

Anna JANUS-SITARZ

Polonistyczne lekcje wrażliwości

Paweł Próchniak, inicjujący na łamach „Tygodnika Powszechnego” kolejną dyskusję o bolączkach polonistyki uniwersyteckiej, kształcącej przyszłych nauczycieli nieprzygotowanych na wyzwania współczesnego szkolnictwa, zastanawia się nad nową rolą polonisty w obecnej sytuacji. Ponawianie pytań o cele edukacji humanistycznej w czasach powszechnie głoszonego bankructwa humanistyki można odczytać jako poczucie odpowiedzialności za kształt naszej rzeczywistości, ale i wyraz nadziei, że nie jesteśmy — my jako nauczyciele akademicy i szkolni poloniści — bezradni wobec przemian cywilizacyjnych i nadal możemy w staraniach o nadanie sensu egzystencji naszej i naszych podopiecznych odegrać znaczącą rolę. Nadzieja — widoczna pomimo krytycznej oceny oświatowych realiów — jest konsekwencją wciąż znaczącego statusu lekcji języka polskiego w procesie edukacyjnym. To właśnie na lekcji prowadzonej przez polonistę scaleniu ulegają różnorodne informacje o świecie, różnorodne dziedziny wiedzy i punkty widzenia. Polonista uczy — jak pisze Próchniak:

[...] rozumienia i interpretacji złożonych struktur semantycznych, a to oznacza, że w istocie uczy rozumienia świata. Stawką tej umiejętności jest poczucie sensu. I być może tylko polonista jest w stanie pokazać, że sens jest jakością wyjątkowo złożoną, że jest czymś intymnym i cennym, czymś, bez czego nie sposób żyć, co daje oparcie, ale ma też skłonności autorytarne, przed którymi trzeba się strzec. Bo jeśli polonista uczy scalać i rozumieć świat, jeśli pokazuje, jak w geście lektury krystalizuje się obraz rzeczywistości (nie tylko literackiej), to uczy też, jak nie zamykać oczu na złożoność świata, na jego nieskończoną zmienność. Ujmując rzecz z pewną dozą przesady, można powiedzieć, że to na lekcjach prowadzonych przez polonistę świat skurczony do granic metafory traci lub zyskuje sens, że lekcje polskiego jak żadne inne rozstrzygają o kształcie rzeczywistości, w jakiej przyjdzie nam żyć, kiedy uczniowie dorosną i urządzają wszystko

po swojemu. Taka perspektywa rysuje się — czy tego chcemy, czy nie — ilekroć polonista przystępuje do pracy¹.

Jednak szansę na poprowadzenie młodego człowieka ku rozumieniu świata wykorzystać na lekcji języka polskiego może jedynie nauczyciel przekonany o tym, że literatura to wciąż przestrzeń rozmowy o sprawach ważnych, przejmujących i fascynujących. Uda się to temu, kto umie odróżnić rolę korepetytora, przygotowującego ucznia do testów kompetencji, do jakiej często próbuje się obecnie sprowadzić jego działania, od powinności polonisty w rozwijaniu u młodych ludzi potrzeby poszukiwania wartości, kształcenia wrażliwości wobec drugiego człowieka, gotowości do doskonalenia siebie i świata.

Obraz polonisty, który właśnie w taki odpowiedzialny sposób pojmuje swoją rolę, znajdziemy w interesującej rozprawie Elżbiety Mikoś *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura — psychologia — dydaktyka*². Książka wpisuje się w obecne dyskusje na temat antropocentrycznego charakteru edukacji literackiej, podmiotowości ucznia, wpływu zwrotów: etycznego i kulturowego na sposoby czytania literatury oraz kształcenia postawy otwartości na dialog i w dysputach tych zajmuje miejsce znaczące, proponując konkretne rozwiązania dydaktyczne.

Wprawdzie autorka zajmuje się przede wszystkim szkolną lekturą wierszy poetów XX wieku, jednak jej propozycje prowokują do szerszych refleksji o istocie współczesnej edukacji polonistycznej.

Kształcenie wrażliwego człowieka

Empatia obecna już w tytule przywołanej książki prowadzi myśl czytelnika ku wychowawczej funkcji literatury i z całą pewnością nie oznacza to oczekiwania, że literatura zaprezentuje gotowe wzory do naśladowania. Tę funkcję rozumiemy tak, jak próbował ją wyjaśniać niegdyś Jan Błoński, który, przeciwstawiając się instrumentalnemu traktowaniu lektury szkolnej, pisał, że

jak od dawna wiedzą pedagodzy — funkcja wychowawcza tkwi raczej w samodzielnej interpretacji i przyswojeniu sobie dzieła, właściwie — arcydzieła. Właśnie trud poznawania (uksztaltowań słownych, motywacji psychologicznych, funkcji ideologicznych itd.) niesie najcenniejsze społecznie wartości moralne. On także umożliwia w końcu — dzięki zrozumieniu wieloznaczności dzieła — estetyczną radość, pomagając (ewentualnie) w wyborze postawy życiowej³.

¹ P. Próchniak: *Komu potrzebny polonista*. „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 22, s. 36.

² E. Mikoś: *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura — psychologia — dydaktyka*. Kraków 2009.

³ J. Błoński: *Głos złytoptaka*. „Teksty” 1974, nr 3, s. 124.

Wybór postawy życiowej warunkowany jest aksjologiczną wrażliwością odbiorcy, koniecznością jej uruchomienia, pogłębienia w kontaktach z dziełem. Zwraca na nią uwagę kilku badaczy, choć różnie jest ona rozumiana. Na przykład Wayne C. Booth⁴ dostrzega w kontakcie z lekturą spotkanie etosu tego, który w dziele opowiada, ze światem wartości tego, który czyta. Od wrażliwości czytelnika zależy, czy książka ma na niego wpływ: wzruszy go, pocieszy, zmieni sposób rozumienia siebie i innych, pogłębi doświadczenie bądź sądy, zmobilizuje do działania, ukształtuje gust *etc.* Booth nie wątpi, że każde kolejne spotkanie z literaturą czyni tę wrażliwość dojrzalszą, a zatem odbiorca przyjmuje dzieło nie tylko jako źródło przyjemności, ale i dobro. Z kolei Stefan Sawicki tłumaczy aksjologiczną wrażliwość odbiorcy jako zdolność odczytywania zawartych w tekście aksjologicznych intencji autora — z wnętrza wartości ważnych i bliskich dla czytelnika⁵, a Krystyna Koziołek rozumie ją jako „praktykowanie inności”⁶.

Pokrewieństwo z takim rozumieniem wychowawczej funkcji spotkań z literaturą zostało przedstawione w pracy Elżbiety Mikoś. W pierwszej części książki znalazły się uporządkowane przemyślenia dotyczące sposobów rozumienia empatii, a także przekonujące wytłumaczenie, który z jej aspektów — jako otwierający przestrzeń dyskursu — został przede wszystkim wykorzystany w rozprawie (pojęcie empatii ukazanej w intelektualnym rozumieniu); jakie inne aspekty zostały uwzględnione w badaniach szczegółowych poświęconych twórczości konkretnych poetów (np. zjawisko identyfikacji czytelnika z postacią literacką), a które aspekty uznano za nieprzydatne. Autorka relacjonuje selektywnie i krytycznie wybrane prace dotyczące tradycyjnych ujęć empatii (poglądy Davida Hume’a, Alana Smitha, Williama McDougalla, Edmunda Burke’a, Maxa Schellera i innych), porządkując wiedzę wokół czterech kategorii centralnych: współodczuwania, wczucia, utożsamienia i współczucia. Znajdziemy tu konsekwentne łączenie różnorodnego rozumienia tych aspektów (szczególnie „wczucia”) z dyskusjami na temat interpretacji literatury, wsłuchiwania się w cudze doświadczenie wpisane w tekst (zgodnie z teoriami Friedricha D.E. Schleiermarchera, Hansa-Georga Gadamera, Theodora Lippsa), przy czym autorka wyraźnie opowiada się za tymi poglądami (np. Edmunda Husserla), które koncentrują się wokół „współodczuwania przez zrozumienie”⁷.

⁴ W.C. Booth: *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*. Berkeley 1988.

⁵ S. Sawicki: *Aksjologiczny wymiar literatury*. W: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja*. Zjazd Polonistów, Kraków 22—25 września 2004. Red. M. Czermińska. T. 2. Kraków 2005, s. 300—302.

⁶ K. Koziołek: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006, s. 21—22.

⁷ E. Mikoś: *Lekcje empatii...*, s. 30. Biorąc pod uwagę możliwe aplikacje tych rozważań do praktyki szkolnej, istotne znaczenie ma oparcie przemyśleń zawartych w książce na wiedzy psychologicznej, szczególnie psychologii rozwojowej. Ustalenia psychologów (prace M.H. Davisa, M. Czerniawskiej), wynikające z badań nad poziomem empatii w różnych grupach wiekowych, stanowią niezbędny komponent badań odbioru literatury przez młodych ludzi. Warto by te od-

W drugiej części rozprawy autorka, pełna ostrożności w formułowaniu zbyt radykalnych tez w kontekście diametralnych zmian w kontaktach interpersonalnych człowieka „płynnej nowoczesności”, stawia — czytelnikowi i samej sobie — pytanie, czy upominanie się o empatię należy traktować w kategoriach utopii, jako działanie „pod prąd”⁸. Warto podkreślić, że odpowiedź, jaką przynosi książka, wpisuje się we współczesne dyskusje na temat kryzysu aksjologicznego i miejsca nauk humanistycznych w nadawaniu sensu życia jednostce zagubionej w świecie rozproszonych wartości i rozluźnionych więzi międzyludzkich. Elżbieta Mikoś mocno akcentuje w tym zadaniu rolę szkoły, która powinna wspierać ucznia „w zaprowadzeniu ładu w chaosie myślowym i duchowym, by uczynić jego świat w miarę bezpiecznym i przyjaznym”⁹, co nie przeszkadza kształceniu jego zdolności do „samodzielnego, świadomego funkcjonowania w świecie, planowania własnego rozwoju, z uwzględnieniem indywidualnych aspiracji i dążeń”¹⁰. Zadaje pytania o cele edukacji, o to, „jak kształcić do umiejętnego korzystania z wolności, także w budowaniu relacji z drugim człowiekiem”¹¹.

Refleksje Elżbiety Mikoś o edukacji włączają się w bieżące filozoficzne dyskusje i koncentrują się wokół tak istotnych kwestii, jak: konieczność oparcia nauczania na dialogu i budowaniu dialogowych relacji w kontaktach międzyludzkich; wpisanie kwestii edukacyjnych we współczesną refleksję wokół pojęcia inności (choć trochę dziwi brak odwołań do Emmanuela Lévinasa czy Jacques’a Derridy, których przemyślenia miały decydujący wpływ na współczesne rozumienie etyki czytania); implikacje dydaktyczne opowiadania się za różnymi doktrynami podmiotowości („ja” autonomiczne, „ja” dialogowe). Swoistym *credo* tych implikacji jest teza, z którą trudno się nie zgodzić: „Dydaktyka szkolna winna wspierać ucznia w budowaniu autentycznej i spójnej tożsamości, nie zaniedbując przy tym »ćwiczenia się« we wrażliwości na odmienność”¹².

niesienia uzupełnić o pozycje, które analizują temat empatii w odniesieniu do problemów okresu adolescencji i — łączą tę analizę z praktycznymi wskazówkami dla nauczycieli. Taką przydatną wiedzę przynoszą np. takie książki, jak m.in. S. Hart, V. Kindle Hodson: *Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają w nauce* (Warszawa 2005), M.B. Rosenberg: *Porozumienie bez przemocy. O języku serca* (Warszawa 2003), T. Widstrand: *Porozumienie bez przemocy, czyli język żyrafy w szkole* (Warszawa 2008) i inne tłumaczone oraz publikowane przez Wydawnictwo CMPPP [Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej] w ciągu ostatnich kilku lat.

⁸ E. Mikoś: *Lekcje empatii...*, s. 44.

⁹ Ibidem, s. 45.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem, s. 50.

¹² Ibidem, s. 57.

Przezwyciężanie trudności

Przemyślenia z pierwszych dwu części książki stanowią swoisty fundament dla programu czytania poezji, który prezentuje autorka w rozdziale *Czytanie poezji w perspektywie antropologiczno-poznawczej. (Uczeń — tekst — nauczyciel)*. Polemizując z tezą wielu polonistów, że poezja współczesna, jako zbyt hermetyczna, nie stanowi odpowiedniej lektury dla młodego czytelnika, E. Mikoś widzi przyczyny kłopotów z odbiorem tej twórczości w zakorzenionym w tradycyjnych szkolnych interpretacjach postępowaniu z liryką współczesną według romantycznego paradygmatu, przypisywaniu jej jedynie uczuciowo-ekspresywnego znaczenia.

Za niezwykle ważne uważam podjęcie w książce kwestii dopiero od niedawna obecnej w polskiej myśli dydaktycznej: **dowartościowania trudności** (czyli także oporu, jaki stawia trudny tekst czytelnikowi), jako wyzwania, które, wyzwalać czytelnika od rutynowych nastawień w odbiorze tekstów (np. powielanych interpretacji znawców literatury), jednocześnie uwalnia go od schematów czytania świata. Warto byłoby tu przytoczyć zarówno te słowa H.-G. Gadamera (*Czy poeci umilkną?*), w których formułuje on tezę, że właśnie w hermetyczności języka poezji widzi jego siłę, wymusza ona bowiem na czytelniku inne czytanie niż lektura w poszukiwaniu informacji; jak i J. Derride, który we wszelkich tekstowych nierozstrzygalnikach i aporiach dostrzega szansę na odkrywanie potencjału znaczeniowotwórczego tekstu i inwencję interpretacyjną czytelnika. To „inne czytanie” trudnej poezji współczesnej, postulowane przez dwóch wielkich badaczy, różniących się zasadniczo pojmowaniem celu i sposobu czytania, u obu oznacza wyciszenie, natężenie uwagi, cierpliwość, pokorę wobec tekstu, wielokrotne powroty do tego samego wiersza.

Podobne podejście do problemu wyboru lektur ze względu na ich łatwość odbioru prezentowała już wcześniej Krystyna Koziołek, dowodząc, że napotkanie trudności w utworze literackim stanowi ważny aspekt etycznego spotkania z tekstem w szkole. Polemizując m.in. ze sceptyczną opinią Janusza Sławińskiego na temat szkolnej lektury arcydzieł¹³, przekonywała, że właśnie kontakt z takim, stwarzającym trudności w odbiorze, utworem, może być lekcją pokory wobec inności i tajemnicy, ćwiczeniem się we wrażliwości na odmienność myśli, sądów czy moralnych postaw przedstawianych w literaturze.

Przesłanie do czytelnika, by nie tylko nie zrażał się trudnościami w lekturze, ale właśnie z tych napotkanych niejasności, zagmatwań i wszelkiego typu

¹³ Sławiński pisał, że lektury szkolne nie są z reguły pisane dla dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, więc ich odbiór przez młodocianych nacechowany jest nienaturalnością, udawaniem, że rozumie się coś, czego zrozumieć nie jest się w stanie, jest to takie czytanie nie we własnym imieniu, ale w imieniu szkoły. Zob. J. Sławiński: *Literatura w szkole: dziś i jutro*. W: *Edukacja literacka w szkole. Teoretyczne problemy szkolnej komunikacji literackiej*. Cz. 1. Oprac. W. Dydak, M. Inglot. Wrocław 1986.

aporii czerpał inspirację do nowego spojrzenia na dzieło, jest jednym z fundamentalnych wyróżników strategii dekonstrukcji. W tym, co jest jasne i oczywiste, nie ma niespodzianki, nie ma też szansy zobaczenia w tekście czegoś, czego nie dostrzegli inni, nie ma satysfakcji z dokonania samodzielnych odkryć, napotkana trudność nie powinna zatem zrażać czytelnika, ale wysłać mu sygnał, że to jest właśnie moment, gdy może się on poczuć współtwórcą dzieła, gdy może ujawnić jego ukryte (dla innych) sensy¹⁴.

Sugestywnie brzmi w *Lekcjach empatii*... uzasadnienie wyboru do szkolnych spotkań z poezją takich utworów, które mogą być istotne dla osobistego, egzystencjalnego doświadczenia uczniów, mogą sprzyjać przełamywaniu barier kulturowych. Niektóre z wierszy zostały dobrane tak, by w jakiś sposób korespondowały z doświadczeniem życiowym młodego człowieka, inne — by nie przylegając do jego rutynowych oczekiwań, budziły w nim zdziwienie, niepewność, impuls do refleksji i rozmowy.

Trudno się nie zgodzić z autorką, gdy wzywa ona do pluralizmu metodologicznego i interpretacyjnego, konieczności uwzględniania niepowtarzalnej wrażliwości i różnicowania poszczególnych jednostek w klasie, potrzebie rozmawiania o tekście na poziomie egzystencjalnych doświadczeń młodych ludzi.

Szkolne doświadczenie E. Mikoś jako licealnej nauczycielki, a następnie akademickiego metodyka, obserwującego corocznie dziesiątki lekcji, pozwoliło jej na określenie tych uwarunkowań szkolnego procesu czytania (np. zaplecze lekturowe i kulturowe klasy, poziom kompetencji czytelniczej poszczególnych uczniów, różnicowane potrzeby i zainteresowania *etc.*), które winien brać pod uwagę polonista pragnący realizować „empatyczny program czytania”.

Szkoda jedynie, że pominięto tak ważną obecnie — determinującą działania nauczycieli — rolę tych kontekstów, które mają dziś niestety decydujący wpływ na kształt szkolnych spotkań z poezją, a przede wszystkim: presję zewnętrznej ewaluacji i testowego sprawdzania interpretacyjnych umiejętności uczniów na praktykę szkolną, co oznacza instrumentalne traktowanie literatury, wyłączność strategii strukturalnej w pracy z tekstem, brak miejsca na dyskusje egzystencjalne i wszelkie działania niesprawdzalne testową formą egzaminowania. Pominięcie tego aspektu — determinującego obecnie działania zarówno nauczycieli, jak i uczniów — osłabia siłę rad (skądinąd ze wszech miar słusznych) dotyczących budowania uczniowskiej motywacji na drodze do tekstowego „ty”. Całkowita nieobecność aktualnych kontrowersji związanych z wymogami egzaminacyjnymi, z ocenianiem interpretacji według „klucza”, sprawia, że

¹⁴ Zob. m.in. J. Culler: *Dekonstrukcja i jej konsekwencje dla badań literackich*. Przeł. M. Fedewicz. W: *Dekonstrukcja w badaniach literackich*. Red. R. Nycz. Gdańsk 2000, s. 321—386. O wykorzystaniu w edukacji aporii, czyli sytuacji „nie do przejścia”, jako siły napędowej myślenia, twórczej inwencji, krytycznego badania, pisałam m.in. w: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*. Kraków 2009.

propozycje „empatycznej lektury”, wymagającej czasu, spowolnionego tempa, lektury nastawionej na efekty niesprawdzalne testową formą egzaminowania, mogą wydać się utopijne.

Umiejętność słuchania

Na uwagę zasługuje podjęcie w *Lekcjach empatii...* dwóch — zdecydowanie zaniedbanych w dydaktyce — kwestii: po pierwsze, kształcenia umiejętności uważnego słuchania (i słyszenia), którą rozwijać powinni wszyscy uczestnicy spotkania lekturowego, bowiem „empatyczny polonista wykracza poza własny horyzont i wsłuchuje się w głosy innych”¹⁵. Mamy tu zatem do czynienia z koniecznością praktykowania etycznej postawy na lekcji, z przekładaniem pewnych relacji interpersonalnych (nauczyciel — uczeń), postawy szacunku wobec drugiego człowieka na relację czytelnik — tekst, na stosunek do głosu Innego w literaturze.

Druga istotna kwestia — łącząca się z poprzednią — to ukazanie pozytywnego potencjału wspólnych spotkań z tekstem literackim. Do tej pory dydaktycy szkolnej literatury nie do końca mogli sobie poradzić ze sprzecznością tkwiącą z jednej strony w prawie do prywatnego spotkania z tekstem, do intymnego doświadczenia lektury, a z drugiej strony — koniecznością publicznego werbalizowania swojej interpretacji na forum klasy. Tymczasem autorka podpowiada nauczycielom szansę uczynienia z tej niełatwej sytuacji dydaktycznej punktu wyjścia dla bardzo pozytywnych relacji. Píše: „Poprzez udział w sieci rozmów uruchomionych tekstem literackim każdy czytelnik może powiedzieć coś istotnego innym ludziom po to, by mogli go zrozumieć”¹⁶.

Jak realizować taki właśnie cel szkolnych spotkań z poezją, przedstawia E. Mikoś na konkretnych przykładach lekcyjnych działań w kolejnym, ostatnim już rozdziale rozprawy. Główną część książki zajmuje jedenaście spotkań z wierszami współczesnych poetów. Każde spotkanie rozpoczyna się autorską uważną lekturą, szczegółową analizą, która nie chce niczego uronić z sygnałów, jakie wysyła do nas tekst; analizą obudowaną licznymi odwołaniami tak do egzegezy, którą czasem zdradza poeta w swych innych, niekoniecznie poetyckich wyznaniach, jak i do literaturoznawczych prac badaczy, których przemyślenia (nie zawsze związane z interpretowanym tekstem) mogą pomóc w głębszym zrozumieniu poetyckiego przekazu. Cierpliwe „wsłuchiwanie” się w tekst, erudycyjny wywód prezentujący to, co „usłyszane”, zwieńczone jest — charakterystycznym dla całego książkowego dyskursu — przejrzystym podsumowaniem w punktach, mogącym stanowić dla nauczyciela swoistą podpowiedź, w jakich

¹⁵ E. Mikoś: *Lekcje empatii...*, s. 69.

¹⁶ Ibidem, s. 85.

kierunkach może zmierzać wspólna rozmowa z uczniami o wierszu, na które aspekty, otwierające potencjalne możliwości empatycznego czytania, warto zwrócić uwagę.

Każdej analizie towarzyszy „projekt sytuacji dydaktycznych”, czyli propozycje takich działań lekcyjnych, które aktywizują emocjonalnie i intelektualnie młodych ludzi, pozwalają im na otwarcie się zarówno na słowa płynące z tekstu, jak i na głosy innych uczniów (o wierszu, o życiu, o sobie). Przykładowo, w rozdziale otwierającym cykl spotkań z poezją, poświęconym utworowi *bliscy i oddaleni* księdza Twardowskiego, autorka proponuje rozpocząć rozmowę o wierszu od włączenia uczniów w dyskurs i zredagowania przez nich wstępnych pytań (wywodzących się z własnych doświadczeń), dla których tekst Twardowskiego stanowi swoistą odpowiedź. W ciekawej koncepcji rozmowy o wierszu i „przy okazji” wiersza szczególnie cenne wydają się te zadania, które dają uczniom możliwość prezentacji własnych, indywidualnych racji. Autorka — doświadczony dydaktyk — doskonale wie, że umiejętność prezentacji własnych racji w taki sposób, by pozostać jednocześnie otwartym na odmienne poglądy, gotowym do przyjęcia cudzych argumentów lub do ich odrzucenia, ale w poszanowaniu odmienności to — umiejętność, którą trzeba kształcić, a nie oczekiwać, że młodzi ludzie będą ją posiadać bez przygotowania. Dlatego proponuje — ogromnie ważne z punktu widzenia funkcjonowania ludzi w społeczeństwie — zaaranżowane ćwiczenia w negocjacjach (dotyczących sytuacji życiowych wpisanych w wiersz), obserwowane pod kątem m.in. sposobu zwracania się do rozmówcy, przejawów empatii w zachowaniach językowych, przesyłaniu sygnałów świadczących o uważnym słuchaniu partnera *etc.*¹⁷.

Ćwiczenie proponowane przez Mikoś może służyć polonistom jako podpowiedź, w jaki sposób zwracać uwagę uczniów na trudne aspekty komunikacji, konieczność uwrażliwienia na odbiorcę, jego percepcję, możliwości odmiennego rozumienia tych samych przekazów¹⁸.

Jako bardzo ważne traktuję podjęcie przez autorkę problemu zobowiązań etycznych nauczyciela, który przede wszystkim od siebie zacząć musi kształcenie empatii jako tej dyspozycji psychicznej, która uwolni go od potrzeby dominacji (np. narzucania własnej interpretacji), nauczy słuchać ucznia — partnera dialogu i umożliwi mu autentyczny kontakt wychowawczy.

¹⁷ Ibidem, s. 110—111.

¹⁸ Julian Edgoose z Teachers College (Columbia University) dowodzi, że to problem szczególnie ważny w szkole, gdzie uwaga w większości poświęcana jest temu, co jest mówione lub zostało przez kogoś powiedziane (*the Said*), a nie aktowi mówienia (*the Saying*). Można to rozumieć przede wszystkim jako ostrzeżenie przed niesłusznym lekceważeniem samej komunikacji, a więc tego, do kogo, po co, jak mówimy, jaka część naszego komunikatu do niego dociera, co on z niego rozumie, w czym się zgadza, co odrzuca itd. Zob. J. Edgoose: *An Ethics of Hesitant Learning: The Caring Justice of Levinas and Derrida*. „Philosophy of Education” 1997.

Modele czytania

W całym projekcie czytania poezji, przedstawionym przez Elżbietę Mikoś, warta podkreślenia jest stała dbałość o to, by nie tłumić i nie ujednolicać sądów jednostkowych, by zachowując zgodę na odmiennność, kształcić postawę otwartości na nowe sensy i rozwiązania alternatywne. „Wrażliwsi na odmiennność, potwierdzamy i budujemy własną tożsamość”¹⁹, stwierdza autorka na początku relacji ze spotkania z poezją Adama Zagajewskiego i ta deklaracja — dodajmy: podkreślana kilkakrotnie — wydaje się patronować wszystkim propozycjom działań dydaktycznych, towarzyszących interpretacjom tekstów.

Działania te nastawione są na angażowanie emocjonalne czytelnika, umożliwienie mu zobaczenia w wierszu głosu w dyskusji o sprawach ważnych tu i teraz, głosu pomagającego mu zmierzyć się z problemem budowania własnej tożsamości, z samotnością, stereotypami, odmiennością (własną lub innych) itp. Urozmaicone projekty sytuacji dydaktycznych są dla czytelnika — nauczyciela polonisty, znakomitą egzemplifikacją metod aktywizujących młodych ludzi, podpowiadających, jak przełamać ich (często pozorną) obojętność. Mamy tu zatem do czynienia z dramą, koncepcją „skryptu”, inicjowaniem dyskusji przez stawianie prowokacyjnych pytań, czytaniem utworu bez wstępnego ujawniania jego autora, tytułu czy roku powstania, głosową interpretacją tekstu itd.

Wobec deklarowanego przez autorkę pluralizmu metodologicznego niepokoi nieco dominacja (a właściwie wyłączność) hermeneutycznego toku spotkań z tekstem. Wprawdzie takie podejście sprzyja koncepcji empatycznego czytania — a ona właśnie jest przedmiotem rozprawy — ale przydałoby się mocno zaakcentować, że są to propozycje obok, a nie zamiast innych sposobów czytania. Zdecydowanie przydatne byłoby w tym kontekście przywołanie zarówno Derridiańskiej filozofii odpowiedzialności wobec tekstu, jak i rozważań Dereka Attridge’a (*Jednostkowość literatury*), który wyraża przekonanie, że czytanie to przede wszystkim gotowość do twórczej odpowiedzi, do twórczego zmieniania siebie, a nawet — świata. Attridge dowodzi, że spotkanie z innym w lekturze domaga się transformacji naszych przeświadczeń: nie tylko wobec tego, co inne, ale przede wszystkim wobec nas samych. Oznacza to, że czytanie nie jest tylko odszyfrowaniem wpisanych w utwór znaczeń, ale jest zgodą na szczególną relację między dziełem a czytelnikiem. Jeżeli odpowiadamy na jednostkowość tekstu, to znaczy, że jesteśmy gotowi poddać się kreatywności autora i otworzyć się na obcość, która nas zmienia.

Z kolei brak odwołań do Derridy szczególnie daje się we znaki wówczas, gdy — podążając za myślą Gadamera — autorka przyjmuje za nim wyłączność takiej postawy czytelnika, która w procesie odbioru tekstu oznacza przechodzenie od „dziwienia się” do „rozjaśnienia”, podczas gdy możliwe jest trwanie

¹⁹ E. Mikoś: *Lekcje empatii...*, s. 112.

w zadziwieniu, w niezrozumieniu, nieuzyskanie odpowiedzi na wątpliwości i niejasności. To prawo (a czasem konieczność) trwania czytelnika w stanie niezrozumienia można znaleźć w przekonujących rozprawach literaturoznawczych (np. Anny Burzyńskiej) i dydaktycznych (np. Krystyny Koziółek), odwołujących się zarówno do dekonstrukcji, jak i egzemplifikacji szkolnych spotkań z lekturą. Wprawdzie E. Mikoś pisze o prawie do „nieufności”, lecz odnosi to pojęcie do prawa ucznia do kwestionowania „lekcyjnej” wspólnej wykładni tekstu, nie zaś do możliwości kwestionowania jakiegokolwiek wykładni czy prawa do „nierozumienia”.

*
* *

Powyższe uwagi w żaden sposób nie przesłaniają prawdziwych walorów książki, którą czytałam z ogromną przyjemnością (także z uznaniem dla pięknej polszczyzny i niezwyklej dbałości o precyzję wypowiedzi) i przekonaniem o pożytku, jaki z jej lektury wyniosą nauczyciele poloniści. Z całą pewnością winna się ona znaleźć na liście lektur obowiązkowych studentów polonistyki (ja już polecam ją swoim magistrantom). Znajdą tam przekonujące przykłady na to, że szkolne spotkania z literaturą nie mogą służyć celom doraźnym, są bowiem doświadczeniem, od którego zależy, czy młody człowiek sięgnie po poezję nie po to jedynie, by zdać egzamin, ale by pomogła mu ona lepiej rozumieć samego siebie i otaczający go świat, by empatia — wykształcona na etapie czytanego w klasie tekstu — wpłynęła na głębsze rozumienie i przeżywanie wartości pozaszkolnych spotkań z literaturą oraz gotowość do dialogu z drugim człowiekiem. Mogę, za autorką, mieć nadzieję, że w klasowym dyskursie znajdą oni czas także na refleksję poświęconą wartości spotkania czytelników z głosem tekstu poetyckiego, empatia bowiem potrzebna jest i w życiu, i w czytaniu literatury.

Анна Янус-Ситаж

УРОКИ ВПЕЧАТЛИТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПОЛЬСКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

Резюме

Вдохновением для размышлений автора на тему роли учителя польского языка и литературы во времена банкротства гуманитарных наук послужила книга Эльжбеты Микош *Уроки эмпатии*. В статье рассматривается вопрос об ответственности учителя за развитие аксиологической впечатлительности адресата при контакте с произведением

(В.Г. Бут). Кроме того, обращается внимание на надлежащую оценку трудностей как вызова, который освобождает читателя от схемы чтения мира (Г.Г. Гадамер, Ж. Деррида). Автор сосредоточивается на необходимости умения внимательно слушать как основы удачной коммуникации (Дж. Эдгус), а также на методологическом плюрализме как условии формирования открытой позиции по отношению к новым смыслам и альтернативным решениям.

Anna Janus-Sitarz

LESSONS OF SENSITIVITY IN POLISH STUDIES

Summary

An inspiration for considerations on the role of a Polish philologist in the period of humanistic bankruptcy is a book by Elżbieta Mikoś entitled *Lekcje empatii*. The article concentrates on the issue of teacher's responsibility in developing reader's axiological sensitivity in his/her contact with a work (W.C. Booth) and boost difficulty as a challenge freeing the reader from the patterns of reading the world (H.-G. Gadamer, J. Derrida). The author pays attention to the necessity of teaching how to listen to attentively as a basis of a good communication (J. Edgoose), as well as methodological pluralism as a condition of teaching an attitude of openness to new senses and alternative solutions.