

Michał Kopczyk
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
mkopczyk@ath.bielsko.pl

W kręgu literatury i dydaktyki

[*Język, literatura, interpretacja w dydaktyce szkolnej*, red. E. Jaskółowa, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018, ss. 282.]

Artykuły zebrane w tomie *Język, literatura, interpretacja w dydaktyce szkolnej* podejmują zagadnienia (teoretyczne i praktyczne) z zakresu szeroko rozumianej edukacji. Autorkom – uznanym specjalistkom w zakresie metodyki edukacji polonistycznej, Ewie Jaskółowej oraz Małgorzacie Wójcik-Dudek – udało się skonstruować zbiór spójny, co z pewnością nie było łatwe, zważywszy na rozległość tematyki zakreślonej tytułowymi pojęciami. Ideą spajającą całość jest myśl Rabindranatha Tagorego, która uwypukla ścisłą zależność między pojęciami: WOLNOŚĆ oraz ZROZUMIENIE – czyli kategoriami, rzec można z niewielką tylko przesadą, będącymi głównymi filarami współczesnej pedagogiki, a przynajmniej tej jej gałęzi, która swe istnienie oparła na świadomości ograniczeń, na jakie naraża nas zbytne zawierzenie w moc czystego rozumu i wiedzy niezakotwiczonej w indywidualnym przeżyciu, indywidualnej refleksji i dialogu.

Otwarta na te doświadczenia interpretacja staje się nie tylko procedurą docierania do sensu ukrytego w tekście, lecz właśnie dialogiem, i to na swój sposób zwielokrotnionym, obejmującym bowiem nie tylko relację Ja (czytelnik) – Inny (podmiot utworu, autor), ale i odniesienie podmiotu poznającego do samego siebie. Tekst jest impulsem do autorefleksji, do postawienia pytań sugerowanych przez tekst do samego siebie, a także do

odpowiedzi na nie. Interpretacja taka nie jest już wyłącznie sztuką obcowania z tekstami, lecz propozycją egzystencjalną – zachętą do przyjęcia wobec świata oraz Innego postawy aktywnej, do uczynienia ich tekstem „do odczytania”.

Takie właśnie rozumienie interpretacji przenika większość tekstów zebranych w omawianym tomie. Jego kompozycja podporządkowana jest zasadzie przechodzenia od ogółu do szczegółu, od teorii do praktyki, od ujęć syntetycznych do szczegółowych, w tym propozycji interpretacji konkretnych utworów (wyjątkiem, z uzasadnionych powodów naruszającym ten porządek, jest tekst Zofii Adamczykowej *Mieczysława Mitera-Dobrowolska – twórczyni katowickiej Katedry Dydaktyki Polonistycznej*, będący szkicem do portretu założycielki śląskiej szkoły dydaktyki polonistycznej i realizujący cechy gatunkowe tego typu ujęć, zachowujący równowagę między tonem osobistym i – konieczną w takich wypadkach – pewną idealizacją bohaterki).

Swoją, by tak rzec, problemowy ciężar tom zawdzięcza opracowaniom, których autorzy zmierzali się z zagadnieniami teoretycznymi, odnoszącymi się do szeroko rozumianej filozofii lektury. Jerzy Kaniewski w tekście *Przeciw interpretacji? Szkolna lektura a wiedza literaturoznawcza* proponuje interesujące, inspirowane myślą Susan Sontag, rozważania nad mechanizmem szeroko rozumianej ideologizacji tekstu i jego odczytań dokonujących się w przestrzeni szkolnej. Zarówno diagnoza zjawiska (wczoraj i dziś), jak i wnioski, umieszczają tekst w samym centrum najistotniejszych dyskusji, jakie dotyczą kształtu szkoły i uprawianych w niej metod interpretacyjnych. Krzysztof Biedrzycki w skromnej objętościowo, ale ważnej pracy *Parafraza czy interpretacja?*, skupia się na relacji pomiędzy tytułowymi pojęciami, odwołując się do ustaleń Nowej Krytyki oraz prac Bartosza Brożka. Wnioski, jakie wynikają z refleksji autora, mają wymiar szeroki (w zasadzie odnoszą się do lektury wszystkich tekstów kultury) i węższy (dotyczą praktyki szkolnej). Oryginalna jest propozycja autora (świadomego nieuniknioności parafrazy w szkolnej interpretacji literatury), by „unikać jednoznaczności i monologu” (s. 41). Pozostaje jednak pytanie o to, jak ten postulat przełożyć na praktykę lekcyjną.

Tekst Magdaleny Ochwat *Spółeczna odpowiedzialność edukacji polonistycznej*, będący głosem w dyskusji dotyczącej kształtu, powołania i miejsca humanistyki w dzisiejszym świecie, można też odczytać jako apel o przeobrażenie edukacji w duchu troski o wymiar międzyludzki, empatyczny. Zainspirowana myślą takich autorów, jak Martha Nussbaum, Ryszard Koziołek czy Anna Janus-Sitarz, autorka proponuje konkretne rozwiązania

sprzyjające kształtowaniu w uczniach wrażliwości na innych (i na Innego) oraz odpowiedzialności za stan przestrzeni społecznej. Trudno nie zgodzić się z diagnozą, że obowiązująca lista lektur szkolnych jest zdecydowanie „narodowa”, co ma z pewnością więcej wad niż zalet. Oryginalny jest pomysł, by narzędziem do „uwrażliwiania” na zagadnienia wielokulturowości uczynić reportaż literacki – można zarzucić autorce nadmierny optymizm, ale to już kwestia indywidualnego osądu, z którym trudno polemizować.

Artykuł Anny Janus-Sitarz, zatytułowany *Jak mówi literatura a jak mówi się o literaturze w szkole*, można odczytać jako propozycję praktycznego zastosowania metody lektury, o której pisał w swym artykule Krzysztof Biedrzycki. Autorka proponuje zastąpienie stosowanych na ogół metod „czytania literatury” podejściem zaobserwowanym w książkach Sandora Máraia – „nałogowego” czytelnika i komentatora innych autorów. Można powiedzieć, że autorka proponuje, by to literatura stała się nauczycielką metod interpretacyjnych, by naświetlała samą siebie i sama siebie tłumaczyła. Z kolei Krystyna Koziółek w artykule *Ciągłość czy wydarzenie? Pytanie o cel dydaktyki lektury* postawiła sobie niezwykle ambitne zadanie: ustalenie, „jak można zintegrować koncepcję lektury szkolnej rozumianą jako ciąg ekstaz czytelniczych z lekturą jako koniecznością – «przerobienia materiału»” (s. 66). Do pomocy przywołała autorka szeroki i różnorodny zestaw kontekstów, które na szczęście traktuje z intelektualnym dystansem i poddaje osobistej interpretacji. Oryginalną odpowiedzią na postawione w tytule pytanie jest propozycja fuzji dwu tradycji czytelniczych *lectio divina* i *lectio continua*, mająca przełamać częstą w szkolnej praktyce skłonność do jednostronnego definiowania celów dydaktyki lektury.

Tomasz Pawlus w tekście *Lekcja jako doświadczenie transgresji. O przekraczaniu horyzontu oczekiwań* poszukuje sposobu na realizację w praktyce szkolnej „twórczej transgresji”, wychodząc od słusznego wniosku, że spotkanie młodego człowieka, licealisty z tym, co nie daje się wypowiedzieć, stanowi istotną część nie tylko jego edukacji (wąsko rozumianej), ale i ogólnego rozwoju osobowości. Autor – odwołując się zarówno do kontekstów filozoficznych (Martha Nussbaum), jak i własnych doświadczeń nauczycielskich – proponuje „scenariusze” (cudysłów jest tu konieczny) lekcji, których przedmiotem jest właśnie konfrontacja ucznia z tym, co wykracza poza znany mu świat i opiera się interpretacji. Artykuł nie zawiera wniosków, co jest elementem świadomie założonym przez autora, a wynikającym z jego rozumienia transgresywności jako kategorii zasadniczo niekonkluzywnej.

Danuta Łazarska w artykule *Co pomaga przyszłym nauczycielom i uczniom w interpretacji literatury?* spojrzała na rolę poetyki oraz teorii literatury oczami studentów, co umożliwiły jej badania ankietowe. Wynikła z nich wiedza pozwoliła autorce sformułować szereg wniosków – nie tylko tych dotyczących rozumienia miejsca wspomnianych dyscyplin w obrębie warsztatu filologa nauczyciela, lecz także pojmowania sensu pracy nauczyciela oraz stosunku do szeroko rozumianej kultury. Z ankiet wyłania się portret młodych ludzi zdolnych do samodzielnego wyboru metod interpretacji, posiadających krytyczny dystans do programów studiów akademickich oraz gotowych do wyrażania swych oczekiwań w tym zakresie. Z obserwacjami badaczki korespondują rozważania Mirosława Grzegórzka, który w pracy *Charakterystyka postaci jako źródło wiedzy antropologicznej* pyta o „możliwości charakteryzowania postaci w praktyce polonistycznej jako działania antropocentrycznego” (s. 99). Autor wychodzi z założenia, że taka forma podawcza może stanowić ważne narzędzie w kształceniu polonistycznym, przede wszystkim jednak w kształceniu duchowym uczniów („wiedza o człowieku”, s. 99). Praca podejmuje ważny i wciąż nabierający znaczenia temat przygotowania młodzieży do życia w społeczeństwie różnokulturowym i otwartym na inność. Diagnozy i propozycje autora są przekonujące, szczególnie że zostały podparte badaniami empirycznymi; z pewnością zasługują na to, by stać się inspiracją dla nauczycieli.

Katarzyna Grudzińska w artykule *Pogranicza intuicji i wiedzy – percepcyjne możliwości młodzieży w zakresie odkrywania kulturowego obrazu świata* sięga po narzędzia wypracowane na gruncie lingwistyki kulturowej, by – najpierw – zdiagnozować zdolności uczniów do wykorzystywania wiedzy kulturowej w interpretowaniu form językowych, a następnie zaapelować o włączenie ćwiczeń, mających podnieść kompetencje uczniów w badanym obszarze. Jako tekst diagnostyczny artykuł doskonale spełnia swoje zadanie – zarówno obserwacje autorki, jak i wnioski, są mocno ugruntowane w materiale empirycznym. Anna Podemska-Kałuża w tekście *LEGO-LOGO jako alternatywna metoda pracy z tekstem literackim* proponuje szersze uwzględnienie w praktyce szkolnej metody Jarosława Marka Spychały, wykorzystującej klocki Lego jako rekwizyt stymulujący rozwój intelektualny uczniów, w tym umiejętność samodzielnej analizy tekstów literackich. Jak zauważa pisząca, „stosowanie «metody klockowej» intensyfikuje rozumienie sensów głębokich, sprzyja częstszym odwołaniom do sztuki argumentacji, uczy młodzież twórczej dyskusji na forum klasy” (s. 138). W tym kontekście zdziwienie budzi opór, z jakim metoda spotkała się ze strony nauczycieli liceów (zwłaszcza renomowanych). Tekst przejrzyście

prezentuje wartościową metodę dydaktyczną, wskazuje jej zalety a także (postulowane) miejsce w procesie edukacyjnym, w ten sposób może się przyczynić do popularyzacji jej wśród nauczycieli.

Pozostałe artykuły zamieszczone w tomie są propozycjami odczytań konkretnych utworów – współczesnych oraz klasycznych, polskich oraz obcych, a także dotyczą wykorzystania ich na lekcjach.

Do klasyki polskiej sięgnęła Magdalena Paprotny w tekście *Po cóż patrzeć na ptaki? Ornitofauna „Janka Muzykanta”*, kierując uwagę czytelnika w stronę energicznie ostatnio rozwijanych (zwłaszcza na gruncie anglosaskim) *Human-Animal Studies* oraz zoofilologii. Wyróżnikiem wymienionych kierunków (perspektyw badawczych?) jest rezygnacja z antropocentrycznej wizji świata na korzyść ujęć „mieszanych”, w których krzyżują się różne punkty widzenia. Zawarte w takim dążeniu założenia etyczne mogą stanowić istotne wzbogacenie metod edukacyjnych i wychowawczych stosowanych w szkole – oczywiście, nie tylko w lekturze *Janka Muzykanta* czy lekturze literatury w ogóle. Tekst krótko kresli założenia przywołanych dyscyplin, odnosi je do przykładów zaczerpniętych z lektury noweli Sienkiewicza oraz dostarcza przykładu zastosowania ich w praktyce dydaktycznej. W świetle przeprowadzonych analiz na wiarygodności zyskuje konkluzja autorki, że „zmiana perspektywy z antropocentrycznego na zoocentryczny ćwiczy spostrzegawczość, jak i kreatywność, ale też i wrażliwość czy empatię” (s. 154).

Ewa Ogłóza w artykule *Poeta, osiołek i Moguer w prozie poetyckiej Juana Ramóna Jiménez* przybliżyła utwór hiszpańskiego noblisty, zakładając, że uwzględnienie go w szkolnej liście lektur wzbogaci lekcje literatury. Zapewne słusznie, utwór – co pokazuje autorka – przekazuje wiele wartości, które zawierają się w atrakcyjnej dla młodego człowieka formie anegdot i opowieści „z życia”.

Do polskiej literatury współczesnej sięgnęła Marta Bolińska, która w tekście *(Nie)świadomość zagrożeń. Cięża a zespół FAS (na przykładzie „Magdy.doc” Marty Fox)* rekonstruuje lekturę powieści Marty Fox jako literackiego zapisu przeżywania ciąży oraz obciążenia zespołem FAS. Autorka przywołuje dane medyczne wymienionego w tytule zaburzenia, by ze szczególną uwagą ukazać jego przedstawienie w powieści. W zakończeniu odwołuje się do kategorii „noosfery literackiej”, by sformułować wniosek o „modelu kontemplatywnym” lektury jako najodpowiedniejszym dla analizowanego utworu.

Dwa rozdziały stanowią propozycję włączenia w doświadczenie młodych ludzi tematu, który stał się dziś przedmiotem wielu nadużyć i w pew-

nej mierze zbanalizowanego (między innymi przez włączenie go w aktualną debatę polityczną) – Zagłady. Praca Jadwigi Maksym-Kaczmarek, zatytułowana *O sztuce i historii na języku polskim. Interpretacja „Pierwszej fotografii Hitlera” Wisławy Szymborskiej*, przynosi projekt lekcji poświęconej lekturze jednego wiersza noblistki przez kontekst historyczny, co w efekcie stwarza okazję do postawienia pytań zasadniczych: o istotę zła, mechanizmy historii, prawomocność kategorii moralnych. Zaletą wizji autorki jest jej „otwartość” – skupienie właśnie na pytaniach, do jakich inspiracją może być tekst literacki, nie zaś na możliwych konkluzjach. W ten sposób lekcja staje się nie tylko okazją do podjęcia kwestii etycznych, lecz także ćwiczeniem samodzielności intelektualnej. Refleksję poświęconą Zagładzie, do której pretekstem jest materiał ikoniczny, przynosi też artykuł Beaty Gromadzkiej *O użyciach i nadużyciach fotografii oraz o jej „użyteczności” na lekcjach języka polskiego na przykładzie jednej fotografii z Zagłady*. Autorka, zainspirowana pracami teoretycznymi na temat fotografii (Sontag, Berger, Barthes), proponuje „rozumiejące przeżycie” (s. 187) wraz z uczniami jednego zdjęcia z *Albumu Stroopa*.

Trzy artykuły stwarzają okazję do literackich wędrówek w rejony stosunkowo mało znane polskiemu czytelnikowi. Anna Włodarczyk w tekście *Etyka interpretacji jako doświadczanie lektury tekstu. Studium praktyczne: Theodor Roethke „Walc mojego taty” (1942)* przekonująco zachęca do aplikacji do praktyki szkolnej doświadczeń i refleksji, do jakich okazję stworzył zwrot etyczny w humanistyce. Autorka trafnie, choć skrótowo, przedstawia najważniejsze cechy owego zwrotu oraz jego konsekwencje dla literaturoznawstwa. Centralnym elementem tekstu jest rekonstrukcja interpretacji wiersza Theodora Roethkego, przeprowadzonej w środowisku studenckim, co pozwala czytać tekst również jako swoistą „instrukcję” dla nauczycieli, zarazem zachętę do włączenia analizy etycznej do zestawu metod kształcenia polonistycznego. Dorota Michułka w obszernym artykule *Zatrzymane w czasie. Romantyczne inspiracje fantastyki, grozy i pamięci. „Osobliwy dom Pani Peregrine” Ransoma Riggsa jako szkolna lektura* proponuje własne odczytanie znanej powieści dla młodzieży. Interpretacja wydobywa najważniejsze kręgi problemowe dzieła Amerykanina oraz wątki szczególnie interesujące dla młodego czytelnika. W tym sensie artykuł może być przydatną podpowiedzią dla nauczyciela. Inspirujący potencjał tekstu byłby większy, gdyby autorka szerzej wprowadziła kontekst metodyczny. Ujęcie komparatystyczne przynosi tekst Alicji Baluch *Jutka i Anna potrzebowały opowieści jak powietrza. Interpretacja utworów dla dzieci i dziecięcej na podstawie „Bezsenności Jutki” Doroty Combrzyńskiej-Nogali oraz „Anny i Pana Jaskółki”*

Gabriela Savita. Autorka uzasadnia potrzebę rozróżnienia na literaturę dla dzieci oraz literaturę dziecięcą, zwracając uwagę przede wszystkim na zasadnicze różnice w projektowanym przez każdy z typów sposobie lektury. Te założenia teoretyczne ilustruje następnie propozycjami interpretacji oraz wykorzystania w pracy z dziećmi dwu utworów reprezentujących wspomniane typy, podobnych pod względem problematyki.

Na tle omówionych wyżej tekstów o charakterze analitycznym wyróżnia się artykuł *O kondycji najnowszej literatury dla młodzieży (głos w dyskusji)*, którego autorka – Jolanta Fiszbak – dokonuje przeglądu literatury fabularnej, powstałej w Polsce po 1990 roku, skierowanej do młodego czytelnika. Badaczka nie stroni od oceny, nieraz surowej (a miejscami również kontrowersyjnej), omawianych utworów, co mieści się w przyjętej formule „głosu w dyskusji” i nadaje artykułowi wyraźny charakter „interwencyjny”.

Teksty zebrane w tomie *Język, literatura, interpretacja w dydaktyce szkolnej* przypominają o znaczeniu, jakie w procesie edukacji oraz wychowania odgrywa kontakt z kulturą, w tym zwłaszcza z literaturą. Artykuły pokazują, że tekst literacki stanowi wciąż podstawowe i najdoskonalsze narzędzie do edukacji aspirującej do holistycznego kształtowania młodego człowieka w duchu najlepiej rozumianego humanizmu. Trudno nie docenić doniosłości tego faktu w sytuacji stopniowej utraty przez literaturę centralnego miejsca w obrębie kultury. Sytuacja taka ma jednak i swą dobrą stronę – sprzyja stawianiu odważnych pytań o kwestie zasadnicze. Pytając zwłaszcza o relację między literaturoznawstwem a szkolną lekturą, o przestrzeń między parafrazą a interpretacją, o społeczną odpowiedzialność edukacji polonistycznej, o język, jakim mówi się w szkole o literaturze, o cel dydaktyki lektury, o udział intuicji w interpretacji literatury – autorzy rozdziałów pokazali, że tę szansę potrafią wykorzystać. Pozostaje mieć nadzieje, że ich wnioski i obserwacje zainspirują nauczycieli i pedagogów do wzbogacenia swego warsztatu pracy.

In the Field of Literature and Didactics

The article is a review of the book *Language, Literature, Interpretation in School Teaching* (edited by E. Jaskółowa, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018).

Keywords: language, literature, interpretation, school teaching

Słowa kluczowe: język, literatura, interpretacja, dydaktyka szkolna