

KRYSTYNA KOZIOŁEK
Uniwersytet Śląski
Katowice

Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury

Zwrot, reklamacja, wymiana

Od połowy XX wieku zmiany, jakie zachodzą w humanistyce, powszechnie ujmowane są w kategoriach „zwrotów” badawczych. W literaturoznawstwie, począwszy od lingwistycznego, coraz częściej słyszymy o kolejnym „zwrocie”. Dynamika tego zjawiska przybrała na sile w ostatnich dekadach. Wiele świadczy o tym, że kategoria „zwrotu” staje się dziś naczelną zasadą organizującą prowadzone badania literackie. Czy w tej perspektywie, po tak wielu dokonanych „zwrotach” – lingwistycznym, kulturowym, etycznym i innych – nie nastąpiła banalizacja kategorii „zwrotu”? Jakie są konsekwencje adaptowania kolejnych zwrotów dla nauczania literatury w szkole, zważywszy, że szkolna edukacja literacka nie jest w stanie zaabsorbować tempa tych zmian, nie naruszając skomplikowanego systemu kształcenia i egzaminowania?

Zadaniem szkoły jest, między innymi, zachowanie ciągłości humanistycznego dyskursu i nie byłoby chyba dobrze, gdyby rynek edukacji humanistycznej przyjmował bez ograniczeń kolejne reklamacje dotychczasowego sposobu opisywania literatury. Należy jednak pamiętać, że choć dbamy o trwałość ram kulturowych edukacji, jednym z etycznych zobowiązań polonisty jest też otwarcie ucznia na dialog starego z nowym. Dlatego, korzystając z języka ekonomii sprzedaży, lepiej mówić o wymianie niż zwrocie,

w którym to określeniu zawiera się radykalność i nieodwracalność. Zwrot wskazuje też na czynnik mody, presję nowoczesnego „bycia na czasie”, lęk przed anachronicznością. Wymiana jest łagodniejsza – sugeruje cyrkulację, ruch transferowy, który nie wyklucza ostatecznie.

Wiodące na polskich wydziałach filologicznych w latach 70. i 80. minionego wieku strukturalistyczne teorie tekstu formalizujące procedury czytania jawiły się niesłychanie efektywnymi dla scjentyzacji i obiektywizacji procedur kształcenia literackiego w szkole. Pozwalały przewyżżyć dziewiętnastowieczną biografistykę, kult pięknego słowa, walory społecznej funkcji literatury (zapis historycznego losu narodu i jego kultury). Nauczycielowi przerażonemu widmem Bładaczki dawały do ręki narzędzia analizy tekstu, którymi mógł obezwładnić Galkiewicza skuteczniej niż patetyczną recytacją Syfona. Pozwalały pokazać tekst jako złożoną, racjonalną konstrukcję elementów znaczących, a co szczególnie ważne – autonomiczną wobec pozatekstowych praktyk odbiorcy. W ten sposób nauczyciel, zamiast domagać się od ucznia podziwu dla kunsztu wiersza *Beniowskiego*, uczył go, jak rekonstruować reguły gatunkowe poematu dygresyjnego lub analizować strukturę wypowiedzi ironicznej. Niewątpliwie to zbliżenie literaturoznawstwa do paradygmatu nauk ścisłych dodawało nauczycielowi literatury pewności siebie, stopniowo jednak alienowało go zarówno od fenomenu lektury, jak i rozmowy nad tekstem. Powinnością nauczyciela było pilnowanie, aby omawianie dzieła nie podważało podstawowych właściwości tekstu:

- autonomiczności, czyli niezależnienia interpretacji tekstu od biografii autora, ideologii oraz historycznego kontekstu;
- obiektywności, czyli przekonania, że struktura znaczeniowa tekstu istnieje w nim niezależnie od interpretacji;
- jedności, czyli uznania tekstu za spójną całość znaczącą (Nycz 1993, 88).

Dla rzeczników autonomiczności sztuki fundamentalne jest oddzielenie jej od moralności.

Autonomizm jest doktryną atrakcyjną dla każdego, kto podejmuje problem istoty sztuki, kierując się uprzedzeniami esencjalistycznymi, tzn. oczekiwaniem, że wszystko, co nazywamy sztuką posiada *wyjątkową*, wspólną cechę charakterystyczną, która jest jedna i ta sama, zarówno w odniesieniu do sztuki w całości, jak i do konkretnego dzieła (Carroll 1998, 134).

Podobny model obcowania z tekstem przeniesiony do klasy czyni z ucznia parodię badacza literatury lub spycha jego lekturę w nieokreśloną prywatność.

Świadomość istnienia prywatnego trybu lektury sprawia, że nauczyciel stara się go tłumaczyć i odepchnąć poza pozytywistyczny schemat analizy, bądź przeciwnie – odważnie zaprasza do praktyk transgresywnych, podczas których on sam i uczniowie ujawniają własne doświadczenia lekturowe, w których przekraczają założone ścieżki analizy i interpretacji tekstu. Zaproszeniem do takich praktyk jest zawsze osłabienie silnej pozycji podmiotu wiodącego narrację (zwykle nauczyciela), wtedy bowiem powstaje miejsce na uczniowskie zdarzenia lektury. Silna pozycja dyskursu nauczyciela blokuje taką wolność. Potrzeba zatem innego trybu dydaktycznej narracji.

Zaczyna się ona od pytania, czy w szkolnym czytaniu i komentowaniu tekstów jest miejsce na fenomen indywidualnego aktu czytania? Z pewnością nie prowadzą do niego proste ścieżki spisów lektur obowiązkowych. Te mogą jedynie narysować sieć przymusu lektury, nie są w stanie jednak same przez się wytworzyć zdarzenia lektury, pojedynczego aktu czytania, połączenia ciekawości, przyjemności, pragnienia dalszego ciągu, złości, dezaprobaty, podziwu i dziesiątków innych składników obcowania z tekstem literackim. W praktyce czytania grupowego rzadko bierzemy je pod uwagę, a przecież sytuacja dydaktyczna jest każdorazowo osadzona na konkretnym zdarzeniu lektury, bądź szerzej – na zdarzeniu dyskursu, którego uczestnikami i sprawcami są trzy podmioty: nauczyciel, uczeń (jako jednostka, ale też i grupa) oraz tekst. Każdy z uczestników sytuacji wnosi w nią swój kontekst, którego kształt i zakres jest często nieprzewidywalny i zawsze odmienny.

Zmiany podstawy programowej i funkcjonalizacja efektów kształcenia literackiego odsłaniają dla nauczyciela wolną przestrzeń, ziemię niczyją, którą może swobodnie zagospodarować dowolnymi językami z zasobów współczesnych badań literackich. Program kształcenia literackiego w szkole stał się dziś niemal neutralny wobec teorii literatury. Dbając o kształcenie podstawowych umiejętności analizy formalnej tekstu, nauczyciel może używać dowolnych języków interpretacji, dostosowując je do aktualnych sytuacji dydaktycznych.

Alberto Manguel, autor książki *Moja historia czytania*, wspominając lekcje literatury i swojego nauczyciela, wskazuje na niezaprzeczalne korzyści płynące z adaptowania teorii lektury do warunków szkolnych:

Choć nie slyszełiśmy o amerykańskim krytyku Paulu de Manie – zgadzaliśmy się z nim, że żadne odczytanie nie może być nigdy ostateczne. Z jedną istotną różnicą: to, co de Man uważał za anarchiczną porażkę, dla nas było dowodem, że jako czytelnicy jesteśmy wolni (Manguel 2003, 130).

Powiększanie repertuaru języków używanych w interpretacji tekstu nie musi wcale prowadzić do metodycznego chaosu lub lekceważącego gestu: „róbta, co chceta”. Podstawy analizy strukturalnej i teoria gatunków pozostają ciągle trwałą tradycją dla nauczania formalnego opisu tekstu, natomiast bogactwo języków interpretacji pozwala nauczycielowi na odmienne podejścia dydaktyczne do różnych utworów oraz chroni go przed anachronizmem i rutyną. Stąd zjawiskiem bardzo cennym jest popularyzowanie wśród nauczycieli wiedzy o dokonujących się zmianach w literaturoznawstwie i opracowywanie propozycji przekładu nowych koncepcji teoretycznych na dydaktykę lektury tekstu w klasie.

Nie chodzi zatem o pogoń za nowinkami, ale o przyjazną wymianę (niczym wymieniający się kolekcjonerzy) w duchu wykraczającym poza ekonomicę. Tak też w dalszej części uczynię, zastanawiając się nad możliwymi implikacjami, tzw. zwrotu etycznego i teologicznego dla nauczania literatury.

Moment etyczny

Przyznaję, że ten właśnie moment – moment, w którym podejmuję decyzję o samym czytaniu, a nie o tym, jak będę czytał – jest najwspanialszym momentem w mojej biografii czytelnika (Markowski 2002, 243).

„Zwrot etyczny” (*Ethical Turn*) to nurt w literaturoznawstwie będący próbą przekroczenia granic metodologicznych zakreślonych „zwrotem lingwistycznym” (*Linguistic Turn*), czyli tymi nurtami w humanistyce drugiej połowy XX wieku, które opierają się na założeniu, że język jest centralnym problemem każdego doświadczenia i refleksji. „Etyka czytania” czy też „krytyka etyczna” to terminy opisujące poszukiwania miejsc spotkania świata tekstu i indywidualnego kontekstu czytelnika. Badacze z tego kręgu podkreślają, że bez względu na deklarowany ascetyzm metodologiczny lub neutralność badawczą, w naszych lekturach tekstów uruchamiamy oceny etyczne, czyniąc podobnie jak odbiorcy nieprofesjonalni.

Dominujące w nauce o literaturze przekonanie o koniecznej autonomii tekstu literackiego skazało na banicję ogromną sferę zjawisk recepcji dzieła literackiego, które określono jako subiektywne, naiwne czy po prostu nieprofesjonalne. Sytuacja uległa zmianie wraz z kryzysem strukturalistycznej teorii tekstu. Zwrot etyczny był bowiem bezpośrednią konsekwencją schyłku lub śmierci teorii. W sytuacji, w której zatarły się granice między tym, co

teoretyczne, a tym, co literackie, a także braku wyraźnych kryteriów określenia „literackości” tekstu oraz procedur jego odbioru, „konieczne było odwołanie się do zastępczych, *quasi*-ufundowań w etyce lub moralności. Jednym z naczelných hasel stała się wówczas zasada «odpowiedzialności» wobec tekstu” (Burzyńska 2006, 51). Nic bowiem nie strzeże jego granic, nikt nie może też narzucić czytelnikowi warunków obcowania z literaturą. Nikt poza nią samą, ponieważ nasze zaangażowanie w tekst jest przede wszystkim efektem oddziaływania samej literatury, bezpośredniego z nią kontaktu, który przebiega niemodelowo, kapryśnie i często bez poważniejszych konsekwencji dla obu stron. Poetyka nie tworzy czytelnika odpowiedzialnego za tekst, tzn. czujnego i czulego na kształt jego znaków oraz bogactwo sensów. Może to uczynić jedynie indywidualna wola czytania.

Etyka przed poetyką

Czytanie literatury nie wymaga żadnych dodatkowych kompetencji poza wrażliwością. Nie trzeba znać żadnych wyspecjalizowanych języków, żadnych naukowych idiomów. Wystarczy jedynie dobra wola oglądania świata cudzymi oczami – i by tak rzec – cudzymi słowami (Markowski 2009, 86).

Inspiracje płynące z kręgu „etyki czytania” stanowią szansę na otwarcie się szkolnej dydaktyki literatury, na pojedynczą przygodę czytającego podmiotu, często odbiegającą mocno od spodziewanych odpowiedzi czy umiejętności analitycznych ucznia. Takie „uczenie” literatury nie ma na celu doprowadzenia uczniów do czekającego na nich znaczenia tekstu, jego wymowy czy ideowego przesłania. Stanowi raczej troskę o splot indywidualnych lektur tekstu w interpretacyjny dialog. Elementarnym składnikiem takiego procesu dydaktycznego jest – jak pisze Hillis-Miller:

rzeczywista sytuacja mężczyzny lub kobiety czytających książkę, uczących w klasie, piszących esej krytyczny. Bez wątpienia ta „sytuacja” rozciąga się dalej na złożone instytucjonalne, historyczne i polityczne „konteksty”, ale rozpoczyna się od i powraca do mężczyzny lub kobiety, będących twarzą w twarz ze słowami na kartce (Hillis-Miller 1987, 4).

Podobna refleksja przeniesiona na terytorium dydaktyki owocuje metodą budowania wrażliwości na tekst literacki, którą Stanley Fish nazwał strategią: „jak to działa?”, a jej celem jest wspomniane uwrażliwienie na język.

W pewien szczególny i niepokojący (teoretyków) sposób jest to metoda przetwarzająca tego, który się nią posługuje, a więc tego, który jest także jedynym jej instrumentem. Wyostrza się sama, tym zaś, co wyostrza, jest nasza własna wrażliwość. Krótko mówiąc, nie porządkuje ona materiału, lecz przekształca umysły (Fish 1992, 198).

Metoda to dość niemethodyczna, lekceważąca reżim teorii i algorytmy procedur dowodzenia wymowy czy przesłania dzieła. Jej istotą jest spowodowanie przygody z tekstem, wywołanie niespodzianki czytania. Nieczęsto zdarzają się one same, to nauczyciel musi mieć w zanadru rozmaite narzędzia konceptualizacji lektury. Na przykład piszę na tablicy zdanie: „Stanisław Wokulski ma 45 lat”. Idąc za sugestią Fisha, namawiam w ten sposób uczniów do studiowania procesów własnych konotacji, jakie taka informacja w nich wzbudza; nakłaniam, aby sprawdzili, w jaki sposób język, to konkretne zdanie wciąga ich w sieć stereotypowych znaczeń. To samo pytanie można następnie powtórzyć w odniesieniu do tekstu powieści. Jak działa podobna informacja na inne postacie; jak tworzy napięcie z romantycznym wizerunkiem zakochanego; jaką funkcję pełni wdowieństwo Wokulskiego itd. Koncentruję się w tych pytaniach nie tyle na eksplikacjach znaczenia tekstu, ale na mechanizmach języka, które pozwalają połączyć zagadnienia poetyki z doświadczeniami czytającego, indywidualnego człowieka.

Taka „metodyka sytuacyjna” nie przeczy typowym procedurom kształcenia, ale je wchłania i maskuje, odkrywając dopiero wtedy, gdy chęć rozwikłania znaczenia tekstu staje się indywidualnym zamierzeniem ucznia. Czy jest to jednak możliwe w kilkunasto-, a czasem nawet kilkudziesięcioosobowej grupie, gdzie zróżnicowanie czytających podmiotów jest ogromne i nie sposób go ujednoczyć nawet przy najbardziej wyrafinowanych konceptach dydaktycznych? Na pewno trzeba uznać różnice kompetencji i wrażliwości jako niezbywalną część czytania kolektywnego i nie starać się za wszelką cenę wyrównać owych różnic według jakiegoś standardowego wzorca kompetencji. W praktyce czytania grupowego, a przede wszystkim wspólnego komentowania tekstu oznacza to przemyślenie konsekwencji wielopodmiotowości lektury nie tylko w zakresie różnych umiejętności uczniów, ale także (a może głównie) tego, jak wpływa na lekturę ich wieloraka odmienność jako po prostu różnych osób. Jest to szczególnie trudna postawa, bowiem wymaga wyrzeczenia się przekonania o „właściwym” modelu czytania szkolnego i zgody, że w bezkresnej przestrzeni lektury mieszczą się – jak pisał Gombrowicz – także:

sądy ziemian i ziemianek, sądy pensjonarek, małostkowe sądy drobnych urzędników oraz biurokratyczne sądy wyższych urzędników, sądy adwokatów na prowincji, przesadne sądy uczniów, zarozumiałe sądy staruszków tudzież sądy publicystów, sądy działaczy społecznych oraz sądy żon doktorów, wreszcie sądy dzieci przysłuchujących się sądom rodzicielskim, sądy pokojówek, młodszych i kucharek, sądy kuzynek, sądy pensjonarek – całe morze sądów, z których każdy określa cię w drugim człowieku i stwarza cię w jego duszy (Gombrowicz 1986, 10).

Ale to nie koniec problemu. Komiczna typologia Gombrowicza ulega niekończonemu wręcz pomnożeniu w poważnych słowach Stanleya Fisha, piszącego o rolach społecznych skumulowanych w jego osobie badacza literatury:

Każdy z nas jest członkiem nie jednej, lecz wielu wspólnot interpretacyjnych, w odniesieniu do których odmienne rodzaje przekonań działają z odmienną mocą. Jestem, między innymi, białym, mężczyzną, nauczycielem, krytykiem literackim, adeptem sztuki interpretacji, członkiem wydziału prawa, ojcem, synem, wujem, mężem (dwukrotnie), obywatelem, (zażartym) konsumentem, członkiem klasy średniej, Żydem, najstarszym z czwórki dzieci, kuzynem, bratem, szwagrem, zięciem, Demokratą, człowiekiem niskiego wzrostu, łysiejącym, w wieku lat pięćdziesięciu, pochodzącym ze Wschodu [Stanów Zjednoczonych], który był mieszkańcem Zachodu, a teraz jest południowcem, glosującym, sąsiadem, optymistą, szefem katedry (Fish 2002, 178).

Każde z tych wcieleń jest częścią czytania, bierze w nim udział i często nieświadomie konstruuje efekt lektury. Dla poszukiwań impulsów do wywoływania zdarzeń lektury zarysowana różnorodność jest niezwykle inspirująca. Jeśli potrafimy uruchomić owe różnice i otworzyć na nie tekst utworu, wówczas można produkować nieskończone sytuacje dydaktyczne. Grupa czytająca i komentująca utwór literacki jest w tym rozumieniu nieprzewidywalnym zespołem możliwości lektury. Impuls wywołujący zdarzenie lektury może być komiczny, krytyczny, nieprzyjemny, rozpaczliwy, radosny, przykry; jego wartość wyraża się w „zahaczeniu” tekstu, związaniu go z konkretnym odbiorcą i uczynieniu lektury prywatną troską ucznia.

Cud refleksji

Fundamentem dla szkolnej dydaktyki była i jest powinność standaryzacji wiedzy o literaturze, oparta na piramidzie profesjonalności. Na jej szczycie znajdują się wybrane osiągnięcia nauki o literaturze, adaptowane następnie

do poziomu komunikacyjnego podręcznika do nauki literatury w szkole i dalej (to już efekty połączenia dydaktyki i rynku) do bryków i streszczeń lektur. Dzięki takiej symbiozie szkoły i ekonomii czytania (należy oszczędzać czas czytania książki, które jest inwestycją o nader niepewnych korzyściach) tworzy się „wspólnota” szkolnego sądu o literaturze. Efekt najczęściej jest potworny. Rzeczywistość czytania ulega zatracie, jednostkowe przeżycie tekstu pozostaje bez znaczenia, fikcyjna jest także wspólnota wiedzy o literaturze i jej społecznych oraz jednostkowych funkcjach.

Nie widzę innego środka zaradczego wobec tego procesu niż usilne, może nawet utopijne, próby odzyskania fenomenu indywidualnej lektury i kładzenie na nią nacisku ponad wymogami standaryzacji wiedzy o literaturze. Dlatego uważam, że najważniejszą „jednostką” procesu dydaktycznego jest sytuacja lektury i nadbudowana na niej sytuacja dydaktyczna. Obie eksponują indywidualne przeżycia i sądy czytelnika; te zaś są zacznym problematyzacji tekstu, rozmowy o nim i nad nim, prób porządkowania znaczeń, wreszcie budowania sporu czy też konsensusu interpretacyjnego. Abstrahowanie od indywidualnej sytuacji lektury utwierdza tylko fikcję szkolnego czytania, bowiem – mimo rozlicznych procedur standaryzacji wiedzy w szkole – nie sposób ujednoczyć tych sądów w jeden wypadkowy „sąd ucznia w szkole”. Literatura, będąc zbiorem wypowiedzi jednostkowych, często skrajnie indywidualnych, otwiera się na indywidualny odbiór i prowokuje wręcz nastawienie jednostkowe podczas lektury. Każdorazowe spotkanie czytelników w rozmowie nad tekstem jest w znacznej części nieprzewidywalnym splotem sądów, które bywają zwykle tłumione i redukowane do jednego sądu spodziewanego. Często nawet nie z powodów opresywnych, ale w imię ekonomii nauczania, konieczności „przerobienia” materiału. W obrębie tak ściśle zdefiniowanych celów dydaktycznych, pojedyncze zdarzenia lektury nie ujrzą nawet światła rozmowy.

Łatwo przewidzieć głosy krytyczne wobec podobnej indywidualizacji szkolnego czytania. Gdzie tu bowiem miejsce na rytm nauczania, rygory, sprawdziany, zaliczenia, konieczny dla promocji korpus wiedzy literaturoznawczej? Czy podobna indywidualizacja dydaktyki szkolnej nie doprowadzi do anarchii nauczania, do królowania uczniowskich odczytań tekstów, które miałyby być równie dobre, co te będące efektem dociekań zawodowych literaturoznawców? Ale przede wszystkim obawy budzić mogą odczytania fałszywe, dyletanckie; czy po prostu interpretacyjne wyglupy.

Należy uczciwie odpowiedzieć, że nie uchronimy całkowicie utworu przed podobnymi praktykami, ale też ryzyko tego rodzaju jest nieusuwalną częścią

naszej pozaszkolnej wolności czytania, która nie może być ograniczona założonymi z góry powinnościami odbiorcy.

Także ryzyko całkowitej relatywizacji nauczania wydaje mi się pozorne. Przede wszystkim nikt nie jest tak wolny, aby interpretował, jak chce. Dlatego, mimo odmienności czytających jednostek, jesteśmy w stanie czytać „to samo” i mówić o tym zrozumiale. Czynnikiem stabilizującym interpretację jest niewątpliwie kulturowy kontekst lektury, milcząca wiedza czytelnika, która mocno ogranicza dowolność odczytania tekstu. Jako bierny i aktywny uczestnik kultury „prześląka” jej znaczeniami, kodami, symbolami, które nawet bez celowych działań odbiorcy tworzą z jego umysłu matrycę interpretacyjną. Stanley Fish tak opisuje ową matrycę:

Twierdzą, że znaczenia pojawiają się już gotowe, nie z powodu norm osadzonych w języku, lecz ponieważ język jest zawsze, od samego początku, postrzegany w obrębie pewnej struktury norm. Struktura ta nie jest jednakże abstrakcyjna i niezależna, lecz społeczna. Dlatego też nie jest to pojedyncza struktura, pozostająca w jakiejś uprzywilejowanej relacji wobec procesu komunikacji, tak jak występuje on w jakiegokolwiek sytuacji, lecz struktura, która zmienia się, gdy jedna sytuacja, z jej przyjętym tłem praktyk, celów i dążeń ustępuje miejsca innej (Fish 2002, 76–77).

Fish uspokaja zatem, że nie jest konieczne przygotowywanie jedynej wykładni tekstu zanim lekcja się rozpocznie i następnie dążenie wszelkimi środkami obietnicy i przymusu do wytworzenia jej ekwiwalentu w wypowiedziach uczniowskich i własnych. Należąc bowiem do określonej – jak nazywa to Fish – „wspólnoty interpretacyjnej”, realizujemy bezwiednie gramatykę i język symboliczny naszej macierzystej kultury. Skrajny relatywizm jest zatem niemożliwy, nie da się bowiem opuścić swojej „kulturowej skóry”. Nawet najbardziej niedoświadczony czytelnik (a zwłaszcza taki) jest określony przez dyrektywy kulturowe kierujące jego rozumieniem znaków. Czy nazwiemy to „wiedzą milczącą”, „kulturowymi presupozycjami” bądź „wspólnotą interpretacyjną” – efekt jest podobny: rozumiem w tekście to, co mogę zrozumieć dzięki biernemu i aktywnemu uczestnictwu we właściwej dla mnie tradycji kulturowej. To nie znaczy, że lepiej wykształcony czytelnik nie różni się od ignoranta, a jedynie, że całkowita wolność lub anarchia interpretacyjna jest niemożliwa. Podobnie uspokajające są słowa jednego z głównych przedstawicieli „krytyki etycznej”, Noëla Carrolla:

W taki oto sposób, dobra opowieść staje się okazją do sprawdzenia wiedzy, pojęć i uczuć, które już w pewnym sensie poznaliśmy. Zawartość narracji jest

kwestią organizacji lub dostępu do refleksji, emocji oraz moralnego repertuaru, który – w większości – pozostawał w naszej dyspozycji. Inaczej mówiąc, opowieści zaopatrują nas, między innymi, w sposobność do przećwiczenia naszej siły moralnej (Carroll 1998, 141).

Kulturowy determinizm – źródło optymizmu Fisha i Carrola nie wydaje mi się jednak wystarczającym czynnikiem kontrolowania lektury w szkole. Aby nie sięgać po najłatwiejszą kontrolę opresywną, należałoby wytworzyć równoległą postawę czytającego, opartą tym razem na jego woli, a nie tylko na konsekwencjach przynależności do interpretacyjnej wspólnoty. Aby zbudować ów drugi czynnik, potrzeba odmiennego (niż wypracowane w obrębie strukturalistycznej teorii) rozumienia tekstu. Nie byłby on prezentowany uczniom w postaci obiektywnej struktury znaczącej, której kształt należy zidentyfikować na podstawie modeli teoretycznych, a prawdę treści opisać na drodze interpretacji. Mógłby za to zostać zapowiedziany na lekcji jako indywidualna wypowiedź pisarza, głos „innego”, który zrealizował swoją wolność pisania, wybór poetyki, tematu, adresata, itp., a teraz poddał swoją niepodległość prawom mojej wolnej lektury.

Praktykowanie czy choćby tylko symulowanie podobnej wymiany miejsc pisarza i czytelnika jest pierwszym etapem tworzenia postawy odpowiedzialności za tekst, a nade wszystko za jego inność, która stawia przeszkody konwencjom językowym początkującego czytelnika. Sytuacja, w której uczeń uświadamia sobie, że troska o zachowanie indywidualnego głosu tekstu jest jego wybraną powinnością jako czytelnika, otwiera etyczną perspektywę lektury. Zarysowana paralela: indywidualność czytania – indywidualność tekstu oferuje uczniowi wolność, wiążąc go równocześnie zobowiązaniem uważnego wczytania się w literę tekstu, na podobieństwo własnych oczekiwań wobec odbiorców jego słów. Taką więc wolności i odpowiedzialności Hans Jonas nazywa „cudem refleksji”:

Troska o dobro przedmiotu, odwołującego się do mojej odpowiedzialności – jest nim jakies „nie-ja” (jakaś osoba czy jakiś stan) na zewnątrz, w świecie – obejmuje także troskę o dobro we wnętrzu, o możliwą i należną dobroć dla mnie. (...) Pierwsze pragnienie, ukierunkowane na drugie, w konkretnym przypadku może się szczęśliwie spełnić; ale refleksyjne współpragnienie, troska podmiotu o siebie, zawsze musi pozostawać niezaspokojona, ba, dręczona przez wątpliwości (Jonas 2003, 62).

Jako nauczyciele jesteśmy nieustannie rozpięci między etyką indywidualną a korzystaniem ze środków przymusu. Czy można połączyć te dwie postawy

bez bycia posądzonym o hipokryzję? Czy pragmatyka matury, egzaminów zawsze jest, musi być, w sporze z etyką i zasadą dobrej woli? Logika albo – albo jest tu fałszywa. Nie ma szkoły bez powinności, przymusu, oceny. Mówić zatem można jedynie o hierarchii postaw, która w naszym rozumieniu wyrażałaby potrzebę rozumienia nauczania literatury w pierwszym rzędzie jako zobowiązania etycznego, a w dalszym planie – wypełniania powinności zawodowych. Zatem etyka przed instytucją, bez możliwości zredukowania któregośkolwiek ze składników uczenia. Priorytet postawy etycznej chroni literaturę przed pozytywistycznym uprzedmiotowieniem, sprowadzającym tekst literacki do przedmiotu badań, pojemnika na treść, pozycji, której tytuł i autora należy pamiętać, będąc człowiekiem kulturalnym.

Sytuacja dydaktyczna, wytworzona lub przechwycona ze zdarzenia lektury, daje szansę na uchwycenie heterogeniczności czytania i komentowania tekstu w klasie. Na ową heterogeniczność składają się m.in. typowe procedury analizy i interpretacji, ale także osobowości poszczególnych czytelników, ich różne kompetencje literaturoznawcze, wreszcie konkretna, momentalna, przygodność lektury.

Płynność, swoista latencja nauczania jest niezbywalną cechą dydaktyki sytuacyjnej. Temat, tekst, pytania/odpowiedzi, oceny stanowią jawną treść lekcji. Ale już empatia, odpowiedzialność, przemiana umysłu i wrażliwości, intelektualna agresja tekstu i komentarza są ukrytą treścią lekcji. Nie ma równowagi między tymi sferami. Każdy tekst, każda sytuacja czytania, każdy konflikt lub sukces na nowo ustanawia relacje między tymi płaszczyznami. Uczenie poza władzą i prawem jest jedynie utopijnym marzeniem. Nauczycielowi powinno raczej chodzić o prowokowanie „nielegalnych” procedur czytania. Postawy „lojalistycznej” lektury będą i tak bardziej popularne, gdyż stoi za nimi strach i pragnienie nagrody.

Zwrot, czyli powrót

Literatura i teologia są miejscami, w których marzymy o tym, co przychodzi; w których modlimy się i błagamy o coś, czego jeszcze oczy nie widziały ani uszy nie słyszały, w których ośmielamy się wkroczyć na teren tego, co nie istnieje i zastanawiać się dlaczego (Caputo 2007, 289).

Zwrot teologiczny dokonał się za sprawą filozofów francuskich pod koniec ubiegłego wieku. Myślę tu o takich późnonowoczesnych filozofach jak Jean-Luc Marion czy Michel Henry. Do grona Francuzów dołączył m.in.

Włoch Gianni Vattimo i Amerykanin John D. Caputo¹. Zauważyć jednak trzeba, że tzw. zwrot teologiczny w filozofii dokonywać się zaczął dużo wcześniej. Fenomenolodzy upatrują jego początków już w refleksji Heideggera (artykuł *Fenomenologia i teologia*). Można by tworzyć kolejne przypisy dowodzące ożywienia dyskusji teologicznych w ostatnich latach, o różnych twarzach postsekularyzmu czy nowego mesjanizmu (swoją drogą niezwykle ożywiającego lekturę dzieł Mickiewicza).

Tym, co łączy filozofów spod znaku zwrotu teologicznego jest przekonanie, że Bóg tradycyjnej metafizyki umarł. Nie znaczy to jednak, że przestał się ludziom objawiać. Ślad Boga to jednak w najlepszym wypadku echo, cień, odbicie. Gianni Vattimo przyjmuje, iż doświadczany brak boskości przymusza nas do tego, by ją tropić. Tę drogę można nazwać wiarą „słabą” – jak to ujmuje włoski filozof – „wiarą w wiarę”, *credere in credere*².

W eseju poświęconym Normanowi O. Brownowi Tadeusz Ślawek pisze: „zwrot ku teologii musi nieść z sobą rehabilitację «poważnych pytań», i zniesienie granic ograniczających zakres stawiania tychże pytań” (Ślawek 2012).

Ze spotkania filozofii i teologii zrodził się projekt radykalnej hermeneutyki – koncepcji przywrócenia życiu jego pierwotnej trudności, pozbawionej metafizycznego fundamentu i bezpieczeństwa.

Odrzucenie fałszywych idoli, poszukiwanie śladu, wiara w wiarę, trud refleksji, to w istocie nie zwrot, lecz powrót do początków myślenia. Myślenia, którego cechą jest pragnienie obietnicy. Fundamenty tego myślenia tworzą trzy dyskursy: filozofię, teologię i literaturę. Napięcie między nimi wynika z faktu, że zetknięte czy zmieszane z sobą wyrażają, reprezentują i praktykują jednocześnie krytykę sensu i jego pragnienie. Literatura – najobszerniejszy z tych dyskursów gości je w swoim obrębie. Jeśli zadaniem szkoły jest dostarczanie wiedzy, czyli dostarczanie języka, którym możemy mówić o rzeczywistości, to czytanie i komentowanie literatury jest ciągle bezkonkurencyjne w tej roli – ulepszenia języka krytyki i obietnicy. Jak pisze Caputo:

¹ John D. Caputo urodził się 26 października 1940 w Filadelfii. Jest filozofem, emerytowanym profesorem Wydziału Humanistycznego na Uniwersytecie w Syracuse. Wcześniej (1968 – 2004) wykładał na Uniwersytecie Villanova. Interesuje go szczególnie filozofia religii, fenomenologia, hermeneutyka i dekonstrukcja. Jest twórcą pojęć „radykalnej hermeneutyki” i „słabej teologii”. W Polsce najszerszej pisali o nim Norbert Leśniewski i Michał Januszkiewicz. Temu drugiemu zawdzięczamy również przemyślenie implikacji literaturoznawczych wynikających z założeń hermeneutyki radykalnej.

² Na gruncie polskim pisał o tym m.in. Andrzej Zawadzki.

Zadanie intelektualistów jest więc dziś podwójne. Z jednej strony muszą oni wyjść poza stary dziewiętnastowieczny redukcjonizm i obiektywizm oraz dokonać zwrotu w stronę hermeneutyki. W takim świecie stare religijne narracje muszą być jeszcze raz potraktowane poważnie jako nieredukowalne formy życia, które w sposób wyjątkowy pouczają nas o znaczeniu naszej egzystencji (Caputo 2007, 300).

Ogień i zimna stopa

Od pewnego już czasu przyświeca mi idea włożenia stopy hermeneutyki w ogień dekonstrukcji (Caputo 2001).

W rozprawie Johna Caputo: *Heidegger i Derrida: zimna hermeneutyka* ogień to inna nazwa zdarzenia, jednej z kluczowych kategorii postmodernizmu. Kategorii, którą od dawna traktujemy w literaturoznawstwie jako swoją, dzięki m.in. pracom Agambena, Badiou czy Derridy. U ostatniego z nich, właśnie zdarzenie lektury otwiera przed nami wielość możliwości, pozwala wyrzec się naukowych i pojęciowych ograniczeń, odkrywać nieznanne ścieżki, anarchicznie palić jedyną interpretację. Świadomość przygodności i sytuacyjności zdarzenia lekturowego, jest – jak pisze Caputo – „jednym z powodów, dla których czytamy literaturę”.

Urok i pokusa takiej lektury objawiają się, gdy zafascynowani różnymi możliwościami interpretacji tekstu, zapominamy o ograniczeniach szkolnej lektury, czyli o tym, co zawsze przychodzi – o końcu rozmowy, ślepej uliczce interpretacji, mieliźnie sensu zapisanego w notatce z lekcji, dzwonku, itp. Jest w szkolnej polonistyce takie wyrażenie: „przerobić lekturę”. Owo nieszczęsne „przerobić” wymierzone jest przeciw obietnicy lektury, której treścią jest doświadczenie epifanijne objawiające nam takie możliwości języka, że wypowiedź z niego zrobiona jest nieredukowalna do innej postaci, a przez to wyjątkowa, idiomatyczna, której sensu nie sposób wyczerpać w komentarzu, a treści w parafrazie. „Przerabianie” lektury pozbywa się kłopotliwych elementów utworu, jest przeróbką, a właściwie podróbką tekstu, skrojoną do możliwości ucznia przez nauczyciela, szkołę, podręcznik, metodę. Tekst w szkole przypomina rower wyścigowy, do którego dokręcono boczne kółka, a siodelko i kierownicę wymieniono na wygodniejsze.

Sytuacja, w której osobność, „dziwność” wypowiedzi literackiej stawia opór rozumieniu czy też ogólnym kompetencjom czytelniczym uczniów, jest

odrębną wartością spotkania z literaturą w szkole. Caputo nazywa ten sposób czytania zimną hermeneutyką, „która otwiera nas na przepaść, Heideggerowski Ab-grund, noc, która nie ma kresu” (Januszkiewicz 2007, 133). Pragmatyczne okrojenie tekstu z trudności czy też z nadmiaru problematyki jest pozbawieniem się uczniów jedynej być może szansy na odkrycie w literaturze daru mowy, która wypowiada to, co niemożliwe do wypowiedzenia przez czytelnika. A zarazem tekst może „to” wypowiedzieć tylko dzięki splecieniu się z mową odbiorcy – choćby była to bezgłośna artykulacja. W takim „pomieszonym” języku uczeń może odkryć obietnicę sensu, której inny rodzaj języka nie jest nawet w stanie złożyć, ani nawet wypowiedzieć pragnienia sensu. Znaczenie literatury w szkole objawia się tylko w sytuacji lektury i to lektury wspólnotowej, czyli takiej, która – choć indywidualna – po części realizowana jest dla innych i z innymi. Rezygnując z aktu czytania literatury w szkole, potwierdzamy jej nieistotność we współczesnym modelu kultury. Bez radykalnego samoustanowienia rangi literatury w szkole pozbawiamy samych siebie znaczenia, ponieważ uzasadnieniem przymusu lektury jest jej pozaszkolna wartość. Bez tego przekonania, śladem Mickiewicza, można słusznie odmówić czytaniu literatury większego sensu.

W 1844 roku Adam Mickiewicz przywołuje, w jednym ze swoich wykładów paryskich, sąd Jana Śniadeckiego o filozofach: „Spędzeni z otwartego pola, uciekają jak zloczyńcy do lasu słów niezrozumiałych i ciemnych, szukając w nich ucieczki. Nie masz innego sposobu wypłoszyć ich stamtąd, jak chyba podłożyć ogień”. I komentarz Mickiewicza: „Nikt nie będzie podkładał ognia pod biblioteki, ale miejmy nadzieję, że ludzie będą mniej do nich uchęszczać”. Skąd ta obrazoburcza nadzieja? Z przekonania wieszca, że „oświata narodowa (...) szerzy się żywym przekazywaniem” (Mickiewicz 1997, 301). Jeśli więc literatura w szkole będzie tylko poligonem ćwiczeń z retoryki i poetyki, to po wyjściu ze szkoły większość społeczeństwa nie będzie widzieć dla niej miejsca w swym życiu.

Mickiewiczowska lekcja otwiera nas na powrót paradygmatu romantycznego w nauczaniu w miejsce oświeceniowego scjentyzmu, który praktykujemy. Czytanie nie może być zdominowane ani przez wulgarny pragmatyzm, ani przez regułę semantyki, jakąś unifikację znaczenia. Na czym więc ma się oprzeć owo samoustanowienie fundamentalnej ważności literatury w szkole? Z pewnością nie na wskazywaniu praktycznych korzyści jej lektury czy odwoływaniu się do patriotycznych powinności pracowników i adeptów filologii narodowej.

Fundamentem jest nasza sytuacja lektury, ponieważ dokonuje się w świecie, z którym nie chce nas już godzić żaden inny dyskurs poza literaturą.

Rozczarowani doktrynalną teologią, socjotechniczną polityką i niezrozumiałą filozofią, tylko w literaturze znajdujemy język, w którym fortunnie możemy sformułować nasze pytania i usłyszeć wyteśczone obietnice.

Oczywiście nie dotyczy to każdej szkolnej lektury, ale tej, która wiąże się z ową wstydliwą trudnością, której nie sposób ośwoić mechanizmem rozumienia. Twarde teorie tekstu uzbroiły nas przeciw obcości konkretnego utworu, ale osłabiły i osamotniły naszą własną osobność. Jako czytelnicy staliśmy się obcymi sobie jako interpretatorom. Czytający w imię szkoły uczeń jest najbardziej obcą sobie odmianą interpretatora.

Wspólnota słabości, interpretacyjne osamotnienie, a nie panowanie nad tekstem czyni nas „podobnym ludziom”, dlatego też radykalna hermeneutyka definiowana jest przez Caputo jako teoria słaba, wyrzekająca się swojej siły. A wtedy rozpoznanie nieuchronności pytań „religijnych”, czyli nieuchronność pytań o znaczenie rzeczywistości, a nie tylko tekstu, jest tym, co raczej na pewno nam się przydarzy.

Słaby polonista

W świetle powyższych uwag warto nadać nowy, pozytywny sens wyrażeniu „słaby nauczyciel”. Zaadaptowane do warunków szkolnych nowoczesne teorie literatury uzbrajały nas, dodawały siły i tworzyły iluzję rozumienia każdego tekstu. Symulująca siłę i pewność wiedzy postawa wobec tekstu wikkłała nas w sprzeczność z – deklarowanym lub reprezentowanym w wielu utworach – stanem kryzysu nazywania. Zwrot teologiczny przemieszcza nas w stronę aktualnego doświadczenia, w sferę doznań, przeżyć i pytań, które rodzą się w akcie lektury. Przyznanie się do słabości to akceptacja błędu, który jest warunkiem poszukiwania. Tekst każdorazowo wystawia nas na próbę. Z egzegetów przemienia nas na powrót w czytelników. We wspomnianych już *Prelekcjach Paryskich* Adam Mickiewicz pouczał:

Jeśliś jeszcze nie odbył swojej wojny krzyżowej i swojej rewolucji francuskiej, pośpiesz się, bo inaczej nie będziesz mógł iść wraz z pokoleniem dzisiejszym.

Zbudować swą świątynię i odbyć swą wojnę krzyżową to coś więcej niż przeczytać opis świątyni i historię wojen krzyżowych (Mickiewicz 1997, 299).

W praktykowaniu „słabej interpretacji” nie jesteśmy samotni. Każdy z nas ma jakiegoś mistrza słabości. Taki mistrz nie dba o swoją teorię, pisze ją na

piasku, płonie w ogniu pytań własnych i swoich uczniów, bezradnie szuka rady. Mimo iż tkwi w oświeceniowym paradygmacie wiedzy, nie znajduje oparcia wyłącznie we własnej myśli czy znanej sobie teorii, pokazuje paradoksalność czytania jako obietnicy wątpliwego zysku. Taki nauczyciel powtarza: „tak zdobędziesz dobro, którego nie zdobędziesz” lub jest jak bohater innego wiersza Zbigniewa Herberta:

Tyle książek słowników
opasle encyklopedie
ale nie ma kto poradzić
zbadano słońce
księżyc gwiazdy
zgubiono mnie
moja dusza
odmawia pociechy
wiedzy
wędruje tedy nocą
po drogach ojców

Pan Cogito szuka rady, frag., Herbert 1974, 68–69

W świecie zdominowanym przez siłę (mięśni, ekonomii, technologii...) literatura nobilituje słabość rozumianą nie jako brak siły, ale jako cechę pozytywną, która istnienie biologiczne człowieka przemienia w egzystencję. Tak rozumiana słabość jest cnotą ewangeliczną, która rozpisana w niekończący się literacki wielogłos, pozwala czytelnikowi być religijnym poza kościołem, doktryną czy deklaracją światopoglądową. Poza nobilitacją słabości, literatura pozwala mu wierzyć naiwnie, nie zawstydzając przy tym jego racjonalności. Wiara w napisany świat jest wszak warunkiem doświadczenia lektury i wcale nie stoi w sprzeczności z postawą krytyczną, która odsłania semiotyczne ruszowanie wspierające i stymulujące przeżycie czytelnika. Doświadczenie towarzyszące czytaniu literatury jest zawsze prawdziwe, a jego składnikiem jest wiara w tekstowy świat. Parafrazując Kierkegaarda: „lektura wszystkim wierzy – a mimo to nigdy nie zostaje oszukana” (Kierkegaard 2008, 225).

Ziemia obiecana, ziemia niczyja

Metody uczenia, troska o dobre wyniki sprawdzianów i egzaminów, słowem: cała funkcjonalność kształcenia literaturoznawczego w szkole nie

przeoczy opisywanym wyżej indywidualistycznym praktykom lektury. Natomiast podporządkowana wyłącznie dydaktycznej metodzie lekcja za największego wroga uzna nieprzewidywalność, niespodziankę, wymknięcie się sensu spod kontroli nauczyciela. Tymczasem nawet pozamerytoryczne odczytania utworu dają się wykorzystać dla uświadomienia uczniom, że interpretacja, zwłaszcza „słaba” interpretacja, niszczy estetyczną i semantyczną autonomię wypowiedzi, poddaje ją arbitralnemu wartościowaniu, ocenom etycznym; obnaża obecne w interpretacji: nudę, przyjemność, przemoc, seksualność lub politykę czytania. Nie da się też utrzymać dłużej utopii neutralnego nauczyciela, który miałby być przede wszystkim dysponentem standardowej wiedzy o literaturze oraz metodycznych technik jej dystrybucji. Przeciwnie, „uwolnione” lektury wymagają od niego improwizacji, refleksu, samodzielnej (ale też samotnej) decyzji w obronie tekstu i reguł jego komentowania. Razem z kosmosem uczniowskich reakcji na tekst tworzą rzeczywistość literatury w szkole; żywiol pleniący się bujnie w obrębie wielkich modeli dydaktycznych, takich jak: programy nauczania, spisy lektur, strategie metodyczne. Jak dotąd, jest to ziemia niczyja.

Literatura

- Burzyńska A., 2006, *Czy teoria literatury jeszcze istnieje?* „Teksty Drugie” nr 1/2.
- Caputo J.D., 2001, *Heidegger i Derrida: zima hermeneutyka*, przeł. Siczkowski T.K., „Nowa Krytyka”, nr 12.
- Caputo J.D., 2007, *The Weakness of God: A Theology of the Event*, w: Brooks, N., Toth J., *Mourning After: Attending the Wake of Postmodernism*, Amsterdam – New York: Editions Rodopi BV.
- Carroll N., 1998, *Art, narrative, and moral understanding*, w: Levinson J., red., *Aesthetics and ethics: Essays at the intersection*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fish S., 1992, *Literatura w czytelniku*, przeł. M.B. Fedewicz, w: Markiewicz H., oprac., *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. IV, cz. 1, *Badania strukturalno-semiotyczne (uzupełnienie), problemy recepcji i interpretacji*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Fish S., 2002, *Czy na tych ćwiczeniach jest tekst?*, przeł. A. Szahaj, w: tegoż, *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, Kraków: Universitas.
- Gombrowicz W., 1986, *Ferdynand*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Herbert Z., 1974, *Pan Cogito*, Warszawa: Czytelnik.
- Hillis-Miller J., 1987, *Ethics of Reading. Kant, de Man, Eliot, Trollope, James, and Benjamin*, New York: Columbia University Press.
- Januszkiewicz M., 2007, *W-koto hermeneutyki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jonas H., 2003, *Idea Boga po Auschwitz*, przeł. Sowinski G., Kraków: Znack.
- Kierkegaard S., 2008, *Czynny miłości. Kilka rozważań chrześcijańskich w postaci mów S. Kierkegaarda*, przeł. Szwed A., Kęty: Marek Derewiecki.

- Magee B., 1991, *Filozofia a literatura. Dialog z Iris Murdoch*, przeł. Mróz P., Warmiński A., w: Gołaszewska M., red., *Estetyka w świecie. Wybór tekstów*, t. III, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Manguel A., 2003, *Moja historia czytania*, przeł. Jankowska H., Warszawa: Muza.
- Markowski M.P., 2002, *Nieswój po swoje*. „Teksty Drugie”, nr 4.
- Markowski M.P., 2009, *Życie na miarę literatury*, Kraków: Wydawnictwo Homini.
- Mickiewicz A., 1997, *Prelekcje Paryskie. Wybór*, przeł. Płoszewski L., Kraków: Universitas.
- Nycz R., 1993, *Tekstony świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Warszawa: Instytut Badań Literackich.
- Sławek T., 2012, *Hermes i prorok. Postsekularyzm Normana Olivera Bronna*, tekst złożony do druku [cyt. za zgodą autora].
- Zawadzki A., 2010, *Literatura a myśl słaba*, Kraków: Universitas.

Returns on Literary Research and Their Consequences for Teaching Literature

The author of the article poses a question concerning adequacy of research proposals inspired by the circle called ‘the ethic of reading’ and ‘theological return’. She points out to the fact that questions concerning axiology of reading, that have been recently considered old-fashioned, are the classical problems of humanistics today. It results from the notion of interference between different disciplines, but above all from the fact that ethical response to the work of literature is an integral element of individual reading. Ethics appears in readers mind before poetics. It makes possible uniting a reader (that has been wrongly divided into an emotional and a suspicious kind) into one subject of multiple reading experience. Powerful institutions of a text are based after all on individual reading of a subject that experiences, understands and evaluates the text.

Key words: returns on research, didactics, ethics, theology