

Dialog z tradycją

– rozmowa **Sławomira Jacka Żurka** z **dr. Jackiem Kopcińskim** (IBL PAN)

■ Przed reformą uczniowie w liceum, w ciągu czterech lat musieli przyswoić sobie wiedzę z zakresu ponad czterech tysięcy lat historii literatury i pojąć przy tym świadomość różnych, często skomplikowanych procesów kulturowych. Już wtedy wielu uczniom i nauczycielom wydawało się, że jest na to za mało czasu. Teraz mają zaledwie trzy lata. Czy książki z serii „Przeszłość to dziś” są w stanie w tym jakoś pomóc? Jak w ten kontekst wpisuje się napisany przez Pana tom, dotyczący współczesności?



Jacek Kopciński

adiunkt w Instytucie Badań Literackich PAN; wykłada także na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz w Wyższej Warszawskiej Szkole Humanistycznej; autor wielu artykułów naukowych oraz książek, m.in.: monografii *Gramatyka i mistyka. Wprowadzenie w teatralną osobność Mirona Białoszewskiego* (1997), tomu szkiców i rozmów teatralnych *Którędy do wyjścia?* (2002), podręcznika dla III klasy liceum i technikum *Przeszłość to dziś*, Wydawnictwo STENTOR (2004); redaguje miesięcznik „Teatr”

■ Nie wierzę, by w ciągu sześciu miesięcy, bo tyle w trzeciej klasie liceum przeznaczają się na naukę polskiej literatury współczesnej (reszta czasu idzie na przedmaturalne powtórki), można było omówić wszystko, co w XX w. najważniejsze. Trzeba więc syntetyzować i dokonywać wyboru. Mam nadzieję, że sprzyja temu konstrukcja mojego podręcznika. Nauczyciel znajdzie w nim czternaście rozdziałów. Pierwszych sześć skłania do syntezy – przedstawia przemiany literatury polskiej od momentu odzyskania przez Polskę niepodległości w roku 1918 do zakończenia II wojny światowej (w porządku historycznoliterackim i tematycznym). Natomiast kolejnych osiem skłania do wyboru, proponuje bowiem przekrojowe omówienie najważniejszych nurtów i zjawisk w literaturze (i sztuce) polskiej drugiej połowy XX w. Pragnę zwrócić tu uwagę na rozdziały dziesiąty (*Teatr groteski – rewolucja i absurd*), jedenasty (*Poezja, która ocala*) oraz dwunasty (*Poezja wiary*), w których znajduje

się ogłód całej literatury ubiegłego stulecia. W pierwszym wypadku głównymi bohaterami są dramatopisarze: Witkacy, Gombrowicz, Różewicz i Mrozek, w drugim – XX-wieczni poeci nurtu klasycznego: m.in. Iwaszkiewicz, Miłosz, Herbert, w trzecim – poeci, którzy fundament swojej twórczości uczynili wiarę: m.in. Liebert, Twardowski, Pasierb, Kamińska. Wydaje mi się, że tego typu spojrzenie na literaturę XX w. pozwala lepiej uchwycić to, co w niej najbardziej charakterystyczne, inspirujące i trwałe, odrzucić zaś to, co nie wytrzymało próby czasu.

■ Co to jest literatura współczesna?

■ Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa, jako że słowo „współczesność” często mylimy ze słowem „teraźniejszość”. W takim znaczeniu literaturą współczesną będzie zarówno twórczość powstała w ciągu ostatnich kilku lat, jak i wczoraj. Tymczasem „współczesność” w literaturze nie jest kwestią nowości, chodzi raczej o wspólnotę języka, którym usiłujemy mówić o naszym zbiorowym i jednostkowym doświadczeniu: duchowym, egzystencjalnym, społecznym, historycznym. W moim przekonaniu literatura wtedy przestaje być „współczesna”, kiedy zanika wspólnota językowa, kiedy ewidentnie czujemy, że interesujący nas pisarz posługuje się pojęciami już do naszego doświadczenia nie przystającymi. Biorąc pod uwagę takie właśnie kryterium „współczesności”, doszedłem do wniosku, że nadal żyjemy w epoce, której literacki początek zbiega się z narodzinami II Rzeczypospolitej. To trochę osobliwe – od czasu debiutu skamandrytów czy poetów Awangardy Krakowskiej minęło przecież prawie dziewięćdziesiąt lat. W podobnym

przedziale czasowym lokujemy w wieku XIX co najmniej trzy epoki literackie! Tymczasem literaturę XX w. traktujemy inaczej. Ciągłe bowiem wyczuwamy w niej jedność: myśli, doświadczenia i języka. O jedności kultury ubiegłego stulecia decyduje przede wszystkim wielki i bardzo żywotny mit „nowoczesności”, wykreowany przez filozofów, artystów, ideologów i polityków. W literaturze polskiej znalazł on swoje odbicie właśnie po roku 1918. Ponieważ nadal jest obecny w naszej zbiorowej świadomości (dziś już w sposób coraz bardziej problematyczny, na zasadzie kontestacji czy negacji) uznałem, że „nowoczesność” w kulturze oznacza „współczesność” w literaturze. Zdaję sobie jednak sprawę, że żyjemy w czasach przełomu i być może już wkrótce spojrzymy na wiek XX jak na epokę historyczną.

■ Które utwory z literatury współczesnej powinny być najściszej obecne na lekcjach języka polskiego w liceum?

■ Te, które najlepiej odzwierciedlają świadomość człowieka nowoczesnego. Oczywiście nie jest łatwo opisać taką świadomość. Człowiek nowoczesny to ten, który wierzy w nieograniczone możliwości swojej wyobraźni, a w jej wytworach dostrzega dobro decydujące o postępie (cywilizacyjnym, społecznym, estetycznym). Dlatego też śmiało zabiera się do konstruowania lepszego jutra. Ale człowiek nowoczesny to także ktoś, kto w utopijnych projektach, realizowanych na przekór wierze w dobro absolutne, dostrzega wielkie niebezpieczeństwo, zapowiedź rychłej katastrofy, która w wieku XX ziściła się w sposób potworny. Człowiek nowoczesny to także ten, który z poczuciem klęski bilansuje dokonania ludzi

swojej epoki, oraz ten, który z uporem odbudowuje to, co w sferze ludzkiego ducha zostało zagłuszone czy zaprzepaszczone. Niezwykle ważne jest więc, żeby czytać wspólnie wiersze Słonimskiego, Tuwima i Przybosia, Gałczyńskiego, młodego Miłosza i poetów czasów wojny, a potem także Różewicza, Herberta, Szymborskiej, Białoszewskiego – i znowu Miłosza. Oni wszyscy opisują rozmaite stany świadomości ludzi XX w. Z powodzeniem, jak sądzę, można je zrekonstruować, interpretując zebrane w moim podręczniku utwory (nie tylko poetyckie). Jednak najbardziej zależy mi na tym, by – z małymi wyjątkami – traktować tę literacką antologię na kształt „wypisów z książek użytecznych”. W ten właśnie sposób Czesław Miłosz zatytułował niegdyś pewien niezwykle wybór tekstów, uznanych przez niego za niezbędne w przywracaniu współczesnemu człowiekowi utraconej mądrości, wiary, wrażliwości etycznej i estetycznej. Wiersze skompletowane przez Miłosza przekonywały, że świat naprawdę istnieje, że jego olśniewające piękno pozwala nam odczuć transcendentny wymiar rzeczywistości, że w tym, co na ziemi bolesne i śmiertelne kryje się to, co wieczne, że człowiek zdolny jest odróżnić dobro od zła i ustanawiać w języku pojęcia, które porządkują świat. Wydaje mi się, że takiej mądrości możemy się uczyć także od polskich pisarzy.

■ **Które elementy z historii literatury XX w. są najważniejsze dla maturzystów?**

■ Maturzysta powinien rozumieć, jak ukształtował się język poezji nowocześniejszej po roku 1918 – pozwoli mu to potem zrozumieć jej dalsze przemiany (w sferze formy i sensu). Powinien też wiedzieć, jakie wzorce

prozy powieściowej wypracowało dwudziestolecie międzywojenne – potem łatwiej przyjdzie mu pojąć, na czym polegał rozwój powieści, a także skąd wziął się jej kryzys. Maturzysta powinien też wiedzieć, czym był dramat groteskowy Stanisława Ignacego Witkiewicza – by potem bez większych trudności zrozumieć dramaturgię Różewicza, Gombrowicza i Mrożka. Niezwykle ważny dla historii literatury jest okres rodzących się przecuć i poetyk katastroficznych – bez wiedzy o przepowiadanej apokalipsie trudno zrozumieć wrażliwość poetów apokalipsy spełnionej. Fundamentalna jest, w moim przekonaniu, powojenna dyskusja poświęcona tragicznemu doświadczeniu ludobójstwa – bez dobrej jej znajomości postawy pisarzy współczesnych mogą okazać się dla ucznia nieczytelne. Istotne jest też, by uczeń dokładnie wiedział, czym był socrealizm – wiedza ta pozwoli mu potem zrozumieć zapisaną w literaturze historię przywracania mieszkańcom PRL-u pamięci, godności i wolności (począwszy od polskiego Października, przez rok 1968, po czasy „Solidarności” i stan wojenny). Bez znajomości tego, czym był rok 1918 i jak ówczesna literatura reagowała na wyzwania niepodległości, uczniowi trudniej będzie zrozumieć przełom i literacką specyfikę roku 1989. Generalnie nie chodzi jednak o naukę historii literatury, ale o kształtowanie umiejętności rozumienia tekstów literackich, będących świadectwem różnych doświadczeń i różnych stanów świadomości człowieka współczesnego.

■ **Jakiego typu informacje z tego zakresu są niezbędne maturzyście chcącemu być „świadomym odbiorcą kultury”, w tym literatury?**

■ Żeby przyswoić sobie literaturę XX w., trzeba znać dokonania pisarzy epok wcześniejszych, rozumieć nowoczesne style i konwencje literackie, orientować się w najważniejszych prądach umysłowych epoki i znać historię XX w. Świadomy odbiorca kultury wie, że każdy przekaz artystyczny: 1) odwołuje się do pewnej tradycji, 2) operuje określonym językiem, 3) przywołuje pewną koncepcję rzeczywistości, 4) funkcjonuje w określonych okolicznościach. Dobra interpretacja powinna więc uwzględniać te wszystkie cztery wymiary istnienia dzieła literackiego.

■ **Jaki jest najbardziej skuteczny sposób na to, by uczeń w klasie maturalnej, ucząc się o literaturze współczesnej, łączył z nią informacje o minionych okresach literackich?**

■ Każde dzieło literackie określa się wobec tradycji – nawet to, które świadomie i ostentacyjnie z tradycją zrywa. Nie sposób zrozumieć antyromantycznych gestów poetów Skamandra bez znajomości polskiego romantyzmu; nie sposób też zrozumieć kryzysu dramatu współczesnego (zapisanego np. w *Kartotece*) bez wiedzy o najważniejszych gatunkach dramatycznych stworzonych w przeszłości; nie sposób zrozumieć poezji nowoczesnej bez wiedzy o tym, czym był młodopolski symbolizm i jaki jest klasyczny paradygmat sztuki. Opisując postawę Henryka ze *Ślubu* czy Artura z *Tanga* przywołujemy tradycję buntu młodego bohatera w dramacie polskim i europejskim, ukazanego w *Hamlecie*, *Dziadach*, *Kordianie*. Powieściowy realizm w wieku XX różni się od realizmu Prusa czy Reymonta – warto o tym powiedzieć, przypominając tamtych pisarzy. Z kolei poezja nurtu klasycznego przywołuje tak

różne tradycje literackie (polskie i obce), że omawianie wierszy Staffa, Iwazkiewicza, Miłosza, Herberta, Rymkiewicza, Koehlera czy Wencla można zamienić w bardzo pożyteczną powtórkę z antyku, Biblii i literatury staropolskiej razem wziętych. Słowem – najłatwiejszym sposobem łączenia wiadomości o literaturze współczesnej z wiedzą o wcześniejszych epokach literackich jest pytanie o tradycję: kontynuowaną, przekształcaną, negowaną, odrzucaną.

■ **Które sprawności uczniowskie są przydatne do analizy współczesnych tekstów literackich?**

■ Największym problemem jest chyba to, że podmiot w dziele współczesnym jest zazwyczaj bardzo wyrafinowaną konstrukcją literacką i jego przekazu nie wolno czytać w sposób naiwny. Weźmy np. wojenne wiersze Miłosza z tomu *Ocalenie*. Najważniejsze zadanie, przed którym staje ich interpretator, polega na określeniu tożsamości i postawy podmiotu tych wierszy oraz zbieżności (lub rozbieżności) między tym, co wie, myśli i rozumie podmiot, a tym, co może wiedzieć, myśleć i rozumieć sam autor wiersza. Daję przykład liryki roli, ponieważ jest to niezwykle ważny wzorzec w poezji drugiej połowy XX w. (sięgną po niego Różewicz, Herbert, Szymborska, Krynicki, Barańczak i wielu innych poetów). Analogiczne „gry” z czytelnikiem podejmować będą powieściopisarze (np. Gombrowicz), dramaturdzy, autorzy dzienników, reportaży. Mówienie nie wprost ma swoją dawną tradycję – znamy przecież różne rodzaje ironii literackiej – ale w wieku XX staje się ono wręcz konwencją. Bez wyczulenia na zasady tej wyrafinowanej komunikacji uczeń staje bezradny wobec większości dzieł

współczesnych. Chcę także zwrócić uwagę na umiejętność dostrzegania w tekście literackim struktury semantycznej. To samo pojęcie znaczy co innego, jeżeli pojawia się w innym miejscu i w inny sposób. Żeby odczytać w utworze zapis pewnej świadomości czy też pewnego doświadczenia – a więc rzeczywistości zewnętrznej wobec tekstu, trzeba najpierw bardzo uważnie przyglądać się, jak ów tekst został skomponowany. Tylko dokładna analiza filologiczna utworu uchroni nas przed klęską stereotypowej interpretacji.

■ **Jak należałoby mówić o literaturze wojny i okupacji, by nie wpadać w patos i rutynę?**

■ Kiedy dotykamy największych ludzkich dramatów, zalecana jest przede wszystkim empatia. Tylko dzięki prawdziwemu współczuciu – rozumianemu jako współodczuwanie – możemy zbliżyć się do cierpienia ofiar. To właśnie współczucie chroni nas przed rutyną i jedynie wypowiedzianym, a nie przeżywanym patosem. Kiedy rodzi się współczucie? Gdy jesteśmy blisko drugiej osoby, gdy stajemy obok walczącego, rozstrzeliwanego, torturowanego, schowanego pod podłogą, wiezionego bydłęcym wagonem, mdlejącego na apelu, gdy przestaje być on dla nas kimś anonimowym, gdy w jakimś stopniu dzielimy z nim lęk, ból, nadzieję. Dopiero wtedy także możemy zadawać pytania o naturę jego doświadczenia, charakteryzować jego postawę, konfrontować ją z postawami innych, wydawać sądy moralne o czynach jego i jego prześladowców, pytać o winę, odpowiedzialność, przyczynę zła, czyli... z największą ostrożnością zbliżać się do kluczowych problemów literatury

wojny i okupacji. Empatia jest oczywiście bardzo trudna, czasem – niemożliwa. Wtedy najlepsze jest milczenie, a więc wspólna lektura nie opatrzona zbyt obszernym komentarzem. To właśnie w przypadku utworów o cierpieniu, śmierci najlepiej sprawdzają się mniej skonwencjonalizowane metody nauczania (np. drama).

■ **Świadomość jakiej literatury – polskiej czy powszechnej – jest ważniejsza dla pokolenia współczesnych maturzystów, obywateli Unii Europejskiej?**

■ Zawsze bardziej się jest Polakiem (Włochem, Niemcem, Francuzem, Bułgarem) niż Europejczykiem. Potwierdzi to każdy emigrant, nawet ten, któremu świetnie się wiedzie z dala od ojczyzny. Dlatego ważniejsza jest dla mnie świadomość literatury polskiej, ponieważ to ona tworzy nasz język, nadaje kształt naszej zbiorowej wyobraźni, interpretuje nasze historyczne doświadczenia. Oczywiście coraz bardziej stajemy się obywatelami wspólnot ponadnarodowych i dlatego powinniśmy się uczyć nie tylko obcych języków, ale także poznawać odmienne kody symboliczne i historię innych narodów. Ciekawe jednak, że czyniąc to (a więc np. czytając Joyce'a, Eliota, Musilę, Becketta, Mandelsztama, Bułhakowa, Camusa, Grasa, Eco – dla wszystkich znalazło się miejsce w moim podręczniku) odkrywamy, że symboliczny język, którym opisano doświadczenia innych nacji, pod wieloma względami jest dla nas czytelny. Ostatecznie okazuje się przecież, że cała sztuka europejska ufundowana została na wspólnym, antyčno-biblijnym fundamencie, który pozostaje ważny także w wieku XX (jeśli nie wprost, to na zasadzie paro-

dii, jak chociażby w *Ulissiesie* czy *Ferdynandurke*). Cieszy nas swojskość, ale zawsze pociąga inność, choćby inność dalekich kultur (np. południowoamerykańskich – ich tajemnicę odsłania przed nami XX-wieczna powieść). Wydaje mi się jednak, że tylko człowiek świadomy własnej lokalności może naprawdę zrozumieć i docenić czyjąś odmienność. Życie mieszkańca globalnej wioski nie nastraja optymistycznie, choć znalazło ono wiele świetnych ujęć literackich (celują w tym przede wszystkim Amerykanie). Marzyłby mi się jednak osobny przedmiot, taka literatura powszechna w liceum, dzięki któremu kanon światowych arcydzieł przestałby być dla uczniów listą tytułów nie zawsze celnie kojarzoną z listą obcych nazwisk...

■ **Co warto wiedzieć o literaturze najnowszej (powstałej po 1989 r.), by mieć na jej temat choć ogólną orientację?**

■ Warto wiedzieć wiele rzeczy. Choćby to, że literatura ta powstawała w cieniu dyskusji na temat postmodernizmu. Ta najważniejsza w latach dziewięćdziesiątych debata krytyków i historyków literatury pozwoliła dość precyzyjnie opisać „nowe” w literaturze, zarówno w odniesieniu do literatury polskiej powstałej przed rokiem 1989, jak i literatury światowej, od kilku już dziesięcioleci podlegającej istotnemu fermentowi, któremu na imię właśnie postmodernizm. Tę „podwójną orientację” literatury najnowszej uważam za bardzo istotną i poświęcam jej sporo miejsca w moim podręczniku.

Rozmowę do druku przygotowała
Elżbieta Żurek

Bożena Olszewska

Jak uczyć literatury współczesnej?

W
o
k
o
ł
t
r
a
d
y
c
j
i
w
s
p
ó
ł
c
z
e
s
n
o
s
c
i

Sytuacja literatury współczesnej w szkole ostatnio ulega zmianom. Jeszcze do niedawna traktowano ją po macoszemu ze względu na brak czasu na jej omówienie, co wynikało nie tylko z nagromadzenia materiału dydaktycznego, ale i niewłaściwego rozłożenia akcentów w nauczaniu historii literatury, a także ze strachu nauczycieli przed nowym, „nieskatalogowanym” i nieopisanym. W praktyce oznaczało to ograniczenie liczby czytanych tekstów, nieobecność wśród nich pisarstwa młodych oraz rezygnację z działań aktywizujących w analizie i interpretacji na rzecz podawania gotowej wiedzy.

Dzisiaj, kiedy na skutek przeprowadzanej reformy programowej zerwano z nauczaniem literatury w porządku chronologicznym, wydaje się, że w procesie edukacyjnym wzrosła ranga i znaczenie współczesności. W wielu programach utwory najnowsze towarzyszą uczniowi stale, niemal od pierwszych lekcji języka polskiego w liceum. Mimo to pytanie, jak uczyć literatury współczesnej, wciąż pozostaje aktualne.

Pożądaną metodą wydaje się wielopodmiotowy dialog edukacyjny¹ z tradycją



Bożena Olszewska

adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Opolskiego; autorka wielu artykułów z zakresu badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży oraz metodyki kształcenia literackiego, a także książki *Literatura na łamach «Płomyczka» (1945–1980)* (1996); redaktorka tomu *Zawsze myślę o Tobie. Antologia wierszy o matce* (1997); współautorka *Zadań do lektury* dla klas IV–VI (1985) i kolejnych tomów przeznaczonych dla uczniów klas VII–VIII szkoły podstawowej (1987), I klasy szkoły ponadpodstawowej (1989) oraz II klasy szkoły ponadpodstawowej (1992)

¹ Zagadnienie dialogu edukacyjnego omawia Joanna Rutkowiak w szkicu *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.

literacką (w rozumieniu Michała Głowińskiego²), jej ideami, postawami, kierunkami i poszukiwaniem wartości. Ważne miejsce winien zająć w niej stosunek do kwestii genologicznych. Obserwacja procesu historycznoliterackiego i jego szczegółowego konkretności, to jest tekstu literackiego, koncentrowałaby się na dostrzeganiu sposobów funkcjonowania tradycji, a więc tego, jak przeszłość literacka, będąca „żywym, aktywnym elementem pisarstwa epoki następnej” rzutuje na przyszłość. Śledzenie zjawisk odległych czasowo pozwalałoby uchwycić zmiany, zrozumieć sensory, uświadamiając dynamiczny charakter tradycji. Ta bowiem żyje we współczesności, koresponduje z nią i ją współtworzy⁴. A historia literatury istnieje nie tylko przez chronologiczne następstwo epok, ale jest „obecna przez podkreślenie ciągłości całej kultury narodowej”⁵.

Dlatego kolejne zagadnienie wiąże się z umiejętnie przeprowadzoną selekcją „elementów przeszłości”, którą warunkują: wiek ucznia, jego doświadczenie i kompetencje lekturowe, świadomość literacka (rozumienie znaczenia prądu literackiego, danego pisarza

czy konkretnego dzieła, gatunku) – po stronie ucznia; cele edukacyjne i standardy wymagań egzaminacyjnych – po stronie szkoły. Zasadnicze kryterium powinno uwzględniać treści niezbędne dla czytelnicy edukacji, tworzące podstawy intelektualnej dojrzałości czytelnicy licealisty, jak i takie, na których od zawsze opierał się system szkolny, to jest przyjęta perspektywa aksjologiczna. Zwracał już na nią uwagę Głowiński, pisząc: „Szkolna historia literatury wprowadza w tradycję, czyli tę przeszłość, która stała się wartością”⁶. Oznacza to, że ucząc współczesności należy skupić uwagę również na wartościach uniwersalnych: mitach, archetypach, wędrujących motywach, toposach, egzystencjalnych opowieściach, jak i odwoływać się do tekstów ważnych dla tradycji narodowej, a niechętnie czytanych przez młodych ludzi (np. III część *Dziadów*, *Pan Tadeusz*). Chodzi o kształtowanie więzi z dorobkiem przeszłości i „wolę dziedziczenia”⁷.

W sytuacji szkolnego dialogu z tradycją mamy do czynienia z trzema rodzajami relacji: 1) młodego człowieka (ucznia) do tekstu, 2) współczesnego twórcy do tradycji, 3) tekstów między

² Wspomniany badacz tradycją literacką nazywa „te pierwiastki, które są zdolne aktywnie kształtować współczesną praktykę pisarską, które stają się składnikiem nowego układu historycznoliterackiego, nie tracąc jednak znamion swej właściwej przynależności”. M. Głowiński, *Tradycja literacka. (Próba zarysowania problematyki)*, [w:] *Problemy teorii literatury*, Seria I, Prace z lat 1947–1964, red. H. Markiewicz, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1987, s. 342; zob. też Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 42.

³ M. Głowiński, art. cyt., s. 342.

⁴ Por. M. Głowiński, *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*, [w:] *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty*, red. B. Chrzęstowska i T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1988, s. 109.

⁵ S. Burkot, *O nową koncepcję programu nauczania języka polskiego w szkole średniej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, 1972, z. 44 s. 82.

⁶ M. Głowiński, *Szkolna historia literatury*, s. 107.

⁷ J. Kaniewski, *Od czytania do pisanie. Interpretacja tekstu literackiego w szkole średniej*, Poznań 2002, s. 92–93.

sobą. W pierwszym przypadku współczesność może się okazać drogą do „oswojenia” trudnych i nieatrakcyjnych dla młodego człowieka tekstów z historii literatury, lecz niezbędnych dla jego rozwoju: literackiej i humanistycznej edukacji⁸. I wtedy dialog z tradycją ma charakter jednokierunkowy, z uwzględnieniem ruchu „skokowego” [określenie B.O.]. W przypadku relacji twórcy do tradycji ten dialog ma również charakter jednokierunkowy, zakładając, że współczesny twórca sięga lub nawiązuje do przeszłości, jej artystycznego dorobku, tj. dziedziczy formę, styl poprzez naśladownictwo, adaptację, transformację. Natomiast w trzecim układzie komunikacyjnych odniesień – relacji między tekstami, dzięki wprowadzonym kontekstom są one „wzajemnozwrótne”⁹ i „promieniujące” [określenie B.O.] – teksty współczesne „rozmawiają” ze sobą i utworami dawnymi. Zderzenie wielu tekstów, które się dopełniają, ściągają, oświetlają, polemizują, wytwarza w polonistycznej edukacji nową jakość i wartość. Wymusza to struktury czynnościowe, stawia na podmiotowość ucznia. Istotne okazują się narzędzia kształcenia polonistycznego (pytania, polecenia, tematy zadań, wskazywanie kontekstów kulturowych, nawiązania) oraz pomysły, pozwalające ukazać dwoistość omawianego zjawiska, to jest tradycji rozumianej jako element praktyki twórczej i jako element świadomości literackiej. Poznawana tą drogą literatura współczesna nie istnieje w oderwaniu, kulturowej próżni, lecz jest dy-

namicznym konkretem procesu historycznoliterackiego. Patrzenie wstecz z pozycji współczesności uruchamia rozległą perspektywę, umożliwiając dostrzeżenie „różnorodnych nawarstwień”¹⁰. Problem dydaktyczny sprowadza się do zaktualizowania w trakcie lektury utworu współczesnego (również tego spoza kanonu) nabytych wcześniej umiejętności, jak i poszerzenia zasobów intelektualnych oraz sprawności w zakresie działań analityczno-interpretatorskich.

Tekst współczesny może funkcjonować na lekcjach w różnych układach i konfiguracjach, tworząc system otwarty z wpisanymi weń naturalnymi relacjami dialogowymi¹¹, co wyklucza monotonię. Może być czytany równoległe z tekstem dawnym, niemal linearnie lub „punktowo” pod kątem jakiegoś problemu, aksjologii, motywu, formy... Można go przedstawiać jako wielopokoleniowy dialog niekończący się na jednym współczesnym tekście. Można go odczytywać „pretekstowo”, polemicznie, ludycznie... Zawsze ze świadomością, że tradycja literacka i kulturowa stanowi punkt odniesienia.

Tekst współczesny jako niekończący się dialog

Dydaktycznie „użyteczny” ze względu na zakorzenienie w tradycji literackiej i filozoficznej wydaje się wiersz *Wędrówką jedną życie jest człowieka* Edwarda Stachury. Na kontekst składa się zarówno przeszłość (zwłaszcza tradycja renesansowa, modernistyczna, romantyczna),

⁸ Por. B. Chrzastowska, *Intertekstualne podstawy edukacji polonistycznej w liceum*, „Polonistyka” 2004, nr 1, s. 53.

⁹ Określenie Kaniewskiego. *Od czytania...*, s. 90.

¹⁰ M. Głowiński, *Tradycja literacka*, s. 353.

¹¹ Por. J. Kaniewski, dz. cyt., s. 91.

jak i współczesność. Warto mówić o tym utworze także w kontekście innych wierszy poety oraz jego biografii, które stały się źródłem legendy literackiej.

W toku analizy i interpretacji dobrze jest skupić się na motywie wędrówki, wokół niego bowiem koncentruje się główna myśl utworu. Punktem odniesienia będzie tu tradycja romantyczna eksponująca topos wędrowca, tułacza i pielgrzyma (*Pielgrzym* i *Moja piosnka* Norwida; *Sonety krymskie* Mickiewicza; *Testament mój* i *Hymn* Słowackiego) a następnie twórczość francuskich modernistów, poszukujących nowych przygód, wrażeń: Rimbauda, Verlaine'a, Éluarda. Ich wizję życia jako wiekuistego pielgrzymowania warto zestawić z wizją polskich romantyków i Stachury. Tym samym nie sposób pominąć realizowanego w wierszu renesansowego humanizmu (człowiek w centrum poetyckich rozważań, podjęcie wędrówki dla pozyskania wartości oddających sens ludzkiej egzystencji, przypisanie wyższego sensu naturze) czy światopoglądu filozofii egzystencjalnej (wędrówka jako sens życia)¹². W naturze człowieka leży nienasylenie życiem, poczucie braku i niespełnienia, strach (koncepcja człowieka-trzciny Pascala).

U Stachury buntownicza postawa podmiotu lirycznego wobec świata (jego formalnym śladem jest dynamizm wiersza osiągnięty dzięki porównaniom, pytaniom retorycznym, wykrzyknieniom) jest podszyta ironią. Osoba mówiąca pragnie nadażyć za swoim czasem, wypełniając go swoją osobą (egzystencjalizm), by odnaleźć siebie, własną miarę, esencję, zrealizować marzenia.

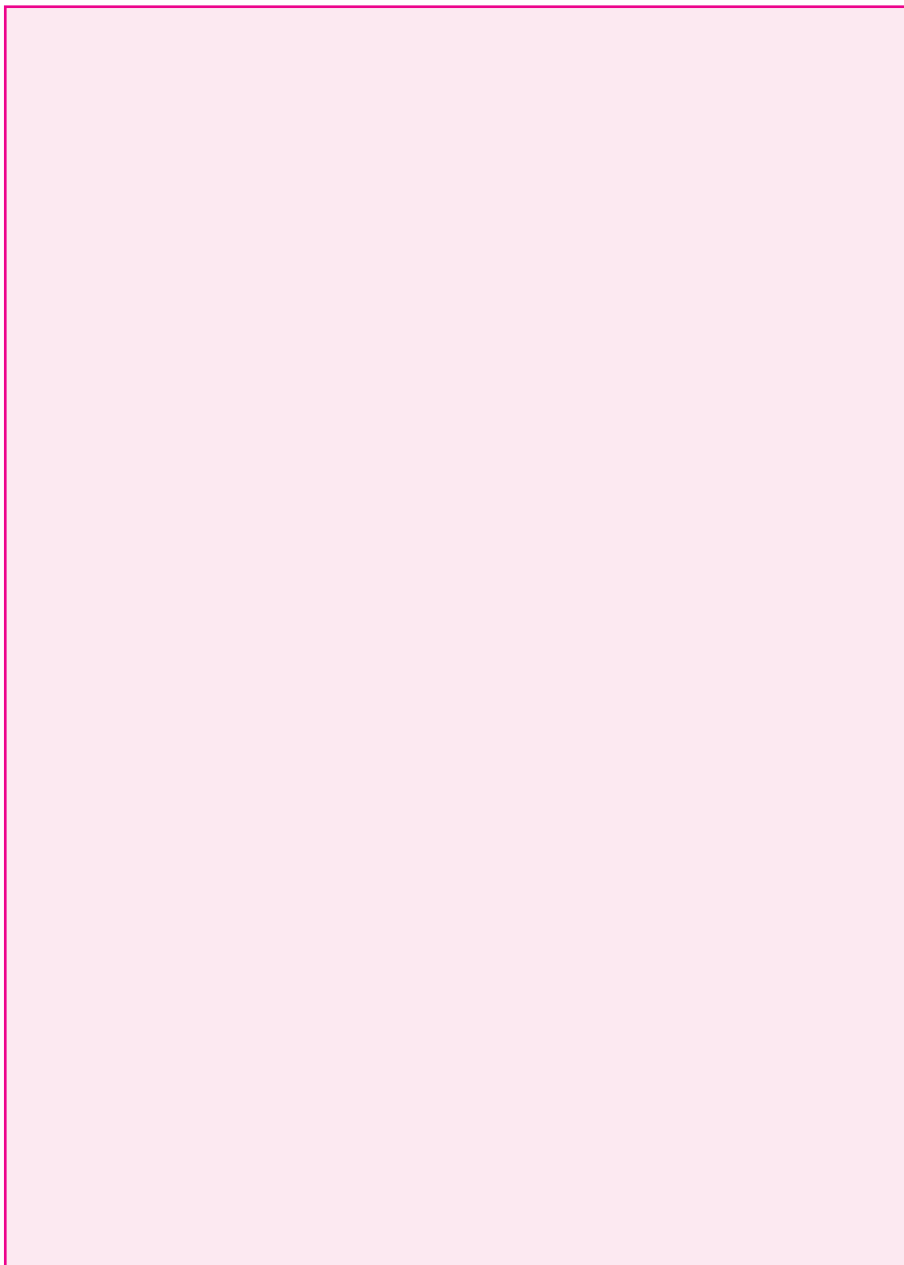
Dlatego w podsumowaniu dobrze by było zastanowić się nad człowieczeństwem w twórczości tego poety. Będzie to możliwe, gdy wcześniej, odwołując się do literackiej i kulturowej tradycji, przywołamy te jego utwory, które pozwalają na wytyczenie kręgów tematycznych: tęsknota za szczęściem, życiem, wolnością (*Biała lokomotywa*), świat wartości etycznych (*Człowiek człowiekowi*); koncepcja życia: jako wiecznego teatru (*Życie to nie teatr*), franciszkańska koncepcja życia i natury (*Piosenka dla zapowietrzonego, Piosenka szalonego jakiegoś przybłądy*); życie jako wędrówka (*Wędrówką jedną życie... Idź dalej*). Wydaje się, że człowieczeństwo w ujęciu Stachury polega na zmaganiu się z przeciwnościami losu i wytrwałym dążeniu do celu. Tego typu postawa dostępna jest tylko nielicznym. „Wybraństwo” (pojawia się kontekst romantyczny) oznacza samotność. Samotni to ci, którzy poszukują pełni życia, są oryginalni, niecodzienni, inni. A może warto w tym miejscu przywołać fragment *Pana Cogito* Zbigniewa Herberta, by poszerzyć zagadnienia etyczne, albo *Ziemię, planetę ludzi* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego, by ukazać tułaczkę człowieka w ekstremalnych warunkach, jego nieprzejednaną postawę nie poddawania się mimo przeciwności losu.

Dzięki motywowi wędrówki wiersz stwarza okazję do przypomnienia dzieł ważnych dla kulturowego dziedzictwa: Biblii (wędrówka narodu wybranego do Ziemi Obiecanej; Droga Krzyżowa Jezusa Chrystusa); *Odysei* Homera (10-letnia tułaczka bohatera do rodzinnej Itaki); *Boskiej Komedii* Dantego (wędrówka człowieka przez niebo, piekło, czyściec).

¹² Zob. np. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. III, Warszawa 1978, s. 347–352.

Bogactwo kulturowych i literackich odniesień, otwartość i „wzajemno-zwrotność” relacji, którą ilustruje po-

niższy schemat, pozwala na nieprzerwany, wielopokoleniowy dialog na temat ludzkiej egzystencji i jej sensu.



Stosunek do tradycji gatunku, czyli w kleszczach gatunkowej struktury

Tytuł wiersza *Zła kołysanka* Krzysztofa Kamila Baczyńskiego oraz ujęta w nim problematyka wskazują na powiązanie z dwoma gatunkami: kołysanką oraz erotykiem. Zarówno jeden, jak i drugi można rozpatrywać w odniesieniu do tradycji barokowej. Jako kołysankę warto zestawić go z tego typu utworami Stanisława Grochowskiego, Kaspra Twardowskiego oraz Tadeusza Żabczyca. Łączy je zbliżony typ poetyki – bezpośredni zwrot do dziecka. Artystyczną konsekwencją tego jest sposób przedstawienia bohatera – jako boskiego niemowlęcia – oraz warstwa meliczna i stylistyczna utworów (zdrobnienia, pieszczotliwe inwokacje, powtórzenia, refren)¹³. Wszystkie te elementy współtworzą pełną ciepła i miłości atmosferę¹⁴. Liryk-kołysanka Baczyńskiego nie zachowuje wszystkich komponentów tradycyjnej kołysanki. Wprawdzie jest w nim śpiewność, muzyczność, dialogowość, ale zarazem nasycenie atmosferą grozy, strachu, emocjonalnego napięcia i brak tu refrenowego zaśpiewu. Zestawienie *Złej kołysanki* z erotykiem np. *Do trupa* Jana Andrzeja Morsztyna, a następnie z wierszem *** [*Ja, kiedy usta ku twym ustom chylę*] Kazimierza Przerwy-Tetmajera ułatwi rozpoznanie sytuacji komunikacyjnej i jej elementów: osoby mówiącej i słuchającej, oraz charakteru wypowiedzi, a także ukaże zmieniające się na przestrzeni wieków sposoby wyrażania uczuć warunkowane konwencją epoki. W wierszu Ba-

czyńskiego różnice w porównaniu z wcześniej wymienionymi erotykami dotyczą sytuacji zakochanych („Kto nam czas wolny od trwogi wydarł – / maleńka?”) i odmiennych kreacji podmiotu miłosnych westchnień (on: poeta – wisielec, człowiek wewnętrznie rozdarty, nieidentyfikowany z sobą dawnym); stanów psychicznych podmiotu mówiącego, jego wewnętrznych przeżyć (lęk, samotność, nieumiejętność przystosowania się do zaistniałej, tj. wojennej, sytuacji) przeniesionych na otoczenie (pokój: „brzęczący trwogi piękniuty zegar”, „zgasł świecznik lata”; widok zza okna: „Płacz umarłej olchy”; „zamejskie sosny”, „deszcz po ulicach”; „od gwiazd wieje chłód”; „wiatr ślepy”). Adresatką wiersza jest adorowana kobieta (ujawniona w wierszu w bezpośrednich zwrotach i za pośrednictwem czasownika w 2. osobie liczby pojedynczej: „Czy umiesz zasnąć?”, „Śpij”).

Poszukując związków z tradycją gatunkową, warto sięgnąć po tradycyjną w sensie formalnym kołysankę, najlepiej z literatury dziecięcej, np. *Lulajże* Józefa Czechowicza, ale może to być również kołysanka stylizowana na kolędę (np. *Lulajże mi, lulaj* Janiny Poraźńskiej), by wydobyć z wiersza Baczyńskiego zarówno elementy wskazujące na gatunkowe podporządkowanie (powtórzenia, budowa stroficzna, przewaga rozmiarów sylabicznych typowych dla poezji śpiewanej: 11-, 12-, 13-zgłoskowiec), jak i zaprzeczenie sugestii genologicznej płynącej z tytułu (motywy niezwiązane z zasypianiem, odstępstwa od regularności). Ponadto należałoby przypomnieć mit podróży na wyspy

¹³ A. Mrugał, *Konstrukcja bohatera dziecięcego w kolędzie i poezji bożonarodzeniowej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” No 418, Prace Literackie XIX, Wrocław 1977.

¹⁴ R. Waksmund, *Wstęp do: Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, Wrocław 1999, s. 23.

szczęśliwe, do czego skłania sformułowanie „nie ma portów, nie ma dla nas kolchid”, mówiące o daremnej próbie powtórzenia wyprawy Argonautów po złote runo. W czasach wojny deprecjonowaniu ulega nie tylko przywołany mit, ale też dziecięca bajka i legenda – mówi Baczyński („Dobry smok w bajce, teraz jest sen zastygły”). Wojna wciska się w liryczną tkankę jego wiersza, powodując zgrzyt, zaprzeczenie kołysankowej sielskości z jednej strony i erotycznej szczęśliwości – z drugiej. Zamiast niej kreśli poeta ponury i złowieszczy obraz wojennej codzienności, który budzi skojarzenia z demoniczną i pełną grozy rzeczywistością romantycznych ballad czy powieści gotyckich. Należy po nie sięgnąć, by dostrzec i zrozumieć obecną w wierszu Baczyńskiego atmosferę śmierci. To poszukiwanie związków z tradycją gatunkową, tematyczną, stylistyczną prowadzi do odkrycia słownictwa i symboliki właściwej poezji katastroficznej. Wiersz zachęca ostatecznie do refleksji o charakterze egzystencjalno-filozoficznym.

Tekst współczesny w zastępstwie wykładu

Prawdopodobnie bardziej aniżeli wykład nauczyciela na temat socrealizmu w literaturze, obowiązujących wtedy tendencji i panującej ideologii licealistę zainteresuje prosty, może i banalny w pierwszym czytaniu (tytuł i treść), wiersz *Bajka* (1953) Jerzego Harasymowicza:

Dziadek: „Był raz królewicz...”
(kot nastroszył wąs)

Dziadek: „Był raz królewicz...”
Dzieci nie słuchają.

Dziadek: „Był raz królewicz...”
ale dzieci
zapatrzone na MDM.

Dziadek: „Był raz królewicz...”

Dziadek: „Był raz królewicz...”
(kot nastroszył wąs)
ale dzieci przy szybie
liczą pomału murarzy¹⁵.

Tytuł wiersza odsyła ucznia do wyznaczników gatunkowych bajki. A zatem wymusza na nim zaktualizowanie wiedzy, by ukazać funkcje prowokacyjne tekstu. Bo choć rozpoczyna się on od właściwej bajce formuły początku, to potem dochodzi do wyraźnego pomieszczenia i pogubienia kanonicznych dla tego gatunku motywów, z pogwałceniem fabularnego schematu i zakończenia. Przywołana w tytule bajka odsyła do zgoła innej „bajki” (rzeczywistości pozaliterackiej), w której królewicza zastępuje murarz (robotnik), a zamek – plac budowy. Tekst nakłania do rozważań nie tylko o strukturze gatunku, ale i do konfrontacji tego typu literatury z założeniami poetyki lat 50. A tym samym uzasadnia dyskusję o bajce i literaturze fantastycznej, jej miejscu i funkcji w tamtych latach. Toczone wówczas spory miały swe źródło w zapoczątkowanej jeszcze przed drugą wojną światową w Związku

¹⁵ Wiersz po raz pierwszy ukazał się w „Życiu Literackim” w 1953 r. Ponownie ogłoszony został w „Almanachu Literackim” (Warszawa 1954). Tę i inne informacje podaje za: M. Zawodnik, *Królewicz i murarz (socrealistyczne potyczki z fantazją)*, „Teksty Drugie” 1994, z. 1.

Sowieckim nagonce na ten typ literatury, która zagrażać miała zwłaszcza dzieciom – kształtując ich wyobraźnię, niekorzystnie wpływać na świadomość proletariacką. Postawione wówczas tezy, określające kształt literatury soc-

realistycznej, pisarze musieli wcielić w życie (poznanie tez przy tej okazji pozwoli zrozumieć sens utworu Harasymowicza, a i w przyszłości rozpoznać poetykę realizmu socjalistycznego).

Witold Bobiński

Historia moich czytań Reakcyjny felieton metodyczny

Wstęp poprawny politycznie

Hasło „Dialog z tradycją literacką, czyli jak uczyć literatury współczesnej?” zaproponowane przez Redakcję „Zeszytów Szkolnych” jako myśl przewodnia niniejszego numeru brzmi podejrzanie. Czy po to wyzwalaliśmy edukację polonistyczną z niewoli historii literatury, żeby teraz rakiem wycofywać się z nowoczesnych, a nawet ponowoczesnych pozycji? Czy po to dowartościowaliśmy w programach i podręcznikach twórczość pisarzy współczesnych, żeby nas kierowała ku tradycji, ku przeszłości? Środowiskiem człowieka jest jego współczesność i o niej chcemy czytać, ją poznawać, jej się przyglądać. Z nią właśnie, dzięki literaturze, powinniśmy wchodzić w dialog, bo w niej – we współczesności – musimy się znaleźć. Tradycja to przekaz z przeszłości, a przeszłość to nie dziś. Przeszłość jest odległa chronologicznie i emocjonalnie. Współczesność technologicznie i kulturowo właśnie się z niej wysowadza. Poza tym mamy za mało czasu



Witold Bobiński

adiunkt w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej w Instytucie Polonistyki UJ; szkolny polonista z kilkunastoletnim stażem, autor podręczników: *Wędrowka przez czas. Historia dla klasy V–VI* (1995; 1996); *Historia ludzi. 1 klasa gimnazjum* (2000); książek popularyzatorskich: *Polska trzech Bolesławów* (1991), *Powrót korony Piastów* (1992), *Idę do kina!* (1995), i metodycznych: *Drugi oddech polonisty* (1996); w ostatnich latach opublikował serię podręczników do języka polskiego dla gimnazjum *Świat w słowach i obrazach* (2000–2002) oraz – jako współautor – dla szkół średnich *Barwy epok* (2002–2004)

na przeszłość. Dlatego trzeba ją razem z tradycją przykroić do naszych potrzeb i możliwości. „Rozpuścić” ją we współczesności, zdekomponować albo odwrócić „do góry nogami” i w ten sposób objąć nowym spojrzeniem. Dialogujemy z tradycją, ale na naszych warunkach – na warunkach, jakie stawia przeszłości współczesność.

Wstęp reakcyjny

Jednym z warunków istnienia dialogu jest porównywalna kompetencja jego uczestników, śladowe choćby partnerstwo merytoryczne. Czy kultura (a zatem i popkultura) współczesna ma wystarczające kompetencje do tego, by wejść w dialog z przeszłością? Czy wie, z kim chce rozmawiać? A czy w ogóle rozmawiać pragnie? Przy odrobinie dobrej woli założymy, iż tak istotnie jest, tym bardziej że wypowiadamy się „w imieniu” tych składników kultury współczesnej (tekstów literackich i tekstów kultury), które reprezentują ją w programach i podręcznikach szkolnych. Wspomniana wyżej porównywalna kompetencja uczestników dialogu zakłada, że obaj wiedzą o swoim istnieniu. Jedynie wtedy mogą bowiem świadomie nawiązywać kontakt. Mówiąc o wszelkim dialogu, trzeba wskazać na jedną jeszcze, immanentnie przypisaną mu cechę. Jest nią chronologia komunikacji, nieuchronnie przyczynowo-skutkowa. Jak w grze w karty – ktoś musi „wyjść” najpierw, by sprowokować określony ruch adwersarza. Ktoś wychodzi, następny sprawdza lub przebija. Najpierw kontra, potem rekontra. W realiach tego świata porządek odwrotny nie ma sensu, podobnie jak odpowiedź wyprzedzająca niezadane jeszcze pytanie. By nawiązać dialog z tradycją, trzeba ją, choć w pewnym stopniu, poznać. By kompetentnie

w tym dialogu uczestniczyć (nawet na prawach obserwatora) i by dostrzec wewnętrzny związek między składnikami tradycji, trzeba ją poznawać chronologicznie. To bowiem jest naturalny porządek jej kształtowania się, nawarstwiania. W innym wypadku nie będziemy świadomymi, aktywnymi, twórczymi i wolnymi uczestnikami ani obserwatorami tego dialogu – dostrzeżemy i usłyszymy jedynie to, co podsunie nam ktoś inny. Skoro jesteśmy dziećmi i spadkobiercami tradycji, nie wolno nam przyjmować roli jej destruktorów. Jedyne, co nam pozostaje, to poznawać ją w porządku właściwym dla jej kształtowania się – właśnie po to, by móc się z nią spierać.

Precz z polityczną poprawnością w dydaktyce

Wiodącym hasłem siły politycznej pod nazwą „Samoobrona” jest zawołanie: „Oni już byli, oni muszą odejść”. Zbliżoną logikę prezentują ci reformatorzy szkolnej polonistyki, którzy na wypródki poszukują nowatorskich ujęć treści kształcenia, najgroźniejszego wroga upatrując w polonistycznym tradycjonalizmie. „Chronologia już była i się nie sprawdziła, trzeba więc z nią skończyć” – mawiają. Chcą postrzegać siebie jako mądrych spadkobierców idei nowego wychowania, orędowników szkoły na miarę dziecka (młodego człowieka), zasady samodzielności i podmiotowości ucznia. W rzeczywistości stają się apostołami zasady arbitralności i subiektywności działań autora programu i podręcznika. Dekompozycja paradygmatu dziejowości kultury w kształceniu prowadzi do intelektualnego ubezwłasnowolnienia i nauczyciela, i ucznia. Miast poruszać się logiczną i naukowo uzasadnioną drogą pomiędzy interaktywnymi wobec siebie

warstwami tradycji, kroczą oni arbitralnie wytyczonym przez autora programu szlakiem (jakby trasą w grze planszowej). To nie jest dialog z tradycją, to nie jest także poznawanie jej wewnętrznych, wielogłosowych relacji.

Ani zmiana struktury systemu szkolnego, ani przemiany obyczajowe, świadomościowe czy technologiczne nie powinny unieważnić chronologicznego czy wręcz historycznoliterackiego wzorca w kształceniu polonistycznym na szczeblu ponadgimnazjalnym. To właśnie ten wzorzec – szanujący wewnętrzną logikę przedmiotu – najlepiej sprzyja respektowaniu podmiotowości ucznia i kształtowaniu jego aktywności intelektualnej, bo ogranicza zasięg manipulacji speców od kształcenia. To właśnie ten wzorzec skłania do szczególnej inwencji dydaktycznej, dlatego że wytrąca z rąk chybiony postulat wsparcia metodyki literatury na całkowicie swobodnym montażu tekstów i arbitralnym – skrajnie wybiórczym – stosunku do rezerwuaru tradycji literackiej.

Jestem za liberalnym konserwatyzmem w dydaktyce polonistycznej – liberalnej w sferze metod i konserwatywnej w odniesieniu do paradygmatu układu treści. Polityczna (dydaktyczna?) poprawność, skazująca na zapomnienie klasyczne wzorce kształcenia, prowadzi, według mnie, na edukacyjne manowce. Niniejszym unieważniam więc, wprowadzony na zasadzie prowokacji, „wstęp poprawny politycznie”.

Nastolatka dialog z tradycją

Dzięki Bogu historykom nie przyszło jeszcze do głowy uczyć swego przedmiotu na wspak – od III Rzeczypospolitej, przez wojny i rozbiory, unię lubelską – do przyjęcia chrześcijaństwa.

Dzięki Bogu, bo chronologiczna prezentacja dziejów jest podstawowym sposobem kształtowania stosunku do tradycji narodowej – religijnej, obyczajowej, kulturowej. Edukacja polonistyczna jest równie fundamentalnym środkiem w realizacji tego dzieła, ale przez specyfikę przedmiotu model kształcenia kulturowego nie może być odbiciem modelu edukacji historycznej. Poznawanie dziejów to nie to samo, co refleksja o nich, o świecie, o człowieku, o sensie życia. Kultura, w tym literatura, jest swego rodzaju porządkiem nadanym, kodem wtórnym albo – jak kto chce – metajęzykiem. Poznawanie dziejowości kultury powinno zatem następować po opowieści o dziejach samych w sobie. Powinno z niej wynikać i z nią się komplementarnie łączyć. Dlatego za słuszne uważam wprowadzanie chronologicznego wzorca układu treści w kształceniu polonistycznym, jednak dopiero na etapie szkoły ponadgimnazjalnej. Wówczas można to kształcenie wespół na fundamentach wiedzy historycznej, którą uczniowie przyswajają już od szkoły podstawowej. Równoległe do poznawania historycznej „wielkiej narracji” o dziejach ludzkości uczeń w toku kształcenia polonistycznego spotyka się z dziesiątkami „małych narracji” – dziełami literackimi, w których znajduje refleksję o losie człowieka, jego figurę, metaforę. Na etapie szkoły ponadgimnazjalnej uczeń powinien być w stanie spojrzeć na utwór z podwójnej perspektywy – współczesnej (egzystencjalnej, kulturowej) i historycznej. Nieustannie powiększającą się sumę tych spojrzeń mógłby określić jako **historię swoich odczytań**.

W tym trójczłonowym określeniu każdy składnik jest jednakowo ważny. **Historię** należy rozumieć jako sumę uwewnętrznionych doświadczeń i wynikającą z nich mądrość (świadomie nie

używam słowa „wiedzę”, gdyż chodzi mi o tę mądrość, która sumę doświadczeń i informacji przekształca w nieustannie dostępny i hierarchicznie zorganizowany rezerwuar myśli, przekonań, ustaleń, sądów, stanowisk, cytatów itp.). Zaimek **swoich** podkreśla subiektywizm spotkań z literaturą, nieusuwalną prywatność każdego aktu czytania i przeżywania literatury (zawierającego w sobie także refleksje, skojarzenia, wartościowanie). **Swoje** (ucznia i każdego z nas) odczytanie może podlegać sądom innych ludzi, ale żadna zobiektywizowana kategoria, przyjęta opinia czy teoria interpretacji (której statusu w istocie nie da się obronić) nie unieważni prywatnego, intymnego charakteru percepcji literatury. Nawet jeśli „moje” pozostaje w konflikcie z tzw. odbiorem ustabilizowanym. I w końcu – **odczytania**. Jakkolwiek do wyjaśnienia znaczenia tego terminu nie potrzeba specjalnej egzegezy, warto zwrócić uwagę na słowotwórczy niuans: od-czytanie jest za każdym razem czytaniem nowym, czytaniem od początku, od nowa. Jest więc odczytaniem innym niż odczytania pozostałe, a nawet innym niż moje, pochodzące z innego czasu czy okoliczności.

Jeśli zatem opowiadam się wyraźnie za paradygmatem historycznoliterackim w edukacji polonistycznej na szczeblu szkoły ponadgimnazjalnej, to nie w znaczeniu szpikowania programów wiedzą historycznoliteracką, choć doceniam znaczenie jej rozsądnej porcji w nauczaniu. Szkolna historia literatury, to – według mnie – **historia uczniowskich odczytań** arcydzieł, poznawanych w ich historycznym kontekście i w porządku chronologicznym. Uważam, że tylko w takim ujęciu obraz literackich interakcji jest niezafałszowany i niepodatny na mitologizację, a dialog z tradycją – możliwie kompetentny.

Miejsce literatury współczesnej w kształceniu literackim

Mówiąc o literaturze współczesnej w kontekście jej obecności w programach szkolnych, mamy najczęściej na myśli teksty powstałe w drugiej połowie XX w. i później. W modelu historycznoliterackim kształcenia polonistycznego ich miejsce, a właściwie ich czas, to ostatni etap edukacji na szczeblu szkoły ponadgimnazjalnej – klasa III. Mało chlubna i trudno usuwalna tradycja powtórek i rozmaitych przygotowań przedmaturalnych przyznała literaturze współczesnej miejsce raczej peryferyjne, skazując ją często na szczątkowość, fragmentaryczność. Tego stanu rzeczy akceptować, oczywiście, nie wolno i wydaje się, że są dziś warunki, by go zmienić.

Za niezmienną uznaję zasadę, iż refleksja nad kulturowym obliczem współczesności nadal powinna pozostać zwieńczeniem szkolnej edukacji polonistycznej. Wynika to nie tylko z miejsca wydarzeń na osi dziejów. Kultura każdej epoki jest nieuchronnym odniesieniem do głosów przeszłości, tej bliższej i dalszej, jest nim także przez zaprzeczenie czy ignorancję. Współczesność nie jest z pewnością „koroną” dziejów, ale stanowi ich lustro – czasem krzywe, zamglone, spękane. W perspektywie tradycji współczesność jawi się bardziej wyraziście, łatwiej poddaje się refleksji i ocenie, ba! – mocniej domaga się interpretacji. Można czytać Miłosa bez znajomości romantyków, Herberta bez klasyków, Białoszewskiego bez Awangardy, Grochowiaka bez kultury baroku, Gombrowicza bez Sienkiewicza. Można kontemplować obrazy Beksińskiego bez pojęcia o surrealizmie i symbolizmie, słuchać Kilara, nie znając muzycznego folkloru polskich

gór, oglądać filmowe adaptacje klasyki nie zerknąwszy nawet do literackich pierwowzorów, można w końcu wielbić kino najnowsze i akceptować jego transgresje gatunkowe, nie mając świadomości istnienia klasycznych gatunków filmowych. Wszystko to można, lecz ten wzorec korzystania z kultury pozbawia ją ważnego i immanentnie przypisanego jej wymiaru intertekstualnego. Precyzyjniej zaś – ahistoryczny model kształcenia kulturowego uniemożliwia odbiorcy **samodzielne odkrywanie** owego wymiaru, a więc utrudnia inteligentną zabawę z wytworami ludzkiego ducha i umysłu.

Jak zagwarantować literaturze (i kulturze) współczesnej godne miejsce w modelu kształcenia, który dotąd jej tego miejsca odmawiał? Czy to możliwe w sytuacji skrócenia czasu nauki w szkole ponadgimnazjalnej? Dyskusja na ten temat toczy się od lat i nie miejsce tu na jej relacjonowanie. Praktycznym rozwiązaniem tego dylematu okazały się zresztą propozycje programowe i podręcznikowe wielu zespołów autorskich. Te najbardziej przekonujące skłaniają do konkluzji, że można zachować cenny (nie tylko w mojej opinii) historyczny paradygmat kształcenia kulturowego przy jednoczesnym dowartościowaniu kulturowego wymiaru współczesności. Sposobem na to jest przyjęcie sformułowanej przez Michała Głowińskiego idei „punktowej historii literatury”¹, która w praktyce przyjmuje postać historii arcydzieł. Warunkiem *sine qua non* jej realizacji jest dokonanie wyboru – drastycznego i rozumnego zarazem, uszczuplającego zasób treści kształcenia i ostatecznie odsyłającego w niebyt daw-

ny, quasi-akademicki model edukacji polonistycznej. Ocalenie wzorca dziejowości kultury w nauczaniu nie oznacza, iż dzisiejszy uczeń szkoły ponadgimnazjalnej musi czytać wszystkie te utwory, które poznawali w liceum jego rodzice.

Dydaktyka literatury zna nie od dziś technikę kontekstów, które często przyjmują postać tzw. kontynuacji i nawiązań. W sytuacji sukcesywnego poznawania arcydzieł przeszłości, warto takimi kontekstami czynić utwory współczesne, co stało się zresztą dobrym zwyczajem szkolnej polonistyki. Zna ona zestawienia wręcz „kanoniczne”, jak choćby *Boską Komedię* i utwór Herberta *Co myśli Pan Cogito o piekle czy Nadobną Paskwalinę* Twardowskiego i *Kobiety Rubensa* Szyborskiej. Technika ta stanowi inspirację dla nieustającej dydaktycznej (i nie tylko) twórczości, jaką jest poszukiwanie nowych kontekstów (np. poemat Tomasza Różyckiego *Dwanaście stacji* jako współczesne otoczenie *Pana Tadeusza*). Literatura najnowsza jest w tych zestawieniach zwierciadłem, które odbija trwałość i zmienność wielkich motywów kulturowych, ujawnia podobieństwa i różnice we wrażliwości i estetyce ludzi różnych epok, zderza pojedyncze myśli, sytuacje emocjonalne itp. – jest więc kontynuatorką i polemicznym adwersarzem. Nie tylko (albo nie tyle) prezentuje sama siebie, ale w tekstach przeszłości pomaga dostrzec zarówno znamiona ich macierzystego kontekstu, jak i to, co je z owego kontekstu wyrzywa. Technika kontynuacji i nawiązań wprowadza tradycję i współczesność w dialog, w którym widoczne są obie. Jest alternatywnym sposobem

¹ M. Głowiński, *Szkolna historia literatury; wprowadzenie w tradycję*, [w:] *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego*, Warszawa 1980, s. 103.

prezentacji współczesności w kształceniu literacko-kulturowym, sposobem jednocześnie komplementarnym wobec tego spojrzenia na literaturę czasów obecnych, które wynika z chronologii i wieńczy cykl kształcenia kulturowego.

Opisana technika lokuje współczesność w roli protagonisty, adwersarza. Natomiast „**finałowa**”, właściwa **prezentacja epoki najnowszej**, wieńcząca cykl kształcenia literacko-kulturowego w szkole ponadgimnazjalnej, wyznacza współczesności głównie (choć nie wyłącznie) rolę spadkobierczyni. To drugie spojrzenie uprawnia do zapytania: jak dzisiejsza literatura obchodzi się ze spadkiem tradycji – korzysta zeń, odrzuca go, ignoruje? Pytanie to wcale nie musi stanowić osi rozważań poświęconych tekstom współczesnym, jego rolą jest po prostu samorzutnie zrodzić się w świadomości czytelnika, począć się pod wpływem wrażeń odbiorczych skojarzonych z zasobami pamięci, przemknąć w błysku myśli, zaistnieć w refleksji. Warunkiem kształtowania takiego stylu odbioru jest jednak nabywana – *toutes proportions gardées*² – w trakcie szkolnego kształcenia erudycja literacka i kulturowa: owa **historia swoich odczytań**, do której może się odwołać młody człowiek. To ona stworzy sposobność (a może i sprowokuje) do tego, by w wierszach Grochowiaka czy Szymborskiej odnaleźć echa barokowych antynomii świata i człowieka, a przy *Polactwie* Rafała Ziembkiewicza czy nawet *Co z tą Polską* Tomasa Lisa natknąć się na własne reminiscencje z lektury Frycza Modrzewskiego czy Skargi (celowo zestawiam tak odległe kategorie tekstów).

By rzecz postawić jasno – odczytywanie współczesności z perspektywy pamięci tradycji jest odczytywaniem innym – bardziej twórczym i bardziej świadomym niż ten sam proces pozbawiony fundamentów ograniczonej choćby erudycji.

Erudycja jest kompetencją

Jestem przekonany do historycznego modelu kształcenia literackiego, bo uważam, że buduje on kompetencje odbiorcy kultury współczesnej. A jej oblicze jest rezultatem dramatycznej zmiany kulturowego **paradygmatu** – „zerwania przymierza między słowem a światem”. Zmiany te George Steiner datuje na lata 1870–1930 i przypisuje im wręcz fundamentalne znaczenie. Na czym polega ta wciąż narastająca, gwałtowna i niepostrzymana fala zmian w kształtowaniu nowego oblicza kultury?

Od pieśni Gilgamesza – pisze George Steiner – pełnej buntowniczego żalu nad zabitym towarzyszem, od intrygującego twierdzenia Anaksymandra o tajemnicy sprawiedliwości w kosmosie i w prawym życiu ludzi, niemal [...] do chwili współczesnej, „z ufnością wierzone” w istnienie związku między słowem a światem, wewnętrznym i zewnętrznym. To znaczy, że pojmowano go i realizowano egzystencjalnie jako związek odpowiedzialności³.

Innymi słowy – kultura była realizacją przekonania o tym, iż „istnienie jest wypowiedalność”, a język przenosi znaczenia w prostej linii korespondujące z ludzkim doświadczaniem rzeczywistości. Ów kon-

² fr. ‘w odpowiedniej skali’ [przyp. – red.]

³ G. Steiner, *Zerwany kontrakt*, przeł. O. Kubińska, Warszawa 1994, s. 44.

trakt z językiem (tu: językiem wypowiedzi artystycznej, także filozoficznej) został nieco naruszony przez sceptycyzm, lecz doświadczenie to, jakkolwiek zapisało się w refleksji filozoficznej, nie zakwestionowało „władzy języka” w kulturze europejskiej. Obaliło ją dopiero, według Steinera, modernistyczne złamanie kontraktu między słowem a światem, wywodzące się z rewolucyjnych odkryć Mallarmégo i Rimbauda. Pierwszy zakwestionował odniesienia słów do „rzeczy wokół nas” i prawdziwego geniuszu języka (jego „czystości”) szukał właśnie w braku zasady referencji. Uwolnione słowa zyskały swobodę, w porównaniu z którą rzeczywistość zewnętrzna wydaje się prostacka, i zaczęły oznaczać same siebie, jak dźwięki muzyki czy plamy barwne. Rimbaud z kolei rozbił autorskie ego na wielość rozmaitych „ja”, dając tym samym początek procesom „unicestwienia autora” i „oddzielenia estetyczności od etyczności”. Po tych przetworzeniach sztuka, (także refleksja o niej) zmieniła i nadal zmienia oblicze, dystansując się wobec pojęć takich jak intencjonalność czy obecność „weryfikowalnego znaczenia wewnątrz samego języka”. Tak oto żyjemy już w epoce „po-Słowia”.

W jakim celu streszczam myśl Steinera? Czynię to, bo wydaje mi się, że płynie z niej ważna wskazówka dla tych, którzy organizują proces kształcenia kulturowego, zwłaszcza literackiego, wskazówka dodatkowo wzmacniająca słuszność bliskiego mi, przedstawionego wyżej, modelu. Jego konstytutywnym składnikiem jest chronologiczne przeprowadzenie młodego człowieka przez strefę „kontraktu z językiem”, strefę słowa sprzymierzonego z rzeczywistością; wszak na tym przymierz ufundowany jest odbiór „naturalny”, potoczny. Filozofia sceptycyzmu czy barokowe zabawy językiem będą

w tej wędrówce zapowiedzią owej „rewolucji ducha”, którą wprowadzi modernizm. Rozpoznanie nowego, modernistycznego i postmodernistycznego paradygmatu kultury winno być ufundowane na znajomości świata odpowiedzialności słowa (czy też osadzeniu w nim). W takich okolicznościach nowy wzorzec jawi się ostrzej i czytelniej zarazem, bo jest polemicznym odniesieniem do świata już oswojonego (lub jego odnowionym wariantem, w istocie bowiem kultura współczesna odznacza się współlistnieniem dwóch opisanych przez Steinera paradygmatów). Gombrowicz czytany bez skromnego choćby fundamentu erudycji uchodzić może (powtarzam: może) za bełkotliwego dziwaka. Poprzedzony gawędą szlachecką, Sienkiewiczem czy nawet *Szyfowymi pracami* zyskuje punkt odniesienia – wrażenie bełkotu ustępuje miejsca wrażeniu dyskursu. Przykłady można mnożyć – refleksja dotycząca humanizmu dostarcza choćby aparatu pojęciowego do interpretacji postaw bohaterów *Dżumy*, utopie renesansowe czy oświeceniowe pomagają w gatunkowej kwalifikacji *Roku 1984* Orwella czy *Małej Apokalipsy* Konwickiego, namysł nad bohaterami Dostojewskiego może powrócić echem przy czytaniu *Innego świata*. Współczesne malarstwo i film wyraźniej ujawniają swą dyskursywność, jeśli spotkanie z nimi ufundowane jest na znajomości ich klasycznych wzorców. Analiza Steinera (mimo iż nie odnosi się w prosty sposób do kilku z wymienionych wyżej dzieł) przekonuje mnie, że miast bezceremonialnie wrzucać młodego człowieka w świat literatury i sztuki nowej i najnowszej, rozsądniej jest wprowadzać go tam szlakami twórczej wędrówki ludzkiego ducha przez obszary czasu. Takie ćwiczenie czyni mistrza, a zyskiwana w ten sposób erudycja buduje kompetencje.