniem analizy lekcjami ćwiczącymi konkretne umiejętności²⁷).

Możliwości przewycięzania chłodnych, wykalkulowanych i zobiektywizowanych sensów dzieł pokazują także inne badania nad wykorzystaniem hermeneutyki w dydaktyce lektury. One również nie lekceważą ważnej roli wiedzy teoretycznoliterackiej. Aby uczniowskie „wizje” odczytań sensu dzieła nie były jednostronne, a dialog z tekstem prowadził do weryfikacji samodzielnych operacji tekstologicznych, potrzebne są odpowiednie narzędzia teoretycznoliterackie. Ze świadectw odbioru poezji Herberta czy Szymborskiej, pokazanych przez B. Myrdzik, jasno widać takie potrzeby. Stawiając czytelnikom konkretne wymagania, model lektury hermeneutycznej odsłania jednocześnie niedostatki wiedzy teoretycznej w zakresie znajomości np. metafory, ironii, groteski czy genologii²⁸. Propozycje czytania, opartego na wspólnym poszukiwaniu klucza interpretacyjnego, stawiania hipotez i wytwarzania dla nich uzasadnień w tekstowym świecie przedstawiały: Barbara Myrdzik, Anna Pilch, Anna Janus-Sitarz²⁹. Badaczki opierają je na Gadamerowskiej i Ricœurowskiej koncepcji interpretacji jako doświadczenia („wystawiania się na działania tekstu”). Od strukturalistów różni je wiele, przede wszystkim zakwestionowanie „wewnątrzjęzykowego” znaczenia tekstu, czekającego na poznanie jego „gotowego” sensu. Zadaniem nauczyciela jest organizowanie sytuacji dialogowych, inspirujących do podejmowania indywidualnych czynności interpretowania, których efektem są „osobista wizja utworu” oraz wspólna klasowa rozmowa na ich temat³⁰.

Praktykowanie hermeneutycznego dialogu z tekstem i poprzez tekst wymaga partnerskiego traktowania przez nauczyciela racji ucznia-czytelnika, dyskusowania z argumentami, zachęcania do samodzielnego wyrażania swoich sądów, opinii, ocen. A. Janus-Sitarz pokazuje dwa warianty takiej lektury hermeneutycznej: intuicyjny oraz wykorzystujący różne procedury interpretacyjne. Wiedza teoretycznoliteracka uobecnia się najwyraźniej w drugim i wiąże się z uczniowskim ustalaniem wyznaczników dzieła, które mogą prowadzić analizę tekstu, jak na przykład: gatunek, konwencja, właściwości świata przedstawionego i językowy sposób ich wyrażania.

²⁷ Zarówno „protokół rozbieżności”, jak wspólne poglądy na rolę pojęć z teorii literatury omawia szczegółowo Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 188.

²⁸ B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej...*

²⁹ Tamże. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*

³⁰ M. Czermińska, *Interpretacja tekstu poetyckiego w szkole jako dialog*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 202–216.

W obu wariantach ważne jest zarówno eksponowanie uczniowskich konkretyzacji, emocjonalnych reakcji na tekstowy świat, jak i umożliwianie przemyśleń, ale bez zmuszania do ich werbalizacji. Oba modele zamykają ogniwa lekcyjne, nawiązujące do podmiotowych doświadczeń ucznia (co tekst mówi do ciebie i o tobie / jak na ciebie działa? z jakimi przemyśleniami, wypowiedziami pozostawia? etc.).

A. Janus-Sitarz transponuje na grunt szkolny również możliwości czytania dekonstrukcyjnego (nazywanego też hermeneutyką dekonstrukcyjną³¹). Choć trudno się je ujmuje w porządek analityczny³², autorka proponuje uwzględnić pięć etapów, poprzedzonych bardzo uważną/staranną lekturą tekstu. Dwa pierwsze dotyczą: 1) ustalania „pewnych oczywistości”, które mogą okazać się potrzebne w dalszych rozważaniach o dziele (np. czas powstania, gatunek, konwencja, cechy konstrukcyjne); 2) wyznaczania kontekstów do lektury (filozoficznych, historycznych, kulturowych i innych). W ich świetle i z ich pomocą uczniowie próbują wyczytać sensy czy przesłania tekstu, zatrzymując się na „miejscach” nieoczywistych, niejednoznacznych. Są to bardzo istotne elementy lektury, w ostatnim, interpretacyjnym etapie lekcji ma się z nich bowiem wyłonić świadomość: podążania różnymi ścieżkami do odczytywania sensów tekstu oraz ich wielości, a w konsekwencji – aktu czytania jako wytwarzania znaczeń. Istotna jest tu także świadomość interpretacji zawsze niedokończonych, zawsze nieostatecznej, a w konsekwencji – przekonania, że lektura nie jest uporczywym dążeniem do prawdy, ale niekończącym się trudem twórczym (co Anna Burzyńska nazywa „idea czytania jako gry”³³).

Są to lekcje trudne. Łatwo w nich o chaos, dowolność, ubogie werbalizacje dociekań sensów dzieła. Stąd rola tekstów pomocniczych, pobudzających kreatywność uczniowskich komentarzy, i nauczycielskiej troski, żeby w orbicie zainteresowań mogły się znaleźć (pozorne) marginalia czy sekwencje epizodyczne. Przez nie łatwiej dadzą się ujawnić miejsca kontrowersyjne, niejasne, podważające tradycyjne schematy interpretacyjne albo tzw. nierozstrzygalniki³⁴. Oczywiście, w derridiańskiej etyce (opartej na filozofii Lèvinasa) chodzi o myślenie o Innym, jego jednostkowości i niepowtarzalności. Zderzenie idiokultury³⁵ czytelnika z odmiennością kulturową rodzi mentalne napięcia. Obok wysiłku i woli, aby przełamywać nieufność wobec różnicy, zderzenie to wymaga twórczej odpowiedzi na inność innej osoby (żeby ją zrozumieć i zaakceptować). Można więc powiedzieć, że wobec tej wielości zadań twórczej lektury nie istnieje jeden „odpowiedzialny” sposób czytania. W praktyce szkolnej nauka indywidualnej odpowiedzi na tekst musi jednak zawierać określony

³¹ Zob. A. Burzyńska, *Dekonstrukcja i interpretacja*, Universitas, Kraków 2001, s. 271.

³² Mówi się nawet o „wichrzyielskiej naturze” tego kierunku teoretycznoliterackiego. Zob. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*, s. 274.

³³ A. Burzyńska, *Dekonstrukcja...*, s. 463.

³⁴ Zob. R. Nycz, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 1993, s. 69.

³⁵ Pojęcie to D. Attridge (*Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Universitas, Kraków 2007, s. 39–40) określa jako „całość kodów kulturowych, tworzących w danym czasie podmiot”; „ucieleśnienie w pojedynczej jednostce rozpowszechnionych kulturowych norm i sposobów zachowania”. Daje jej poczucie względnej wspólnoty na poziomie intelektualnym, emocjonalnym i fizycznym.

porządek. Ustalony przez A. Janus-Sitarz nie jest układem sztywnym, przeciwnie, badaczka ma świadomość, że dróg prowadzących do okrywania sensów jest wiele.

Trzeba podkreślić, że taka koncepcja czytania modyfikuje zastany język pojęciowy (literacki instrumentalizm³⁶). W polu obserwacji staje lektura jako zdarzenie, które zachodzi w odbiorze, podobnie jak inwencyjność, odkrywczość, oryginalność, innowacja – określenia z pola semantycznego, rezerwowanego dla kategorii doświadczenia lektury. Oznacza to, że wymienione właściwości są wytwarzane, a nie dane „z góry”. „Jednostkowość nie jest tym samym, co autonomia, pojedynczość, identyczność, przygodność albo szczególność; nie jest tożsama z niepowtarzalnością³⁷. Tekst jednostkowy różni się od innych, ale jego odkrywczość nie wynika z tej różnicy. Jest pochodną językowej osobliwości, „zdarzeniem ujednostkowania” zachodzącym w odbiorze, „istnieje, a raczej pojawia się w doświadczeniu czytelniczym”. Jego inność dostrzeżona w tym zdarzeniu, odczuta i przeżyta, sprawia, że „dzieło nie tylko różni się od innych, ale jest twórczym odtworzeniem [*re-imagination*] kulturowego materiału³⁸”.

Jak sprawiać, aby uczniowie doświadczali zdarzenia jednostkowości, czyli niepowtarzalności, oryginalności, odkrywczości/inności jako twórczego aktu rozumienia? Twórcza lektura domaga się odkrywczej odpowiedzi, co Derek Attridge określa czytaniem jako inwencją. W realiach szkolnych nie zawsze będzie chodzić o odpowiedź literacką, choć w polonistyce cieszą się powodzeniem działania twórczo naśladujące/wykorzystujące tekst artystyczny. Wartościowe na pewno okażą się takie formy czytania inwencyjnego, które opierają się na doświadczeniu zdarzenia referencjalności czy inscenizowania referencjalności, aby czerpać z nich przyjemność (a nie – konkretną wiedzę). Czytanie przez odgrywanie (w formule Attridge’a) oznacza różne formy odkrywania „mocy języka” (słuchania, recytowania, inscenizowania, działań performatywnych). Jakkolwiek praktyki te nie są w polonistyce nowością, to w omawianym kontekście musi się w nich mocno uwydatnić twórcza odpowiedź na dzieło, która łączy się z zagadnieniem etyki i odpowiedzialności. Kwestie te wnikliwie omawia i egzemplifikuje (przykładami z literatury współczesnej) A. Janus-Sitarz³⁹, więc nie ma potrzeby szczegółowo je tu objaśniać. Odpowiedzialna odpowiedź odbiorcy na inność tekstowego świata dotyczy zobowiązań etycznych. Dlatego na pierwszym miejscu trzeba uwzględnić relacje międzyludzkie (i międzykulturowe), czyli „gotowość do tego, aby dzieło postawiło przed nami wyzwanie, czujność wobec jego jednostkowej inności, skupienie na tym, jak działa ono z pomocą zmiennych i znaczących form (...)”⁴⁰.

Spśród propozycji czytania etycznego, w których szukanie dróg przewycięzania kryzysu czytelniczego opiera się na fenomenie inności dzieła, wyróżnia się projekt lektury Krystyny Koziołek jako „ćwiczenia etycznego”. Bezsporne wydaje się w nim również upodrzednione miejsce analizy formalnej tekstu, a nie rezygnacja

³⁶ D. Attridge, *Jednostkowość...*, s. 20–25.

³⁷ Tamże, s. 96.

³⁸ Tamże, s. 100.

³⁹ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze...*

⁴⁰ D. Attridge, *Jednostkowość...*, s. 180.

z niej. „Raczej analiza strukturalna poprzedza lub towarzyszy refleksji etycznej: jest to po prostu konieczny składnik budowania kompetencji i wrażliwości na język”⁴¹. Jak ten składnik sytuować wobec potrzeb odzyskiwania czytelnika w szkole? Jak rozwiązywać dylemat rozdarcia między spełnieniem m.in. wymogów teorii literatury, jak podkreśla Koziołek, a „nieprofesjonalną” reakcją na tekst? (s. 25). Autorka pokazuje na przykładach taką trudną sztukę godzenia „wolnej lektury” z odpowiedzialnością wobec fenomenu jej inności. Nie chodzi w niej o kolektywne odczytywanie sensów dzieł, ale o indywidualne „odpowiedzi” uczuciowo-intelektualne uczniów, z ich subiektywnymi konkretyzacjami, doświadczeniami wyobrażonymi i z wiedzą kontekstową. Takie spojrzenie wymaga od nauczyciela dobrego rozeznania w uczniowskich przeżyciach emocjonalnych oraz w tym, jak się one uaktywniają w całokształcie podmiotowych doświadczeń literackich.

W największym stopniu obecność elementów emocjonalnych w lekturze przyznaje się w badaniach nad poetyką doświadczenia. Akceptacja uczniowskiej „szczerzej lektury” w formie wyznań (zapewne nieskomplikowanych) odsłania psychologiczny rezonans tekstu, o którym Wojciech Ligęza pisał, że „przeciwstawia się obumieraniu wartości, piętnuje zapaść aksjologiczną, ową «nicościującą dżumę», jaka dotknęła kulturę naszego czasu”⁴². W najnowszych badaniach literaturoznawczych konkretne oddziaływanie dzieła na czytelnika określa się doświadczeniem lektury. Jest ono indywidualnym zdarzeniem czytelniczym, reakcją na idiograficzne właściwości tekstu, rodzajem lektury „energetycznej”. W ten sposób Anna Burzyńska określa „dobrą lekturę”, czyli taką, która prowokuje do kolejnych lektur, a której doświadczenie „przyniesie nowe doświadczenia”⁴³. Odbiorca lektury nie jest „bezcieleśnym” podmiotem czytającym⁴⁴, daje się (lub nie) prowokować wyobraźni, zmysłowej przyjemności, gubiąc dystans wobec lektury.

Poznanie przez doświadczenie łączy istotność podmiotowej wiedzy empirycznej z lekturą jako zdarzeniem czytelniczym, w którym zawiera się odpowiedź na jednostkowość/inwencyjność /inność dzieła. Wartość szkolnego aktu lektury – podwójnego doświadczenia: siebie i inności tekstu – zależy od czytelniczej atrakcyjności sposobów literackiego utekstowienia doświadczenia oraz od świadomości literacko-kulturowej ucznia, czyli jego kompetencji, wiedzy i upodobań, co w omawianym kontekście jest szczególnie ważne. Jakie miejsce zajmuje w tym sposobie lektury wiedza z teorii literatury? Odpowiedź wymagałaby szerszych badań empirycznych, ponieważ niewiele jeszcze pewnego/zweryfikowanego naukowo możemy powiedzieć o uczniu–czytelniku jako podmiocie doświadczającym. Warto jednak skorzystać z ustaleń literaturoznawców o „doświadczeniu lektury jako prowokacji dla nauki o literaturze”, analogicznych do poglądów Hansa Roberta Jaussa⁴⁵.

⁴¹ K. Koziołek, *Czytanie z innym...*, s. 24–25.

⁴² W. Ligęza, *Krytyk jako czytelnik – w obronie prywatności*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2012, s. 46.

⁴³ A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką...*, s. 25.

⁴⁴ A. Burzyńska, *Ciało w bibliotece*, „Teksty Drugie” 2002, nr 6, s. 21.

⁴⁵ H.R. Jauss, *Historia literatury jako prowokacja*, przeł. M. Łukasiewicz, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 1999; A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury...*, s. 21–23.

Podpowiadają one dydaktyce ważny trop o przemodelowaniu myślenia teoretycznego z odbiorcy wzorcowego na odbiorcę doświadczającego jako „najważniejszą figurę wiedzy o literaturze”.

Zdaniem Burzyńskiej przejście teorii literatury od esencjalizmu do pragmatyzmu oznacza odejście od pytań o istotowe właściwości dzieła na rzecz pytań, jak literatura działa. Nie jest to zagadnienie wcześniej przez literaturoznawców nieporuszane, ale kategorię działania w kontekstach edukacyjnych rozumiano jako formę dydaktyzmu. Eugeniusz Czaplejewicz w pragmatycznej poetyce dzieła literackiego wiązał je ze społecznym nastawieniem na „użytkownika” i stawiał pytania o relację między artystem i dydaktyzmem, zakres dydaktyzmu w literaturze oraz sposoby rozumienia (jako cel, środek oraz funkcja)⁴⁶. Zapropionowany przez badacza trop daje się konkretyzować jako wykładnik dialogowości – postawy aksjologicznej w sferze projektowanych zachowań odbiorcy. W poznawaniu przez doświadczenie kategoria oddziaływania nabiera innego znaczenia, a na pewno – ukonkretnienia, ponieważ zyskuje ono jakąś „miarę”. Oddziaływanie jest działaniem transgresyjnym, budowanym na pozytywnych emocjach autopatycznych (dotyczących własnej osoby, wywoływanych i przeżywanych poza związkami podmiotowymi z własnym otoczeniem). Daje się organizować, obserwować i wartościować. Warto tej kwestii poświęcić nieco uwagi.

W nowoczesnych badaniach rozumienie przedmiotu nauki o literaturze zmieniło się pod wpływem literackiej antropologii. W konsekwencji zwrotu antropologiczno-kulturowego poszerza się problematyka sposobów istnienia tekstowego świata (chodzi m.in. o zmianę funkcji poznawczych literatury czy marginalizację specyfiki *stricte* literackiej⁴⁷). Literatura jest przede wszystkim „sztuką artykulacji ludzkiego doświadczenia, w całej jego różnorodności i specyfice, a zwłaszcza w tej jego części, do której nie mamy dostępu na innej drodze poznania”⁴⁸. Wymaga praktyk lekturowych, wykraczających poza „czysto” literacki język dyskursu; w ich rezultacie nie ustala się zewnętrznych i zobiektywizowanych sensów dzieła, ale sensory indywidualne, spersonalizowane, odpowiadające ludzkim potrzebom⁴⁹. Ryszard Nycz wyodrębnia trzy charakterystyczne tradycje myślenia o zadaniach poetyki: 1) praca nad tekstem (badania tekstu jako przedmiotu artystycznego, aby odkryć reguły jego wewnętrznej organizacji); 2) praca z tekstem (jako Innym; partnerem w dyskusji; „udostępnia się naszemu rozumieniu, poddaje interpretacji i przedstawieniu (reprezentacji) to, co po ‘tamtej stronie’ w pewnej mierze już dane, wypracowane, i w dziele jedynie zdeponowane: duchowy świat autora i dziejowy sens dzieła”); 3) praca tekstem, w której sytuuje się poetyka doświadczenia⁵⁰. Utwór

⁴⁶ E. Czaplejewicz, *Pragmatyka, dialog, historia. Problemy współczesnej teorii literatury*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 164–201.

⁴⁷ Zob. R. Nycz, *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2012 (rozdział *Od teorii nowoczesnej do poetyki doświadczenia*).

⁴⁸ Tamże, s. 30.

⁴⁹ R. Nycz sugeruje, aby prymat sfery poznawczej w badaniach literatury i języka (przy jednoczesnym odejściu od dominacji funkcji komunikatywnych) określać zwrotem – poznawczym. Tamże, s. 128.

⁵⁰ R. Nycz, *Poetyka doświadczenia...*, s. 11.

w ostatnim wariancie nie jest obiektem czy partnerem. Jego rolę badacz określa jako przewodnika torującego drogę, „rodzaj bedekera po nowo odkrytych drogach i bezdrożach doświadczenia”⁵¹. Tekst jest tu zarazem dziełem sztuki słowa, tekstem kultury oraz retoryczną formą organizacji i artykulacji doświadczenia. Te trzy krzyżujące i pełnoprawne typy dyskursu (artystyczny, kulturowy i doświadczeniowy) dziś określałyby względną odrębność wiedzy o literaturze⁵². Zdjęłyby też z nauczycieli obawy o praktyki dychotomizujące lekturę (teoria literatury w służbie autorskich intencji czy jedynie słusznych sensów). Przede wszystkim ośmieliłyby do skupiania uwagi na działaniu tekstu (i tekstem), w którym zderza się podmiotowość czytającego z podmiotowością innego w utworze.

Czytelnicza atrakcyjność sposobów uobecniania literackiego doświadczenia warunkuje formacyjną odpowiedź na tekst, przez którą odbiorca uczy się wrażliwości etycznej, rozumienia, co czują i jak myślą inni, a w konsekwencji zmienia lub modyfikuje swoje myślenie. Taką lekturę budują umiejętności zmysłowego wczuwania się i wmyślenia w świat przedstawiony. Wymaga więc, co oczywiste, stałego poszerzania uczniowskiej leksyki w zakresie oddziaływania zmysłowego (doznań cielesnych, odczuć) do opisu reakcji na tekstowe bodźce. Tym samym ważne musi być dostosowywanie lektur z figurami podmiotowego doświadczenia zmysłowo-mentalnego do etapu psychofizycznego rozwoju odbiorcy. Im mniejszy dystans dzieli sytuację percepcyjną narratora i bohatera dzieła, tym większa może być wartość doświadczeń wyobrażonych sterujących procesami rozumienia. Doświadczenia te mają bowiem strukturę hierarchiczną; powstają z ciągłości i regularności doznań. „Na podstawie zapamiętanych doświadczeń sensualnych nasze zmysły odbierają także bodźce pochodzące z percepcji wyobrażonej. Nasz umysł kreując lub odtwarzając fikcyjny świat, stymuluje (i symuluje!) także działania zmysłów”⁵³. W obserwacji utekstowien doświadczenia, zwłaszcza modelowości strategii wchodzenia przez narratora „w skórę” bohatera (fokalizacji zmysłowej), istotne metodycznie jest uwzględnianie zróżnicowanych technik narratorskich (aby, pozwalając na identyfikację z bohaterem, miały zarazem interakcyjną siłę „bliskiego spotkania”)⁵⁴.

Zagadnienie miejsca wiedzy teoretycznoliterackiej w szkole wymaga poszerzenia rozważań o inne metodologie, np. o studia kulturowe i feministyczne czy proponowane ostatnio podejścia badawcze, luźniej związane z teoriami oraz metodologiami, utrwalonymi w dyscyplinach akademickich. Na dydaktyczne prze-myślenia czekają np. literaturoznawcze praktyki interpretacyjne, jak biopoetyka i biokrytyka, oparte na posthumanizmie – poglądzie, że „człowiek istnieje zawsze w jakimś środowisku, w którym on sam jest przeniknięty i otoczony innymi istnieniami. Humanizm szukał fundamentu człowieczeństwa w rozumności; posthumanizm dostrzega świadomość w układach zbiorowych, powstających między

⁵¹ Tamże, s. 12.

⁵² Tamże, s. 32.

⁵³ M. Rembowska-Płuciennik, *W cudzej skórze. Fokalizacja zmysłowa a literackie reprezentacje doświadczeń sensualnych*, [w:] *Literackie reprezentacje doświadczenia*, red. W. Bolecki, E. Nawrocka, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2007, s. 63.

⁵⁴ Szerzej na ten temat zob. Z. Budrewicz, *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczenia*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką...*, s. 63–73.

człowiekiem a jego otoczeniem”⁵⁵. Ten nurt lektur poszerzałby antropopoznawczą funkcję wiedzy o literaturze o pytania, jak wytwarza się istnienie (np. w *Solaris* Lema, powieściach Tokarczuk⁵⁶). Studium Czaplińskiego wskazuje wiele tropów konkretyzowania biopoetyki, wynikających z nieautonomiczności (niepełnej autonomiczności?) człowieka. Jej konsekwencją są zmiany ludzkiej tożsamości, mogące zapowiadać narodziny postczłowieka. Postczłowiek nie istnieje sam i nie istnieje samodzielnie; „jest częścią (zwierzęco-maszynowo-ludzkich) kolektywów ontologicznych, dzięki którym i w których funkcjonuje”⁵⁷. Czy takie obszary aksjologii mogłyby się odzwierciedlać w uczniowskim myśleniu o kondycji współczesnego człowieka? Z pewnością tak, jeśli do tych cech dołączy się punkt widzenia nauki o literaturze najważniejszy – możliwości wypowiedzania swojej zakłóconej tożsamości. „Wyczytywanie owej mowy jest sensem – zdaniem Czaplińskiego – refleksji nad biopoetyką”⁵⁸. Dla szkolnej lektury otwiera ona szersze pola, zwyczajowo rezerwowane dla literatury i kultury *science fiction*.

Podkreślmy na koniec tej części rozważań, że sfunkcjonalizowanie wiedzy teoretycznoliterackiej wiąże się z konsekwentnym poszerzaniem rozumienia świata, w którym żyją uczniowie. Dlatego tak ważny jest dobór tekstów lekturowych, odpowiadający realnym kompetencjom kulturowym współczesnych nastolatków i uwzględniający uczniowskie „otoczenie kulturowe”. Takie praktyki pokazuje w sposób możliwie szeroki projekt zawarty w serii podręczników *To lubię!* Z.A. Kłakówny i zespołu, opracowany dla każdego etapu edukacji.

Antropopoznawcza funkcja teorii literatury w *To lubię!*

Miejsce poetyki w programie *To lubię!* wyznaczają trzy jego właściwości: 1) nauczanie czynnościowe (celowo zorganizowane działania uczniowskie, uświadamiające specyfikę zjawisk literackich na materiale artystycznym i tekstach uczniów); 2) nauczanie całościowe (możliwie najpełniejsza i najwszechstronniejsza obserwacja lektury przez uczniów); 3) nauczanie systematyczne, z elementami systematyzacji (opartych na spiralnym układzie treści). Jakie jest miejsce uczniowskiej wiedzy o dziele literackim w projektowanym kształceniu literackim? Odpowiedzi na to pytanie dostarcza wgląd w całą serię podręczników do języka polskiego. Kształcenie ma tu charakter wychowujący; wspiera zmiany rozwojowe uczniów, służąc zdobywaniu wiedzy o sobie i świecie, kompetencji językowej i kulturowej oraz humanistycznej formacji. Seria podręcznikowa obejmuje cały proces kształcenia (od klasy

⁵⁵ P. Czapliński, *Literatura i życie. Perspektywy biopoetyki*, [w:] *Teoria – literatura – życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej*, red. A. Legeżyńska, R. Nycz, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2012, s. 67.

⁵⁶ Z tego punktu widzenia powieść O. Tokarczuk *Prowadź swój pług przez kości umarłych* omawia P. Czapliński, *Literatura...*, s. 81–82.

⁵⁷ P. Czapliński, *Literatura...*, s. 87. Autor wyodrębnia poza nieautonomicznością jeszcze jeden aspekt tożsamości postludzkiej – niejednorodność. „Człowiek to nietęgowa konstelacja możliwości – to pofałdowane ciało, do którego można wprowadzać i przyłączać kolejne (organiczne, metalowe, plastikowe, elektroniczne) suplementy” (s. 88).

⁵⁸ Tamże, s. 93.

IV szkoły podstawowej po maturalną). Została oparta na czytelnych i dobrze opisanych założeniach teoretycznych⁵⁹, znajomości ucznia i świata, w którym on żyje, oraz szerokiego kontekstu kulturowego, w jakim funkcjonuje szkoła.

Proponowany w *To lubię!* antropocentryczno-kulturowy model edukacji literackiej uwzględnia szerokie rozumienie antropocentryzmu. Po pierwsze, ustala on podstawowy przedmiot poznania i wyznacza porządek celów szkolnego kształcenia humanistycznego. Przedmiotem poznania w prezentowanej koncepcji czyni się „nie tyle literaturę, język czy szerzej kulturę dla zdobycia wiedzy o nich samych, co człowieka, który kulturę tworzy i poprzez nią właśnie daje się poznawać” (Kłakówna, s. 51). Po drugie, antropocentryzm domaga się respektowania podmiotowości nauczycieli i uczniów. Proces dochodzenia wychowanków do (samo)wiedzy kładzie nacisk na ich samodzielność, a jego organizacja jest w znacznej części domeną wolności, profesjonalizmu i odpowiedzialności polonisty. Rozstrzygnięcia takie uzasadnia ponadto znajomość mechanizmów uczenia się czy stan współczesnej kultury.

Poznawczo-aksjologiczna perspektywa w kształceniu literackim proponowanym w *To lubię!* nie eliminuje z pola widzenia potrzeby teorii literatury, jednak na żadnym z etapów kształcenia (podstawowego, gimnazjalnego, licealnego) kumulowanie wiedzy o literaturze nie stanowi prymarnego celu. Teoria literatury pełni tu ważną, ale służebną rolę. Jest rezerwuarem swoistych i niezbędnych procedur oraz narzędzi, uruchamianych przez uczniów stopniowo, w coraz szerszym zakresie (ale bezwzględnie liczącym się z możliwościami wychowanków) i z coraz większą świadomością w odpowiednio organizowanej analizie i interpretacji tekstów. Zdobywanie wiedzy o człowieku poprzez kontakt z kulturą, czyli realizacja najważniejszego celu edukacji humanistycznej w szkole, wymaga bowiem zawsze „solidnej analizy tekstów literackich i innych tekstów kultury oraz opanowania odpowiedniego do tych celów języka” (Kłakówna, s. 51). W stosunku do oferty strukturalno-semiotycznej koncepcja *To lubię!* modyfikuje zasadniczo sposób wyznaczania pierwszoplanowych i drugoplanowych celów tej edukacji. Najważniejszym celem kształcenia literackiego w szkole ogólnokształcącej jest bowiem „rozpoznawanie własnego człowieczeństwa w wytworach kultury stanowiących o jakości, sensie i treści kondycji ludzkiej – w wymiarze indywidualnym i uniwersalnym”⁶⁰. Owemu „rozpoznawaniu własnego człowieczeństwa” ma sprzyjać coraz lepsze rozumienie swoistości i doświadczanie wartości źródeł humanistycznej mądrości, jakimi są literatura piękna i sztuka. Taka teleologia kształcenia literacko-kulturowego znajduje mocne uzasadnienie już w samym charakterze *płynnej nowoczesności*, a zwłaszcza

⁵⁹ Model edukacji kulturowo-literackiej i językowej w *To lubię!* jest przedmiotem wielu opracowań, m.in. Z.A. Kłakówny, *Przymus i wolność...*; M. Jędrzychowskiej, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998; B. Dyduch, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnego polonisty*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007. Ponieważ źródła, założenia i charakter kształcenia literackiego wg *To lubię!* najobszerniej przedstawia książka Z.A. Kłakówny, na niej przede wszystkim opieramy ich prezentację. Przywołania oznaczamy w dalszej części wywodu numerem strony/stron.

⁶⁰ J. Waligóra, *Co to znaczy „czytać w kontekście”? Interpretacja wiersza Tadeusza Różewicza «Z domu mojego» w pierwszej licealnej, „Nowa Polszczyzna” 2002, nr 5, s. 37.*

w determinujących dziś zasadniczo ludzką kondycję zjawiskach globalizacji i konsumeryzmu. Stawiają one przed szkolną edukacją humanistyczną nowe i trudne zadania. Najważniejszymi wśród nich wydają się być rozwijanie „uczniowskiej umiejętności interpretacji świata i świadomości tego, kim się jest jako człowiek”⁶¹.

Wybór i układ materiału lekturowego w antologiach dla kolejnych klas uprzytamniają, że „człowiek nie żyje poza kulturą, jest wpisany w czas i przestrzeń, ma własną historię, jest też wpisany w Historię i naturę oraz w relacje z innymi”, a także to, że podstawową dla niego kwestią są „samopoznanie i rozpoznanie (...), w jakiej mierze naszą tożsamość kształtują najbliższe środowisko, dom, polskość, relacja wobec Aten, Jerozolimy i Rzymu, człowieczeństwo, co zależy od nas samych, w co jesteśmy uwikłani”⁶². Problematykę tę odbijają tytuły podręcznikowych sekwencji tematycznych oraz rozdziałów w książkach ucznia dla poszczególnych klas, począwszy od klasy czwartej szkoły podstawowej. Koncentrują one uwagę w pierwszej kolejności i najmocniej na egzystencjalnych problemach człowieka (np. w klasie czwartej: *W domu najlepiej! W domu najlepiej? W domu najlepiej...; Ludzie i Ziemia; Czas, który należy do Ciebie*; w klasie piątej – *Było tak ... Tak było? czy Cały świat na głowie*; w szóstej: *A droga wiedzie wpród i w przód...; Tam, gdzie moja Itaka*). Jednak zarówno w obrębie niektórych z nich, jak i w osobnych sekwencjach tematycznych uwzględnia się sposoby artystycznej artykulacji, w której wyraża się rozpoznawana przez różne teksty człowiecza kondycja (np. cały rozdział w klasie piątej *Prawda światów zmyślonych*, w innym rozdziale sekwencja *Siła wyobraźni*, w klasie szóstej rozdziały: *Kiedy codzienność staje się światem przedstawionym; Zmyślenie na służbie u prawdy* czy cały rozdział nastawiony na rozpoznawanie różnych konwencji literatury przygodowej *Wyobraźnia na przetartych szlakach*). Podobne zasady rządzą kompozycją i ofertą lekturową podręczników na wyższym etapie szkolnego kształcenia. Książki ucznia skonstruowane są bowiem tak, „by – odpowiadając zainteresowaniom dzieci i młodzieży oraz ich «zaangażowaniu w istnienie» – równocześnie służyły kształtowaniu pojęcia fikcji artystycznej, elementarnych tajników intertekstualnych relacji, roli sztuki w objaśnianiu świata, symbolicznych znaczeń wielkich kulturowych figur” (s. 193). W układzie podręcznikowych zagadnień teoretycznoliterackich daje się zaś zauważyć funkcjonalne ich traktowanie.

Dokonane w *To lubię!* przewartościowanie celów kształcenia w stosunku do koncepcji B. Chrzęstowskiej wynika więc nie z podważania słuszności tezy o konieczności systematycznego i starannego budowania świadomości literackiej uczniów, ale z przyjęcia różnych podstaw teoretycznych w organizowaniu myślenia o edukacji humanistycznej. W *To lubię!* źródłem inspirującym i zasilającym to myślenie stała się hermeneutyka, uzupełniana przez strukturalizm i semiotykę. Eksponuje ona ważne z perspektywy współczesnych potrzeb edukacji humanistycznej „problemy rozumienia, dociekania sensu tekstów i kulturowych symboli tak, jak to sugerują Gadamer i Ricœur, (...) pozwala respektować podmiotowe standardy w procesie organizowania lektury szkolnej” (s. 182), a także kładzie nacisk na

⁶¹ Z.A. Kłakówna, *Po pierwsze kulturowa edukacja humanistyczna*, „Polonistyka” 2010, nr 2, s. 10.

⁶² Tamże.

poszerzenie uczniowskiego samorozumienia⁶³. Natomiast strukturalizm wspólnie z semiotyką dostarczają uczniom instrumentarium, które służy analizom uprawomocniającym interpretacje czytanych tekstów.

W interpretacji tekstu analiza strukturalna i semiologiczna⁶⁴ pojawia się najczęściej po prezentacji pierwszego, intuicyjnego uchwycenia sensu dzieła przez uczniów. „Stosowana” jest, głównie w starszych klasach, do uprawomocnienia (pozytywnej bądź negatywnej weryfikacji) takiego odczytania tekstu oraz do wzbogacania go w zakresie, który określają możliwości i potrzeby konkretnego zespołu uczniowskiego. Można za Ricoeurem powiedzieć, że analiza strukturalno-semiologiczna pośredniczy tu między interpretacją naiwną i krytyczną⁶⁵. Ponieważ interpretacja naiwna opiera się na uczniowskim doświadczeniu życiowym i lekturowym oraz zdobytych wcześniej wiedzy i umiejętnościach interpretacyjnych, konfrontacja jej z efektami strukturalno-semiologicznych dociekań poszerza zarówno uczniowską samowiedzę, jak i wiedzę o kulturze oraz jej znakach. Dla opisanego efektu działań dydaktycznych używa się więc Gadamerowskiego terminu „fuzja horyzontów”.

Uczeń, według prezentowanej tu koncepcji, jest podmiotem dążącym do poznania i określenia własnej tożsamości. Języka i „materiału poznawczego” dostarczają mu na lekcjach języka polskiego rozmaite wytwory kultury. Wśród nich pierwszoplanowe miejsce zajmują wysokoartystyczne dzieła literackie, które się oswaja, interpretuje, przyswaja z całą polonistyczną rzetelnością, na jaką pozwalają rozmaite uwarunkowania edukacyjne. Tak dochodzi do swoistej, mówiąc językiem Gadamera, „fuzji horyzontów” – prywatna egzystencja spotyka się ze sferą znaków i wytworów kultury⁶⁶.

Wybór, układ, kontekstowe ujęcia (intertekstualność) materiału lekturowego w podręcznikach ucznia oraz sposób projektowania sytuacji odbioru tekstów kultury w sugestiach metodycznych (książka nauczyciela), a także poetyka są więc w *To lubię!* zorientowane na poszerzenie uczniowskiej wiedzy o świecie, innych ludziach i sobie oraz na kształtowanie świadomości, że przyswajanie znaków, dzieł sztuki, kultury ułatwia samopoznanie. Omawiana koncepcja stwarza tym samym warunki do eksponowania i ciągłego porównywania znaczeń z zakresu podstawowej kulturowej symboliki, budowania w uczniowskiej świadomości osobistej encyklopedii semiotycznej pojmowanej jako repertuar znaczeń wiązanych z różnymi znakami kultury.

Takie rozstrzygnięcia odzwierciedlają opisane wcześniej teleologiczne przewartościowania i decydują m.in. o wyborze lektury do podręcznikowych antologii. Nie dokonuje się go tu „ze względu na walory tekstu w procesie kształtowania pojęć z zakresu instrumentarium analitycznego (...), lecz ze względu na podejmowane problemy egzystencjalne oraz ze względu na kontekst osobistych potrzeb

⁶³ Według P. Ricoeura „wszelkie rozumienie zmierza do poszerzenia samorozumienia”, tenże, *Język, tekst, interpretacja*, przeł. P. Graff, K. Rosner, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989, s. 120.

⁶⁴ Por. B. Chrzastowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 28 i nast.

⁶⁵ Por. P. Ricoeur, *Język, tekst...*, s. 178.

⁶⁶ J. Waligóra, *Co to znaczy „czytać w kontekście”?...*, s. 37–38.

uczniów (w tym, na przykład, także potrzeb ludycznych czy estetycznych)” (s. 183). Pierwszoplanowe w koncepcji strukturalno-semiotycznej ciągu działań, sprzyjających kształtowaniu określonego pojęcia teoretycznoliterackiego, rozwijaniu kompetencji analityczno-interpretacyjnych uczniów i odkrywaniu swoistości literatury, są tu respektowane zgodnie z zasadami: systemowości i stopniowania trudności. Bowiem, jak zauważa Z.A. Kłakówna, „pilnowanie następstwa szczegółowych obserwacji i ćwiczonych umiejętności musi wiązać się (...) z obserwacją ich narastania u konkretnych uczniów, konkretne ćwiczenia muszą wynikać z konkretnych sytuacji lekcyjnych” (s. 135). Takie rozwiązanie łączy dwie, wydawałoby się przeciwstawne, cechy uczenia teorii literatury – uczenie systematyczne (systemowe) z okazjonalnym / okolicznościowym, zdecydowanie odrzucanym w koncepcji B. Chrzęstowskiej⁶⁷. Przy czym „okazjonalne” wiąże się tu z nauczycielską kompetencją diagnozowania stanu gotowości uczniów do wykonania określonych zadań i przyjęcia określonej wiedzy („chwytanie okazji”), „pozwala w naturalny sposób wprowadzać uczniów w kompetentne sposoby nazywania obserwowanych zjawisk” (Kłakówna, s. 195).

Ze względu na dominującą w *To lubię!* egzystencjalno-aksjologiczną perspektywę kształcenia humanistycznego kładzie się nacisk na pojęcia ogólne. Najważniejsze są wśród nich: mit, metafora, symbol oraz obraz. Ich rozumienia nie sprowadza się jednak do poziomu typowych podręcznikowych definicji.

Mity, symbole, a także metafory o randze syntetyzujących kulturowych „figur” oraz obrazy o nacechowaniu archetypicznym „wywołują” ludzkie sprawy warte rozważenia, podpowiadają, co wziąć na warsztat, dają świadectwo ludzkich niepokojów, co do których nie ma wyczerpujących, jedynie słusznych rozwiązań i które każdy powinien kiedyś sam dla siebie próbować rozwiązywać, bo to go buduje jako człowieka (Kłakówna, s. 63).

Problematyka egzystencjalna, ustalana przez te i tak rozumiane pojęcia, podobnie jak jej dominująca pozycja wśród podejmowanych na lekcjach języka polskiego zagadnień, odbija się w książkach ucznia. Eksponują to znów tytuły podręcznikowych sekwencji i rozdziałów. Są one obliczone na zainteresowanie uczniów obecnymi w antologii tekstami, prowokują do namysłu nad problemami egzystencjalnymi, ważnymi dla każdego, w każdym czasie, pod każdą szerokością geograficzną i w każdej kulturze. Uniwersalność proponowanych w *To lubię!* problemów przerzuca mosty między odległą w czasie literaturą a współczesnością ucznia, ożywia nierzadko „martwą” dla uczniów tradycję, bo oglądana jest ona z perspektywy aktualnych i rzeczywistych uczniowskich problemów, głównie tożsamościowych. „Oznacza możliwość poszukiwania tego, co w ludzkim losie wspólne wszystkim, docieranie do tego, co stanowi wyznaczniki *conditio humana*” (s. 63).

* * *

⁶⁷ Por. B. Chrzęstowska, *Lektura i poetyka*, s. 156; zob. też polemikę na temat okazjonalności w uczeniu teorii literatury tejże: *Mała czy wielka metafora?*, „Nowa Polszczyzna” 1997, nr 2, s. 25–30; Z.A. Kłakówna, *Poetyka stosowana w «To lubię!»*, tamże, s. 32–45.

Teoria literatury wraz z utratą uprzywilejowanej pozycji w nauce o literaturze ustępowała pola innym dyscyplinom, jak pragmatyka, interpretacja, historia literatury czy estetyka⁶⁸. Zaczęła ją tracić również w edukacji polonistycznej. Współczesny dyskurs na jej temat pokazuje złożoność problemu (którą tutaj ledwie naszkicowaliśmy), ale go nie rozwiązuje; nie daje, bo dać nie może, wiedzy pewnej, jeśli od dydaktyki oczekivalibyśmy wskazywania „prawdy interpretacyjnej” dzieła i uzasadniania uniwersalnego porządku praktyk analityczno-interpretacyjnych. Znaczenie dzieła, jak podkreślał autor *Tekstowego świata*, „nie jest obiektywnie dane; bowiem ani nie jest niezależną właściwością, ani też nie daje się ustalić wewnątrz zamkniętego systemu, lecz zależy od kontekstu – z natury swej zmiennego i otwartego”⁶⁹. Dyskurs w dydaktyce uzmysławia natomiast konieczność przyjmowania postawy kompromisowej wobec podważania przez poststrukturalistów autorytetu i uprzywilejowania pozycji wiedzy z teorii literatury. Szkolni poloniści muszą godzić spojrzenia dychotomiczne: widzieć w teorii literatury pewien konieczny podstawowy poziom wiedzy o rzeczywistości literackiej, który tworzy trwale uporządkowany fundament do indywidualnych odczytań sensów dzieła, ale jednocześnie szukać sposobów, aby łączyły się one z głównie przeżyciami estetycznymi. Mówiąc inaczej, chodzi o to, aby był to proces prawdziwie transakcyjny⁷⁰.

Chociaż przedstawione w artykule poglądy dydaktyków na miejsce teorii literatury w rozwijaniu kompetencji czytelniczych różnią się kwestiami szczegółowymi, łączy je przekonanie, że wiedza o literaturze stanowi niezbędny aparat „lekturowej przemocy”. Jak łagodzić tę przemoc i jednocześnie doceniać „organizowanie” warunków do tego, aby odkrywaniu znaczeń/istotności dzieł towarzyszyły pozytywne przeżycia? Szukanie odpowiedzi na to pytanie jest tym trudniejsze, że nieustająco trzeba pamiętać o pokusach „lekkości bytu” współczesnego świata, powierzchnowości przeżyć, obojętności emocjonalnej czy chłodnej kalkulacji⁷¹. Stałą troską polonisty musi być wyważenie odpowiednich proporcji tej wiedzy oraz sposobów jej stosowania w aktywnej lekturze ucznia. „Pojęcia i terminy przestają być narzędziami – przestrzegają autorzy koncepcji *To lubię!* – a stają się celem samym w sobie. Zamiast o uprawianej roli, mówi się o motywie służącej do jej uprawiania”⁷². Archaiczne narzędzia nie poszerzą rozumienia przez uczniów ani świata, w którym żyją, ani samych siebie.

⁶⁸ Zob. R. Nycz, *Tekstowy świat...*, s. 9–22.

⁶⁹ Tamże, s. 14.

⁷⁰ Proces transakcyjny zaczyna się od rozumienia, aktualizacji dotychczas zdobytego poznania i jednocześnie stanowi warunek nawiązania z dziełem kontaktu emocjonalnego. „Od tego momentu rozwija się jako łańcuch kolejnych ogniw przeżycia i rozumienia o coraz wyższej jakości”. Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków 1982, s. 57.

⁷¹ Zob. K. Haremska, *Po pierwsze, przeżyć. Studia z filozofii liberalizmu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2011, s. 147 i nast.

⁷² B. Dyduch, M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *Jak uczyć odbioru tekstów literackich?*, [w:] *Metodyka literatury*. T. 1, wybór J. Pacheka i in., Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2001, s. 285.

**Between the sense of work and students' reading concretisation.
The significance of theory of literature in school education of literature
(the outline of problem)**

Abstract

The article depicts a synthesis of views on the role and significance of theory of literature in school practice of reading from the interwar period to contemporary times. It consists of three parts. In the first one the authors discuss the view of S. Skwarczyńska who sees theory of literature as fundamental in developing the analytical and interpretative skills of high school students. A reflection of textual reality in reader's consciousness depends on the sense of literary work and its concretisation (or individuality, which is independent from reader's perception). This view (and other scholars' beliefs) did not solve more difficult issues, such as how to combine the analysis of the work structure with the involvement of student's emotions. In later stages of the development of didactics of literature, the rift between the methods of text interpretation and theory of cognition, the aim of which is an aesthetic experience, did not offer satisfying methodological solutions.

In the second part of the article the authors discuss a variety of methods serving to "improve" / modify the structural concept (of B. Chrzastowska), retaining its most significant elements: systematisation and organisation of students' literary experience. These activities were inspired by new trends in the development of humanities thought (hermeneutics, cultural theory of literature, anthropology, poetics of experience). They recognize the primacy of reading over poetics, and interpretation over theory of literature which is given an important, anthropo-cognitive role. One of such proposals, which was fully used in *I like it!*, the series of course books (of Z.A. Kłakówna and others) designed for all levels of school Polish language and literature education, was discussed in the third part of the article.

The place of theory of literature in the system of science of literature was changed over many years; as a result, its role in school education decreased. Contemporary didactic discourse demonstrates the complexity of the problem but it does not solve it unambiguously. It does not offer a "readymade" knowledge on the universal order of analytical and interpretation practices, but it obligates Polish philology teachers to be creative and to search for best solutions for their students. As such, it requires a professional philological preparation during the time of studies.

Key words: theory of literature, structuralism, poetics of reception, hermeneutics, poetics of experience, post-humanism

Zofia Budrewicz – prof. dr hab., autorka prac z dydaktyki lektury, o roli pisarzy dla dzieci i młodzieży w dawnej i współczesnej edukacji humanistycznej, kulturze polonistyki regionalnej, kulturze współczesnej w edukacji polonistycznej. Opublikowała m.in. *Kształcenie literackie w szkołach zawodowych w Polsce – 1918–1939*, *Czytanka literacka w gimnazjum. Geniza, struktura, funkcje, Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*.

Maria Sienko – dr, autorka monografii: *Polonistyka szkolna w gorszej ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989* (2002) i wielu artykułów z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego; współredaktorka czasopisma „*Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*”, a także serii wydawniczych: „*Region – Edukacja – Kultura*” oraz „*Wielcy Polacy w kulturze i edukacji*”.