



UWALNIANIE LEKTURY¹

DARIUSZ SZCZUKOWSKI

Uniwersytet Gdański.
Instytut Filologii Polskiej

Wolny czas lektury

Zacznę od cytatu, w którym narrator *W poszukiwaniu straconego czasu* wspomina swoje dzieciństwo:

Czytałem tedy w ogrodzie. Zajęcia tego ciotka nie uznawała poza niedzielą, dniem, w którym wzbronione jest zajmować się czymś poważnym i w którym ona nie szła. W dzień powszedni byłaby mi powiedziała: „Jak to, ty znów *zabawiasz się* czytaniem, przecież to nie jest niedziela” – dając temu słowu „zabawiać się” znaczenie dzieciństwa i straty czasu. (Proust 2013: 132)

Fragment ten mówi nam o sposobach zarządzania czasem. Mamy zatem czas dziecięcej bezinteresownej lektury przeciwstawiony czasowi dorosłej osoby (w tym przypadku ciotki Leoni).

¹ Praca wykonana w ramach realizacji projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka”. Nr umowy 0183/NPRH4/H2a/83/2016.

Lektura utożsamiona z zajęciem niepoważnym nie wpisuje się w świat użyteczności dorosłego życia. Dla niej rezerwuje się czas w niedzielę, dniu wolnym od ciężaru pracy. W innym wypadku jest infantylnym zbytkiem, niepotrzebnym marnotrawstwem, nierozumnym *zabawianiem się*. Takie doświadczenie niczym nieprzymuszonej lektury w ogrodzie można by z łatwością przeciwstawić lekturze zinstytucjonalizowanej – odbywającej się w murach szkoły czy uniwersytetu, podporządkowanej wytworzeniu określonych kompetencji.

W przestrzeni szkolnej uniesienia literackie często zamieniają w instytucjonalny kult wieszczy, w których rangę już nikt nie wierzy. Szkoła jednak próbuje ciągle na nowo wywoływać międzypokoleniowy zachwyty nad narodowymi arcydziełami, tak wykpiiony przez Gombrowicza w dobrze nam wszystkim znanej scenie lekcji, w której to profesor Bładaczka próbuje bezskutecznie wymóc na niesfornym Galkiewiczzu, by ten przyznał się do zachwyty nad Słowackim. Jeżeli jednak przyjrzymy się źródłosłowu słowa szkoła, to okazuje się, że oznacza ona z greckiego σχολή (transkr. scholè) – czas wolny. „Sformułowanie to – wskazuje Piotr Zamojski – jest szczególnie mylące w języku polskim, ponieważ odnosi natychmiast do potocznego wyrażenia czasu odpoczynku” (Zamojski 2016: 10). Jednak nie o czas wakacji tu chodzi. Zamojski odwołuje się w swej wypowiedzi do książki *In defence of the school. A public issue* Jana Masscheleina, Maartena Simonsa (Masschelein, Simson 2013; Zamojski 2016: 10-12). Autorzy tej publikacji na nowo próbują przemyśleć istotę edukacji. Szkołę rozumieją przede wszystkim w jej radykalnie źródłowym charakterze jako czas wolny od przemocy codziennych praktyk społecznych uwikłanych w rozmaite porządki dominacji, w którym to nie „działa” pragmatyczny i ekonomiczny model życia oraz zawieszona zostaje cała, nastawiona na zysk sfera produkcji.

Szkoła, „która nie działa”, a więc nie wytwarza produktów podległych prawom konsumpcji, jest zatem „szkołą niedzielną”, gdyż koncentruje się na ćwiczeniu, intelektualnej pasji². Może bowiem być ona takim miejscem i czasem, w którym to uczniowie mogą porzucić „wszystkie zależności rodzinne, socjologiczne i ekonomiczne oraz wynikające stąd oczekiwania” (Masschelein, Simson 2013: 35). To oderwanie pedagogów łączy z bezinteresownym skupieniem się na rzeczach, uważnością wobec świata, kiedy „rzeczy zaczynają mówić (do nas)”³ (Masschelein, Simson 2013: 47). W edukacji bowiem, jak sugestywnie piszą:

Chodzi o magiczną chwilę, kiedy coś poza nami sprawia, że myślimy, zachęca nas do myślenia lub sprawia, że chwytny się za głowy. W tym magicznym momencie coś nagle przestaje być narzędziem lub zasobem i staje się realną rzeczą, rzeczą, która zmusza nas do myślenia, a także sprawia, że uczymy się i ćwiczymy. (Masschelein, Simson 2013: 47)

² W słowniku Samuela Bogumiła Lindego czytamy: „święto niedzielne od niedziałania zwane, iż się w ten dzień nic działać i robić nie godzi” (Linde 1809: 301).

³ Wyraźnie widać tutaj wpływy Giorgia Agambena, jego koncepcji profanacji – pojmowanej jako gest przywracający do użytku wspólnego to, co zostało odseparowane i odsunięte w sferę niedotykalnego *sacrum*, a czemu przypisano stałe znaczenia i określone wartości (Agamben 2006). Profanacja byłaby przemieszczeniem rzeczy, wyrwaniem ich spod władzy zastanych słowników i kulturowych kodów, otwarciem na nowe użycia, co prowadzi – według włoskiego filozofa – do rekonfiguracji pozycji podmiotu w świecie.

W ten oto sposób szkoła otwiera przed nami świat, staje się przestrzenią i czasem *inter-esse*, przywracając komunikację z rzeczywistością – a właściwie ustanawiając prawdziwą komunie – Masschelein i Simson używają tutaj terminu „*commun-ication*” (Masschelein, Simson 2013: 48). Tym samym świat się uobecnia, „zostaje upubliczniony w szkole” (Masschelein, Simson 2013: 91). Dlatego edukacja staje się kwestią publiczną, tworzy bowiem „czas wolny”, zakłada więc równość dla wszystkich.

W tak pomyślanej szkole trzeba także zastanowić się nad statusem nauczyciela. Pedagodzy Masschelein i Simson – jak sami zaznaczają – prowokacyjnie konstruują pojęcie nauczyciela-amatora, przeciwstawiając się sprowadzaniu profesji nauczycielskiej do określonych kompetencji merytorycznych i metodycznych. W tym celu sięgają po autobiograficzną opowieść Daniela Pennaca *Chagrin d'école* (korzystają z angielskiego wydania, w którym tytuł książki brzmi *School Blues*). Przytaczają z niej fragment rozmowy, w której „trudny uczeń” pyta swego profesora o istotę pracy nauczycielskiej. Profesor waha się przed prostą odpowiedzią, kluczy, chce uniknąć oskarżenia o sentymentalizm i brak profesjonalizmu. W końcu wyznaje: „to miłość” (Masschelein, Simson 2013: 66-67)⁴. Nauczyciel jako amator/miłośnik jawi się przede wszystkim jako osoba, której autorytetu nie można sprowadzić tylko do opanowanych technik pedagogicznych, którego postawa wobec ucznia i świata pełna jest „szacunku, troski, pasji, uwagi” (Masschelein, Simson 2013: 70).

Naszym obowiązkiem powinna być zatem troska o szkołę rozumianą jako przywracanie bezinteresownej więzi. „Oznacza to tyle, komentuje Zamojski, że szkoła nie jest instytucją, ale jest wydarzeniem. Czas wolny – w sensie przedstawionym powyżej – może zdarzyć się w instytucji szkoły, ale nie musi. Instytucja może sprzyjać pojawianiu się takiego czasu, ale może też dławić jego wydarzanie się” (Zamojski 2016: 11).

Chciałbym w tej perspektywie zastanowić się nad (nie)możliwością zdarzenia lektury w szkole, pojętego jako nagle olśnienie, angażujące czytelnika, akt, w którym to dzieła literackie nas dotykają i wymagają odpowiedzi, nie mieszczącej się w porządku metodologicznych i metodycznych konceptów z wypracowanymi kluczami do otwierania tekstów literackich.

Najwyższy czas, by odwołać się do inspirującej książki Krystyny Koziółek (Koziółek 2017). Myślę, że czas lektury (używając tytułu jej książki) jest czasem wolnym, w tym sensie, że zawiesza wszelkie powinności pedagogiczno-edukacyjne. Koziółek, tropiąc różne sytuacje lekturowe, sugestywnie nazywa jedną z nich *trzecim zachwytem* (to wyimek z wiersza Ewy Sonnenberg *Lekcja zachwytu*). Badaczka pisze tak:

Szczególnie ważny wydaje się skutek uboczny zachwytu, mianowicie: zawieszenie krytyki. W demokratycznym świecie egalitarnego kształcenia, dodajmy: w świecie odczarowanym z mitów i baśni, wspólny dla wszystkich

⁴ W pełnej dystansu i humoru książce Daniela Pennaca *Chagrin d'école* (znanego w Polsce jako autora *Jak powieść*) miłość w kontekście nauczycielskiej profesji jest „słowem niegrzeczny” (*rude word*), „nieporównywalnie gorszym niż empatia”, dalej „słowem, którego nie można absolutnie wypowiedzieć w szkole podstawowej, liceum, na uniwersytecie i gdziekolwiek indziej” („*A word you absolutely can't say in a primary school, an a un lycée, an university or anywhere like that?*”). W końcu jego użycie w rozmowach o edukacji wiąże się z niebezpieczeństwem zlinczowania: „*If you use this word when talking about education, you'll be lynched?*” (Powieść Pennaca cyt. za Masschelein, Simson 2013: 66).

systemów i koncepcji kształcenia jest paradygmat krytyczny. O wartości nauczania decydują nabyte przez ucznia zdolności do samodzielnego odsłonięcia i zrozumienia niejawnych mechanizmów zjawisk, ujętych w prawa naukowe. W przypadku lekcji polskiego wykształcenie językowe i literackie zostaje potwierdzone zdolnością ucznia do określenia morfologii, funkcji i znaczenia wypowiedzi literackiej. (Koziołek 2017: 76)

W tej wypowiedzi ważne jest to, iż zachwyty stają się kategorią „postkrytyczną”, która nie kieruje się – jakby to określiła Eve Kosofsky Sedgwick – paranoiczną lekturą, schedą po hermeneuetyce podejrzeń, demaskującej strategii i podstępny przemocy symbolicznej, lecz szuka reparacji, odnawiania więzi ze światem, własnym ciałem (Kosofsky Sedgwick 2004)⁵. Zachwyty mają coś wspólnego z admiracją, z „amatorskim” zaślepieniem i zaniemówieniem. Ten zachwyty w dalszej części pracy łączy badaczka z epifaniami dobroci, zapisanymi w literaturze, by zwrócić uwagę na to, co kruche, ciągle zagrożone, wymagające naszego namysłu i naszej troski (Koziołek 2017: 88-100).

Nie znaczy to, że mamy traktować literaturę jak instrument władzy pedagogicznej. Koziołek jest świadoma niebezpieczeństw „dydaktyki zachwyty”, która może reprodukcją kanoniczną wartość określonych tekstów w imię różnych ideologii. Wobec takich zawłaszczeń tekstu literackiego protestowała swego czasu Bożena Chrzastowska, wprowadzając strukturalizm do szkoły, mający uchronić tekst z jednej strony przez aparatem władzy instytucji, a z drugiej przed nadmierną egzaltacją czytelnika⁶.

Zachwyty zakładają dyspozycję czytelnika gotowego oddać się władzy tekstu. W sytuacji „nawiedzenia” przez utwór literacki zostaje zniesiona różnica między czytelnikiem profesjonalnym i nieprofesjonalnym, a stopień posiadania kompetencji językowo-literackich czy kulturowych zostaje zawieszony. Taki stan zachwyty może być dostępny każdemu. Podobnie zresztą dzieje się w przypadku tekstów, które wytrącają nas ze świata swojskiego, mówią o bolesnych sprawach. Lektura „dotyka nas jakby od środka” (by przytoczyć słowa Toni Morrison, na które powołuje się Hans Ulrich Gumbrecht (Gumbrecht 2012: 161). Wystarczy choćby przeczytać któreś z opowiadań Idy Fink i zawiesić głos, pozwolić na milczenie i potem próbować nazwać to, co robi z nami tekst, dlaczego nasza reakcja jest właśnie taka, a nie inna.

Koziołek dopomina się o lekcję literatury, mającą na celu przejście od:

⁵ Interesujący zwrot w teoriach podekonstrukcyjnych w stronę czytania i filologii jako praktyce na wskroś humanistycznej pokazuje Ireneusz Piekarski (Piekarski 2016: 7-23).

⁶ „Na lekcjach języka polskiego nadal dezintegrowano utwór na »treść« i »formę«, wydobywając treści »wychowawcze«, nie te jednakże, które zawierał projekt pedagogiczny dzieła, lecz te, które były pożądane w świetle wychowawczego systemu szkoły. Literatura zredukowana do »treści« przestaje być literaturą. Siła oddziaływania (także pedagogicznego) sztuki słowa wynika bowiem z jej swoistości, ze s z t u k i właśnie. Lektura w szkole nie miała szans oddziaływania wychowawczego, a ponadto sytuacja tekstu i sposób jego opracowania zamykał dostęp uczniów do utworów trudniejszych, takich, w których »treści« nie były bezpośrednio czytelne. Powiększał się zatem obszar »nieczytelnego« i... »nie czytane« – argumentowała Chrzastowska z Wyslouchem (Chrzastowska, Wyslouch 1987: 485). Jednak strukturalizm w szkole doprowadził do schematyzacji szkolnej egzegezy i odseparował teksty literackie od doświadczenia uczniowskiego. Zob. chociażby uwagi: Zenona Urygi (1996: 107) i Stanisława Bortnowskiego (1991: 43). Poglębionej analizy propozycji Chrzastowskiej dokonuje Anna Pilch (2003: 271-296).

indywidualnego przeżywania literatury do dzielenia się tym doświadczeniem oraz do doświadczenia wspólnego, w rozumieniu „zróbmy eksperyment” albo „poddajmy eksperymentowi (próbę)” taką czy inną hipotezę na temat tekstu; sprawdźmy, czy to tak działa, czy wzrusza, śmieszy, jest zrozumiałe, zachwyca &c. [...] Czytanie jako eksperyment ma też ten niepowtarzalny walor, że uczy wyobrażania sobie tego, czego nie doświadczyłam, jako właśnie eksperymentowania z różnymi możliwościami, języka, życia, historii, przyszłości. (Koziołek 2017: 50)

Lekcja pojęta jako eksperyment wymaga zatem otwarcia literatury, jak i czytelników na inwencję, niemieszczącą się w ramach zaprojektowanych procedur czytania. Takiej postawie sprzyja niewątpliwie interpretacja rozumiana jako dialogiczne uczestnictwo w kulturze (zob. Myrdzik 1999; Biedrzycki 2012; Jaskółowa 2013a, 2013b), z całym uwzględnieniem ponowoczesnej myśli humanistycznej (Pilch 2003; Janus-Sitarz 2009; Szczukowski, Tomaszewska 2014; Włodarczyk 2016); interpretacja jako styl myślenia otwarty na dialog z innymi, umiejętność zadawania pytań, czy w końcu też sposób pogłębiania relacji ze światem i samym sobą. Chodzi tutaj o nauczyciela i ucznia otwierającego się na różne praktyki czytania, na różne wrażliwości i języki.

Przywołam tutaj jeszcze uwagę Hansa Ulricha Gumbrechta, dotyczące propozycji „czytania nastrojów” – jako alternatywnej wobec tekstocentrycznych koncepcji, jak i teorii kulturowej. Gumbrecht wskazuje na konieczność refleksji nad „nastrojami”, jakie są konstruowane przez same dzieła sztuki, jak i wytwarzane poprzez obcowanie z nimi:

Sądzę bowiem, że my, humaniści, powinniśmy bardziej się zdawać na naszą umiejętność kontrintuicyjnego myślenia niż na wytyczone „ścieżki” czy „drogi”. [...] Tym, co początkowo zwraca naszą uwagę na potencjal nastroju (na przykład w tekście), jest często irytacja i fascynacja pojedynczym słowem albo detalem, fragment tonu albo rytmu.

Pójść za intuicją oznacza zaufać jej na jakiś czas, jej obietnicy i fascynacji, oznacza zrobić następny krok ku opisowi nieznanego jeszcze fenomenu, który wzbudził nasze zainteresowanie, a w przypadku nastroju często nas otacza czy wręcz spowija. Jeśli opis odnosi się do tekstu literackiego, to przypuszczalnie zbliża się w swoim oddziaływaniu – do jakiegoś stopnia – do wyjściowego tekstu, zamiast oddalać się od niego czy przynajmniej utrzymywać dystans. (Gumbrecht 2012: 168-169)

Eksperymentalna lekcja polskiego byłaby zatem pytaniem o literaturę: jak ona „działa” i jak my „działamy” na nią. Lekcją skupienia i uwagi, w której szkoda czasu na szybkie czytanie.

Należy zatem zastanowić się, czy ramy instytucji szkoły – w jej, nazwijmy to tak, administracyjno-urzędowym trybie – zakładają taką możliwość angażującej lektury, która swą intensywnością nie wpisuje się w ramy poszczególnych procedur egzegetycznych i nie stroni od krytycznej uwagi.

Podstawa programowa – krótkie wprowadzenie

Podstawa programowa ma ogromne konsekwencje dla praktyki szkolnej. W polskim systemie wyznaczają obowiązkowe ramy nauczania, określając cele kształcenia oraz treści nauczania

poszczególnych przedmiotów zgodnie z Ustawą o Systemie Oświaty z dnia 7 września 1991 roku i jej nowelizacją z 1996 roku (zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. 1999 Nr 14, poz. 129, zob. również szczególnie nas interesujące rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017: Prawo oświatowe Dz.U. z 2017 r., poz. 59). Można jej powinności i zadania rozumieć różnie – jednak co wydaje się najistotniejsze – powinna wynikać ze świadomej koncepcji pedagogicznej, w jak najszerszym stopniu wolnym od rozgrywek partyjnych, chcących lansować swoje partykularne cele (Konarzewski 2004; Klakówna 2016: 51-62)⁷.

Podstawa programowa jest dokumentem obciążonym instytucjonalną władzą szkoły pojętej w ramach urzędu, które – jak to określa Giorgio Agamben – „ma zdolność pochwylenia, ukierunkowania, określenia, przechwylenia, modelowania i kontrolowania i zabezpieczania gestów, sposobów postępowania, opinii i wypowiedzi istot żywych” (Agamben 2010: 92). Mówiąc innym językiem, podstawa programowa wytwarza ciąg uprawomocnionych przez autorytet ministerstwa określonych zachowań szkoły – pola działania nauczycieli i uczniów.

Jak wskazuje Basil Bernstein, program nauczania (ang. *curriculum*) nie istnieje poza układem relacji społecznych, przecinających się ze sobą różnych interesów i ideologii. Bernstein pisze: „[...] każdy program kształcenia ustanawia zasadę lub zasady, zgodnie z którymi spośród wszystkich możliwych treści niektóre uzyskują specjalny status i wchodzą we wzajemne otwarte lub zamknięte relacje” (Bernstein 1990: 2). Badacz wyodrębnia dwa przeciwstawne sposoby konstruowania programów: na zasadzie kolekcji oraz na zasadzie integracji. Pierwszy wiąże się z opanowaniem treści w określonym trybie ewaluacji (na przykład matury), traktuje wiedzę jako drogi skarb, którego zdobycie umożliwia zdyscyplinowany hierarchiczny mechanizm podporządkowania się określonym procedurom instytucji, w której to uczeń traktowany jest jak ignorant wspinający się po szczeblach wiedzy. Drugi zaś rozumie edukację jako niezamknięty proces uczenia, skupiony wokół konstruowania wiedzy przez uczniów, w którym „podkreślać się będzie sposoby poznawania, a nie zasoby wiedzy” (Bernstein 1990: 30). Tak zarysowana opozycja między *curriculum* typu kolekcja a *curriculum* typu integracja – według Bernsteina – nie wiąże się ze sporem o treści nauczania, lecz bierze się „z całkowicie odmiennych wzorów władzy, całkowicie odmiennych koncepcji porządku i kontroli” (Bernstein 1990: 31).

W każdym programie, w naszym przypadku w podstawie programowej, ujawnia się bowiem reprodukowalność systemu, stojąca na straży wypracowanego określonego habitusu społecznego (Bourdieu, Passeron 2006:13).

⁷ Zob. definicję W. Okonia, który posługuje się dyskusyjną dzisiaj kategorią kanonu. Według pedagoga podstawa programowa przedstawia określone „założenia procesu edukacji w przedszkolach i szkołach, zawiera kanon podstawowych treści kształcenia, tj. nauczania i uczenia się, określa zakres i rodzaj umiejętności i sprawności, których opanowanie szkoła ma zapewnić uczniom, wymienia też wartości i postawy, których nabycie ma młodzież zawdzięczać szkole i całemu procesowi edukacyjnemu” (Okon 2007: 312).

Zmiana paradygmatu?

W komentarzu do nowej podstawy programowej autorstwa Wioletty Kozak pojawia się następujące zdanie: „Nowa podstawa w zasadniczy sposób zmienia paradygmat myślenia o języku polskim jako najważniejszym przedmiocie w szkolnej edukacji” (MEN 2017: 24).⁸ Ta odważna – przynajmniej – teza prowokuje do postawienia pytania, o jaki paradygmat twórcom podstawy programowej chodzi. O zmianę paradygmatu dobitnie upominał się już Marek Pieniążek, wskazując na uporczywe zamknięcie szkoły przed ponowoczesnością (Pieniążek 2013).

Przypomnijmy, że już wcześniej obowiązująca podstawa programowa (MEN 2009) wzbudziła ożywioną dyskusję na łamach „Pamiętnika Literackiego”, zainicjowaną przez uwagi Kordiana Bakuly (zob. Bakula 2010: 225-240; Janus-Sitarz 2010: 240-244; Myrdzik 2010: 244-248). Krytycznie została omówiona przez Zofię A. Kłakównę i Piotra Kołodzieja (Kłakówna 2010: 6-12, Kołodziej 2010: 13-20) nie zgadzających się na centralizację nauczania i podporządkowanie podstawy programowej wymogom egzaminacyjnym (na co zwracał również uwagę Bakula). Kłakówna diagnozuje:

Nasze aktualne tzw. podstawy programowe określają model szkoły i edukacji w niej oferowanej poprzez wskazywanie obowiązujących treści. Są – i to budzi największy sprzeciw Kłakówny – treści nastawione na egzaminy w zakresie poszczególnych przedmiotów i w odniesieniu do poszczególnych etapów kształcenia. (Kłakówna 2016: 51)

Autorka podkreśla, że w polskiej szkole indywidualny wszechstronny rozwój ucznia zostaje podporządkowany treściom nauczania, które mają realizować wszyscy uczniowie⁹. Nowa podstawa w tej materii niczego nie zmienia. Wręcz przeciwnie – mamy w niej jeszcze bardziej drobiazgowy katalog treści, które powinien opanować uczeń.

Kłakówna słusznie postuluje:

⁸ Kozak przypisuje trzy zasadnicze cechy przedmiotowi języka polskiego pojmowanego jako czynnik kulturotwórczy, mający budować „międzypokoleniowy kod wspólnotowy, kształtujący poczucie tożsamości narodowej, kulturowej i indywidualnej, zarówno w kontekście tradycji, jak i współczesności”. Dlatego kontynuuje metodyczka: „[...] celem szkoły, poza przekazywaniem wiedzy i kształceniem umiejętności z nią związanych, jest działanie formacyjne rozumiane jako rozwijanie podmiotowości ucznia, wychowanie do samodzielności, odpowiedzialności w oparciu o przekonanie, że dzięki obcowaniu z kulturą tworzone są podwaliny ładu w świecie”. W końcu też lekcja języka polskiego ma charakter „społeczny w perspektywie zaistnienia uczniów na rynku pracy, zwłaszcza dla założeń gospodarki innowacyjnej” (MEN 2017: 24).

⁹ Szczególnie niefortunnie brzmi taki zapis podporządkowujący kształcenie wymiernym efektom egzaminu: „Szczególnie warto takie zajęcia [chodzi o godziny dodatkowe z karty nauczyciela – dop. D.Sz], z tego rodzaju podziałem na grupy, organizować w klasach ostatnich – w klasie VI szkoły podstawowej przed terminem sprawdzianu i w klasie III gimnazjum przed terminem egzaminu gimnazjalnego (na przykład, co drugi tydzień godzina powtórkowa – na przemian, raz dla uczniów z trudnościami, raz dla uczniów dobrych) (MEN 2009: 14). Niedaleko w gruncie rzeczy Kłakównie do rozpoznania Michela Foucaulta. Francuski filozof zauważa: „Sukces władzy dyscyplinarnej należy zapewne przypisać wykorzystaniu prostych instrumentów: hierarchicznego spojrzenia, normalizującej sankcji

Egzaminy powinny odpowiadać modelowi edukacji opisanemu w podstawie programowej. Modelowi – nie detalicznym wyliczeniom zagadnień. Egzaminów dotyczy też przekonanie, że nie można pytać o coś, czego szkoła nie miała w obowiązku uczyć, czyli że materiał, jak na przykład lista lektur, siłą rzeczy musi być dla wszystkich odgórnie wyznaczony i obowiązkowy. Wystarczy jednak pomyśleć, że sprawdzać trzeba raczej umiejętności, by nagle się okazało, że odmienność poznawanego materiału nie ma decydującego znaczenia, że ważniejsze jest tworzenie warunków głębokiego przetwarzania podejmowanych treści oraz że decydująca jest waga podejmowanej problematyki. To ważne problemy „wywołują do odpowiedzi” naprawdę ważne teksty. (Klakówna 2017: 80)

Taki model, za którym opowiada się Klakówna, jest jednak nie do pomyślenia przez ministerstwo. Już w preambule uwidacznia się model edukacji rozumiany w kategoriach ciągłego wtajemniczania (*rite de passage*) w instytucjonalnie i hierarchicznie urządzoną szkołę – gwaranta uprawomocnionej wiedzy:

Kształcenie w szkole podstawowej stanowi fundament wykształcenia. Zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju. Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia. (MEN 2017: 6)

16

Ministerstwo myśli o szkole jako transmisji wiedzy, przekazywanej przez nauczyciela uczniowi-ignorantowi. Nie widzi w edukacji przestrzeni doświadczenia/eksperymentu, w której to uczniowie próbują sami konstruować wiedzę, a nie do niej docierać. Mamy więc do czynienia ze szkołą pojętą jako system, do którego musi się uczeń dostosować, niezależnie od intelektualnego i emocjonalnego rozwoju. Wręcz gombrowiczowsko brzmi fraza mówiąca o przygotowaniu „do wykonywania obowiązków ucznia”. Przypomnijmy, że w *Ferdynandzie* profesor Pimko tak mówi do Józia: „Już tam w szkole zrobią z Ciebie ucznia” (Gombrowicz 2007: 20).

W zaprojektowanej w ten sposób instytucji szkolnej autorzy podstawy słusznie zaznaczają wartość instytucji, zwanej literaturą (by wykorzystać znane określenie Derridy):

Zadaniem szkoły podstawowej jest wprowadzenie uczniów w świat literatury, ugruntowanie ich zainteresowań czytelniczych oraz wyposażenie w kompetencje czytelnicze potrzebne do krytycznego odbioru utworów literackich i innych tekstów kultury. Szkoła podejmuje działania mające na celu rozbudzenie u uczniów zamiłowania do czytania oraz działania sprzyjające zwiększeniu aktywności czytelniczej uczniów, kształtuje postawę dojrzałego i odpowiedzialnego czytelnika, przygotowanego do otwartego dialogu z dziełem literackim. W procesie kształcenia i wychowania wskazuje rolę biblioteki (szkolnej, publicznej, naukowej i in.) oraz zachęca do podejmowania indywidualnych prób twórczych.

i ich kombinacji w specyficznej procedurze tej władzy – w egzaminie (Foucault 1998: 167). I dalej pisze: „Egzamin łączy w sobie biotechniki hierarchii, która nadzoruje, i sankcji, która normalizuje. Jest normatywnym spojrzeniem, nadzorem pozwalającym oceniać, klasyfikować i karać. Zapewnia jednostkom widzialność, dzięki której różnicuje się je i sankcjonuje” (Foucault 1998: 180). Warto zwrócić uwagę, że egzamin „dyscyplinuje” także i nauczycieli, ocenianych przez przyzmat wyników egzaminacyjnych ich uczniów.

[...] Ważne jest, aby zainteresować ucznia czytaniem na poziomie szkoły podstawowej. Uczeń powinien mieć zapewniony kontakt z książką, np. przez udział w zajęciach, na których czytane są na głos przez nauczycieli fragmenty lektur, lub udział w zajęciach prowadzonych w bibliotece szkolnej. W ten sposób rozwijane są kompetencje czytelnicze, które ukształtują nawyk czytania książek również w dorosłym życiu. (MEN 2017: 6)

Można by zatem optymistycznie przyklasnąć temu zapisowi. Rozpoznania metodyków wskazują na konieczność wypracowania nowej dydaktyki lektury (Biedrzycki, Bordzół, Hącia, Kozak, Przybylski, Strawa, Wróbel 2015; Janus-Sitarz 2016; Koziółek 2017; dane dotyczące czytelnictwa u dzieci i młodzieży przedstawia raport Zofii Zasackiej 2014).

Wśród wyróżnionych w podstawie celów ogólnych znajdziemy jednak takie sformułowania, które budzą zaniepokojenie, gdyż przeczą zapisom w preambule. Nakreślają bowiem dychotomiczny podział na „lekcje czytania” (w domyśle tzw. lekcje biblioteczne) i lekcje polskiego, skoncentrowane na „profesjonalnej” analizie dzieła literackiego i powiązanych z nią zasobem wiedzy z poetyki. W *celach kształcenia – wymaganiach ogólnych* pod punktem *kształcenie literackie i kulturowe* czytamy:

[...]

2. Znajomość wybranych utworów z literatury polskiej i światowej oraz umiejętność mówienia o nich z wykorzystaniem potrzebnej terminologii.

[...]

5. Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej.

6. Poznawanie wybranych dzieł wielkich pisarzy polskich w kontekście podstawowych informacji o epokach, w których tworzyli (zwłaszcza w klasach VII i VIII).

(MEN 2017: 10)

W szkole ponadpodstawowej poza zdublowanym punktem drugim pojawia się jeszcze taki zapis:

Kształtowanie różnorodnych postaw czytelniczych: od spontanicznego czytania do odbioru opartego na podstawach naukowych. (MEN 2018: 24)

Jasno określony zostaje model pracy z tekstem literackim, nie ma on służyć kształceniu wrażliwości czytelniczej, lecz podporządkowaniu lektury „profesjonalnej” wiedzy literaturoznawczej. Tradycja literacka zostaje zaś w niej podporządkowana określonej trybowi jej odczytywania – jako nośnik mitycznych sensów mających na celu wzmacnianie tożsamości narodowej, co wiąże się z prezentacją listy lektur obowiązkowych i uzupełniających – odbierającym nauczycielom i uczniom współdecydowanie o czytanych pozycjach – jak to miało miejsce w poprzedniej podstawie programowej lektur. Na liście lektur mamy na przykład wiersze Belzy, *Szyzyfowe prace* Żeromskiego, *Pana Tadeusza* Mickiewicza oswojanego już od IV klasy szkoły podstawowej w celu całościowej

lektury w klasie VIII, w liceum pojawiają się z kolei nazwiska Wojciecha Wencła, Jarosława Marka Rymkiewicza. W ten oto sposób odbiera się możliwość krytycznego namysłu nad znaczeniem tradycji, jej uwikłaniu w struktury dominacji, budują jednolity wzorzec wspólnoty narodowej. Nie przypadkowo na liście lektur nie mamy reprezentantów literatury mniejszości etnicznych: żydowskiej, tatarskiej czy romskiej.

Kozak, komentując podstawę programową, szuka wsparcia dla projektowanej wizji szkoły przez ministerstwo w „konserwatywnie” rozumianej hermeneutyce. Czytamy zatem literaturę w przeświadczeniu,

Snute w 1918 r. w Elizawetgradzie opowieści kompozytora o Sycylii – krainie dionizyjского piękna – obudziły w młodym poecie fascynację, potwierdzoną wkrótce tekstem libretta do „sycylijskiej” opery Szymanowskiego *Król Roger* (*notabene* przedstawienie *Króla Rogera* oglądane w Palermo opisał Iwaszkiewicz w *Książce o Sycylii*). Temat sycylijski później nie znika z twórczości autora *Brzęczyń*. Pojawia się w szeregu wierszy, w opowiadaniach *Hotel Minerva* i *Powrót Prozerpiny*, a także w powieści *Czerwone tarcze*. Swoje uwieńczenie znajduje on w *Książce o Sycylii*, będącej przedmiotem niniejszego szkicu.

[...] że dany utwór, bez względu na czas jego powstania, ma coś istotnego do powiedzenia współczesnemu czytelnikowi, zawiera jakąś prawdę, którą młody człowiek musi odkryć i wobec niej się opowiedzieć. Tekst może przekazać prawdę, poszerzającą naszą samoświadomość, odnowić przerwana tradycję rozumienia świata czy człowieka oraz włączać osoby do kulturowej tradycji. (MEN 2017: 28)

18

Nie widzę tutaj miejsca na rozmowę i sztukę myślenia, jaką postuluje z pozycji hermeneutycznych Barbara Myrdzik: mimo że na ustalenia tej badaczki Kozak powołuje się wielokrotnie. Hermeneutyka, jaką proponuje Myrdzik, jest przede wszystkim jednak sztuką uważnej lektury, zadawania pytań, rozmowy, a nie kształcenia w jasno zakreślonym projekcie wychowawczym szkoły (zob. Myrdzik 1999)¹⁰.

Tryb lektury proponowany przez autorów podstawy programowej zwiastuje triumf historii literatury i strukturalizmu¹¹. Jeszcze wyraźniej widać to w zapisie dotyczącym szkoły ponadpodstawowej. W części zatytułowanej *Warunki i sposób realizacji* czytamy:

Podstawa programowa dla szkoły ponadpodstawowej: liceum i technikum przywraca chronologiczny układ treści, który pozwala na uporządkowanie materiału, poznawanie utworów literackich w naturalnym porządku, tak jak one powstawały z uwzględnieniem różnorodnych kontekstów, w tym kulturowych, historycznych, filozoficznych. Jednocześnie należy podkreślić, że nauczanie języka polskiego na tym etapie edukacyjnym nie

¹⁰Sam Gadamer zresztą przestrzegal przed „konserwatywnym” rozumieniem hermeneutyki: „[...] błędny jest pogląd, jakoby uniwersalność rozumienia, od której tu wychodzę i którą staram się uwiarygodnić, sankcjonowała pewną specyficzną, harmonijną i konserwatywną postawę wobec naszego świata. Rozumienie konstelacji i porządku naszego świata, wzajemne rozumienie się w tym świecie, zakłada z całą pewnością w równej mierze krytykę i zwalczanie tego, co skostniało lub stało się obce, jak też akceptację lub obronę istniejącego porządku” (Gadamer 2003:11).

¹¹Takie zarzuty stawiano także podstawie programowej z 2008 roku, która mimo wszystko próbowała zrzucić gorset strukturalizmu (Bakuła 2009; Myrdzik 20010).

może sprowadzać się jedynie do uczenia historii literatury, może to bowiem prowadzić do encyklopedyzmu czy mnożenia faktów. Chronologia ma stanowić punkt odniesienia, pozwalać rozwijać świadomość historycznoliteracką uczniów, co powinno dokonywać się poprzez porównywanie zjawisk literackich w czasie. (MEN 2018: 39)

Ten porządek chronologiczny zwiastuje, mimo zastrzeżeń autorów, umocnienie ciągle wszechwładnej historii literatury w szkole, która może przesłaniać otwarcie ucznia na rzeczywiste doświadczenie lektury (Bortnowski 2013: 67-77).

Lekcja literatury w myśl autorów podstawy programowej zostaje zdominowana przez kształcenie określonych postaw wychowawczych, „wyrabiania” odpowiednich umiejętności analitycznych i świadomości historycznoliterackiej. A to oznacza, że będziemy poruszać się po dobrze znanym już terytorium, które metodycy próbują otworzyć, a w które ministerstwo coraz szczelniej zamyka polską szkołę. Polonistyka szkolna pozostaje wciąż skupiona wokół mechanicznego wypełniania treści nauczania skrojonego pod egzaminy. Nauczyciel i uczeń zajmują w tym systemie ściśle zaprojektowaną pozycję podporządkowaną centralnie zaplanowanym efektem nauczania.

Oczywiście można by powiedzieć, że i tak szkołę „stwarzają” poszczególni nauczyciele i poszczególni uczniowie. Jednak funkcjonujemy w ramach uniwersytetu czy szkoły, wytwarzających określone ramy komunikacji i produkujących postawy, w których to nie będzie czasu (by odwołać się znowu do metafory temporalnej) na lekturę. Instytucja, która zakłada przewagę analizy i interpretacji, kształcenie jasno zaprojektowanych tożsamości, przesłania samą literaturę i lekturę.

Zacytuję ponownie Krystynę Koziółek:

Racja, w imię której skłaniamy siebie nawzajem do czytania wielkiej literatury, musi być jasna i nieodparta, i taką chcę usłyszeć w bliskiej mi szkolnej polonistyce. Szkoła czytająca mówi nauczycielom i uczniom: tu nie czytamy wyłącznie dla siebie, tu czytamy dla lepszego świata. (Koziółek 2017: 254)

To prawda, czyta się dla lepszego świata, ale i wspólnego świata. Szkoła czytająca to szkoła amatorów literatury, a nie kompetentnych specjalistów od literatury, to czas lektury, który jest czasem wolnym.

SUMMARY

In my article I analyse the contradictions between the institutional assumptions at school and the postmodern thinking about didactics. I quote the book entitled *In defence of the school. A public issue* by Jan Masschelein, Maarten Simons and make an attempt to reflect upon the reading assignment as the time which is free from institutional pressure. I analyse the school curriculum by pointing out the contradictions of its entries and the symbolic violence it includes both towards teachers and students.

KEY WORDS:

Didactic of literature, literary education, theory of literature,

BIBLIOGRAFIA

Agamben Giorgio. 2010. Czym jest urządzenie? Majmurek Jakub, tłum., 82-100. W: Agamben. Przewodnik Krytyki Politycznej. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Agamben Giorgio. 2006. Profanacje. Mateusz Kwaterko, tłum. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Bakula Kordian. 2010. „Literatura i kultura w podstawie programowej języka polskiego z 2009 roku”. Pamiętnik Literacki (3): 225-240.

Bernstein Basil. 1990. Odtwarzanie kultury. Bokszański Zbigniew, Piotrowski Andrzej, tłum. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Biedrzycki Krzysztof, Bordzół Piotr, Hącia Agata, Kozak Wioletta, Przybylski Błażej, Strawa Ewelina, Wróbel Iwona. 2015. Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Biedrzycki Krzysztof. 2012. Interpretacja – szkoła rozumienia, 159-168. W: Żurek Sławomir Jacek, Adamczuk-Stęplewska Anna, red. Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Bortnowski Stanisław. 1991. Jak uczyć poezji? Warszawa: Briccius.

Bortnowski Stanisław. 2013. Nie ma szans dla historii literatury w szkole XXI wieku!, 67-77. W: Jaskółowa Ewa, Jędrych Karolina, red. Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claud. 2006. Reprodukacja. Elementy teorii systemu nauczania. Neyman Elżbieta, tłum. Warszawa: PWN.

Chrzastowska Bożena, Wysłouch Seweryna. 1987. Poetyka stosowana. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Foucault Michel. 1998. Nadzorować i karać. Narodziny więzienia. Komendant Tadeusz, tłum. Warszawa: Fundacja Aletheia.

Gadamer Hans-Georg. 2003. Język i rozumienie. Dehnel Piotr, Sierocka Beata, tłum. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

Gombrowicz Witold. 2007. Ferdynand. Pisma zebrane. T. 2. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

- Gumbrecht Hans Ulrich. 2012. Czytanie nastrojów. Jak można pomyśleć dziś rzeczywistość literatury. Żychliński Andrzej, tłum., 151-171. W: Legeżyńska Anna, Nycz Ryszard, red. Teoria – literatura – życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej. Warszawa: Wydawnictwo IBL.
- Janus-Sitarz Anna. 2009. Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz Anna. 2010. „Polonistyka szkolna – trudne pytania”. Pamiętnik Literacki (3): 240-244.
- Janus-Sitarz Anna. 2016. W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje. Kraków: Universitas.
- Jaskółowa Ewa. 2013a. „Interpretacja, czyli myślenie”. Polonistyka (11): 20-22.
- Jaskółowa Ewa. 2013b. Uwolnić interpretację, 39-46. W: Jaskółowa Ewa, Jędrzych Karolina, red. Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kołodziej Piotr. 2010. Tak zwana „edukacja polonistyczna” według tak zwanej „podstawy programowej”. Polonistyka (10): 13-20.
- Klakówna Zofia Agnieszka. 2010. Po pierwsze edukacja humanistyczna. Polonistyka (10): 6-12.
- Klakówna Zofia Agnieszka. 2016. Język polski. Wykłady z metodyki. Kraków: Impuls.
- Klakówna Zofia Agnieszka. 2017. „Szkoła na rozdrożach”. Tematy i Konteksty (12): 73-87.
- Konarzewski Krzysztof. 2004. Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Kosofsky Sedgwick Eve. 2004. „Czytanie paranoiczne, czytanie reparacyjne, albo masz paranoję i pewnie myślisz, że ten tekst jest o tobie”. Szcześniak Magda, tłum. Widok. Teorie i Praktyki Kultury Wizualnej (5). Online: <http://pismowidok.org/index.php/one/article/view/184/300>. Data dostępu: 10.03.2018.
- Koziołek Krystyna. 2017. Czas lektury. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Linde Samuel Bogumił. 1809. Słownik języka polskiego. Tom 2. Część 2. Warszawa.
- Masschelein Jan, Simson Maarten. 2013. In Defence of the School. A Public Issue. McMartin Jack, trans. Leuven: Education, Culture and Society Publishers.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2009. Podstawa programowa z komentarzami. T. 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2017. Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa – język polski. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2018. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia. Online: <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467>. Data dostępu: 15.03.2018.

Myrdzik Barbara. 1999. Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Myrdzik Barbara. 2010. „Głos nie tylko w sprawie podstawy programowej. Pamiętnik Literacki (3): 244-248.

Okoń Wincenty. 2007. Słownik Pedagogiczny. Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Piekarski Ireneusz. 2016. Strategie lektury podejrzliwe. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Pieniążek Marek. 2013. Uczeń jako aktor kulturowy. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.

Pilch Anna. 2003. Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.

Proust Marcel. 2013. W Poszukiwaniu straconego czasu. T. 1. W stronę Swanna. Boy-Żeleński Tadeusz, tłum. Warszawa: Wydawnictwo MG.

22

Szczukowski Dariusz, Tomaszewska Grażyna. 2014. Sztuka interpretacji a lekcje polskiego. Uwagi wstępne, 5-18. W: Szczukowski Dariusz, Tomaszewska Grażyna, red. Sztuka interpretacji. Poezja polska XX i XXI wieku. Gdańsk: Fundacja Terytoria Książki.

Uryga Zenon. 1996. Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego. Warszawa: PWN.

Włodarczyk Anna. 2016. Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zamojski Piotr. 2016. „Szkoła – myślenie i troska. Wprowadzenie”. Pedagogika” (1): 7-14.

Zasacka Zofia. 2014. Czytelność dzieci i młodzieży. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.