

## Dyskurs edukacyjny, czyli o „praktykowaniu” współczesnych teorii interpretacji

W nauczaniu kompetencja merytoryczna jest tym, co daje pewność w działaniu, co umożliwi nauczycielowi szybkie reakcje na nieprzewidywalne sytuacje lekcyjne, ale nade wszystko chroni przed formalną pustką modnych technik kształcenia. Takie perspektywy myślenia o dydaktyce wyraźnie ujawniają się w najnowszej publikacji Anny Janus-Sitarz *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*<sup>1</sup> opublikowanej w ramach „Edukacji nauczycielskiej polonisty” – znanej serii wydawnictwa Universitas<sup>2</sup>.

Autorka książki i równocześnie redaktorka całej wspomnianej serii jest cenioną badaczką, która swoją pozycję zawdzięcza rozlicznym działaniom opartym na rzetelnych podstawach intelektualnych. Wszystkie jej prace dokumentują starania o obecność refleksji przedmiotowej tak w działaniach teoretyka dydaktyki, jak i szkolnych polonistów. Pozwalają też postawić pytania dotyczące relacji między wiedzą o uczniu, wiedzą o przedmiocie i wiedzą o procesie dydaktycznym. Ich uchwycenie buduje wszak swoistość subdyscypliny, jaką jest dydaktyka polonistyczna. W zależności zaś od tego, poprzez który z tych trzech elementów spoglądamy na całość dydaktycznego procesu, budujemy „dość różne koncepcje dydaktyki literatury”, co przed laty dowodził Jan Polakowski<sup>3</sup>. Lektura

<sup>1</sup> Przy dalszych odwołaniach do tej publikacji w nawiasie podawać będę odpowiednią stronę.

<sup>2</sup> Do tej pory wydawnictwo Universitas oddało do rąk czytelników tomy zbiorowe, takie jak: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty* (2004); *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury* (2004); *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty* (2005); *Szkolne spotkania z literaturą* (2007); *Wartościowanie a edukacja polonistyczna* (2008); *W trosce o dobrą edukację* (2009). Cały cykl uzupełniają też autorskie książki Jadwigi Kowalikowej *Narodziny nauczyciela polonisty. Szkice edukacyjne* (2006), Patrycji Huget *Od dzieciństwa ku młodości. Psychologiczno-pedagogiczne podstawy kształcenia nauczyciela polonisty* (2007), Anny Włodarczyk *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty* (2007).

<sup>3</sup> Zob. J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*, Kraków 1980; por. tegoż, *O koncepcji pracy naukowej z dydaktyki literatury*, [w:] *Prace z dydaktyki literatury i języka polskiego*, red. Z. Uryga, t. III, Kraków 1986.

tomu *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze* przekonuje, iż badaczka konsekwentnie sytuuje rozważania dydaktyczne bardzo blisko wiedzy polonistycznej, co jest działaniem ze wszech miar pożądanym, ale – powiedzmy to od razu – kreującym też niebezpieczeństwo traktowania dydaktyki jako „przybudówki” względem dyscypliny kierunkowej. Pozbawia bowiem wciąż młodą, szukającą własnej tożsamości, ale z natury rzeczy interdyscyplinarną subdyscyplinę wsparcia ze strony psychologii, pedagogiki, badań odbioru tekstów kultury czy historii szkolnej edukacji polonistycznej.

Zasadniczą ideę rozprawy *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze* dobrze oddaje jej tytuł powiązany m.in. z rozważaniami Rolanda Barthes’a, Emila Staigera, Jacques’a Derridy, Gastona Bachelarda (s. 97-110): edukacja winna otwierać młodych ludzi na utraconą zdolność odczuwania przyjemności czytania, ale też łączyć lekturą przygodę z odpowiedzialnością względem tekstu. Choć książka koncentruje uwagę na edukacji szkolnej, włącza się w dyskusję na temat kryzysu teorii literatury. Odpowiedzią na pytanie „Czy teoria literatury jest potrzebna?”, staje się opisana przez autorkę koncepcja dydaktycznego wykorzystania założeń hermeneutyki, dekonstrukcji i intertekstualizmu. Walorem odmiennych „szkół czytania” jest to, iż pozwalają one dotrzeć do różnych uczniowskich potrzeb, ich z reguły rozmaitej wrażliwości i niejednorodnych zapatrywań. Dlatego też w „praktykowaniu” współczesnych teorii interpretacji, opowiadających się za porzuceniem przekonania o istnieniu modelowego czytelnika oraz otwarciem na prywatność i przygodność czytania, widzi Janus-Sitarz szansę wyjścia z czytelniczej zapaści. W całej książce przekonuje, jak wiele może nauczyć się szkoła „z przemyśleń teoretyków na temat jednostkowego »zdarzenia lektury«” (s. 101).

W tle rozważań nad problematyką „odzyskiwania czytelnika dla literatury” pojawia się postulat skierowany w stronę środowiska akademickiego, a związany z rozwijaniem refleksyjności studentów, zachęcania ich do namysłu nad „wartością ich własnych spotkań z literaturą” (s. 115). W odniesieniu do prowadzonej na łamach „Tygodnika Powszechnego” dyskusji nad stanem polonistyki, to sugestia ważna, choć wcale niełatwa w realizacji, istotna nie tylko dla zawodowego kształcenia nauczycieli. Jak bowiem pisał niedawno Piotr Śliwiński, studenci w ramach trzyletniego licencjatu i dwuletnich studiów magisterskich „ledwie dychają. Nie mają sił radować się czytaniem”<sup>4</sup>. „Aby (...) zarażać pasją, trzeba ją w sobie czuć” – pisze Janus-Sitarz (s. 112).

Przestrzenie kulturowe i naukowe, z których autorka książki wyprowadza własną wizję wprowadzania młodych ludzi w wymagającą

<sup>4</sup> P. Śliwiński, *Po pierwsze szopa*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 27.

wiedzy i intelektualnej aktywności lekturą przyjemność typu *plaisir*, są rozległe, erudycyjnie imponujące. Cała struktura wywodu podporządkowana jest egzemplifikacji tezy tytułowej.

Część pierwsza publikacji zarysowuje punkty wyjścia – mówi o powszechnym stanie nieczytania i przedstawia powody jego zaistnienia. Anna Janus-Sitarz odwołuje się do ustaleń bibliotekoznawców, badaczy kultury elitarnej i popularnej; filozofów i socjologów, ale też do wyników badań własnych oraz prowadzonych pod jej kierunkiem przez studentów polonistyki. Nawiązuje do wniosków pojawiających się w diagnozach międzynarodowych (badania PISA, raporty OECD) i nieprzetłumaczonych na język polski prac zachodnich badaczy/literaturoznawców i dydaktyków (Eric Donald Hirsch Jr., Sandra Hughes-Hassell, Pradnya Rodge, Ilya Prigogine, Isabelle Stengers, Nicholas C. Burbules – zob. m.in. s. 32, 36, 47, 56...). Relacjonuje spory o kanon. Wskazuje na reakcje szkoły wobec kryzysu czytelnictwa, akcentuje negatywny wpływ polskiego systemu egzaminacyjnego i związaną z nim „testomanię” nie tylko niesprzyjającą lekturze, ale wręcz odpowiedzialną za brak motywacji młodych ludzi do czytania. Rekonstruując obszary, w których szuka się winy za kryzys czytelnictwa, nie zapomina o konstatacjach sugerujących drogi wyjścia ze stanu niemocy. Opowiada się za odejściem od stanowisk skrajnych, ale i za akceptacją kulturowej odmienności (s. 46, 48), otwarciem szkoły na sferę wielorodnych wartości, ich wspólne z uczniami odkrywanie, nie zaś narzucanie młodym ludziom obcych im obrazów świata. Przypomina też powtarzaną przez dydaktyków od lat, ale wciąż aktualną tezę: „Odbioru (...) trzeba uczyć. Uczyć, czyli – przyzwyczajając do różnych tekstów kultury, oswajając ze spotkaniami z nieznanymi ludźmi i zjawiskami, kształcić postawę otwartości i szacunku wobec niezrozumiałego, a przede wszystkim rozmawiać o trudnościach w odbiorze, a nie wymagać, że młodzi ludzie będą się zachowywali i reagowali zgodnie z naszymi oczekiwaniami” (s. 90).

Część druga dookreśla główną ideę książki – mówi o istocie przyjemności i odpowiedzialności w procesie czytania. Myślom o drogach odzyskiwania czytelnika dla lektury towarzyszą rozważania dotyczące relacji między poststrukturalistycznymi teoriami lektury, refleksje na temat czytelniczej możliwości budowania i odrzucania znaczeń, filozofii dialogu, krytyki etycznej i edukacyjnej praktyki motywowania do czytania: tak uwrażliwiania na wyznaczniki etyczności lektury szkolnej, jak i ostrzegania języka jako nośnika wartości. I w tej części książki Janus-Sitarz porządkuje myślenie o związkach między filozofią, filozofią edukacji i teorią literatury. Nawiązuje do prac Emmanuela Lévinasa, Eberharda Grisebacha, Wayne’a C. Bootha, Josepha Hillisa Millera, Tobina Siebersa, Christophera Morrisa, Dereka Attridge’a i innych. W dokony-

wanych analizach rozwoju współczesnej myśli teoretycznoliterackiej udanie wykorzystuje ustalenia polskich badaczy – m.in. Anny Burzyńskiej, Michała Pawła Markowskiego, Danuty Ulickiej, jak i sama poszukuje sugestii w anglojęzycznej literaturze przedmiotu (zob. np. s. 142, 149, 151, 153, 159, 160, 162, 165, 166...). Z pełną aprobatą odnieść się trzeba do preferowanej przez autorkę *Przyjemności i odpowiedzialności w lekturze* tezy, iż najnowsze ustalenia literaturoznawcze powinny wesprzeć pracę szkolnych polonistów.

Recenzenckie przekonanie o podstawowym dla dydaktyki znaczeniu powyższego założenia łączy się jednak z odczuciem niedosytu. Anna Janus-Sitarz nie wyjaśnia równocześnie, że powyższa teza jest spójna z konstatacjami psychologów, pedagogów i dydaktyków, którzy mówią o potrzebie urzeczywistniania w procesie kształcenia swoistej triady: wiem, że – wiem, jak – wiem, dlaczego tak. Pierwszy jej człon wskazuje, iż zmiany mają źródło w myśli naukowej, a kierunki jej rozwoju określają zakres i charakter wiedzy przedmiotowej, z którą zetknąć się winni uczniowie i studenci. Ostatni nie oznacza stanu niepodważalnej pewności, ale sugeruje konieczność dostosowywania rozwiązań dydaktycznych do stale zmieniającej się sytuacji edukacyjnej. Z badań Donalda Schöna wynika, iż 85% zdarzeń, z którymi zetknie się nauczyciel, nigdy nie zostało opisanych, a inne prace pedagogiczne i dydaktyczne uzmysławiają, że każda metoda jest skuteczna osobowościowo i sytuacyjnie<sup>5</sup>.

Eksponując rolę teorii literatury, Janus-Sitarz zbyt marginalnie traktuje sens ustaleń międzyprzedmiotowych. Opisywanie powiązań między literaturoznawstwem a psychologią i pedagogiką pomaga w badaniach dydaktycznych:

1) kierować uwagę nauczyciela na ucznia, jego myślenie, trudności i osiągnięcia; pozwala przejść od wiedzy potocznej do ugruntowanych naukowych ustaleń; uświadamia główną rolę metodyki akademickiej, jaką jest wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli polonistów;

2) pokazać ścisłą zależność między wiedzą o literaturze i języku a projektami jej szkolnej aplikacji: pejzaże aksjologiczne i antropocentryczne są obecne tak w literaturoznawstwie, jak i dydaktyce, co jest i świadectwem łączących te dziedziny bliskich relacji, ale i swoistym znakiem intelektualnej atmosfery naszych czasów<sup>6</sup>;

<sup>5</sup> Zob. np. publikacje psychologów, pedagogów i pedeutologów: D. Fish, H. Broekmanna, D. Trippa, A. Brzezińskiej, M. Czerepaniak-Walczak, B.D. Gołębniak, J. Kozielickiego, K. Kruszewskiego, H. Kwiatkowskiej, J. Parafiniuk-Soińskiej; por. też ustalenia badaczy zajmujących się dydaktyką polonistyczną – B. Chrzastowskiej, M. Jędrzychowskiej, Z.A. Kłakówny, B. Myrdzik, Z. Urygi i innych.

<sup>6</sup> Zob. np. M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996;

3) ujawnić te edukacyjne obszary, które odkrywają ograniczoną pracomocność zbyt jednoznacznie pojmowanych pojęć. Tak jest w przypadku często negowanej w książce Janus-Sitarz funkcji szkolnego przymusu czy aprobowanej idei twórczego czytania. Przymus utożsamiany zazwyczaj z uprzedmiotowieniem nie może stanowić prostej opozycji do wolności czy odpowiedzialności. Standardy podmiotowe i przedmiotowe są zakodowane w odrębnych systemach poznawczych człowieka, obydwa są jednakowo potrzebne, służą realizacji odmiennych celów<sup>7</sup>. W warunkach szkolnych stosowanie przymusu zmienia się w zależności od charakteru uczniowskiej grupy, a kwestią dydaktycznego rozsądku i wiedzy o stylach kierowania pracą zespołu jest poszukiwanie modelu jego współistnienia z odpowiedzialną wolnością<sup>8</sup>. Podobnie jest z relacją między myśleniem dywergencyjnym, poszukującym wielu możliwych rozwiązań jednego problemu, a zamkniętym sztywnymi normami myśleniem konwergencyjnym. Stanowią one dwie uzupełniające się odmiany inteligencji<sup>9</sup>.

Oczekiwanie osadzenia rozważań nie tylko w perspektywie teoretycznoliterackiej, ale też ich szerszego umieszczenia na tle wcześniejszych ustaleń psychopedagogicznych i dydaktycznych, jest istotne ze względu na wyniki badań z zakresu historii edukacji szkolnej. Już międzywojenna „wielka debata” nad nauczaniem ujawniła między innymi i to, że nauczyciele trudno przyjmują te nowe teorie, które nie skupiają w sobie wcześniejszych ustaleń i pozytywnych doświadczeń lat minionych<sup>10</sup>, co warto przypomnieć w kontekście częstego, by nie rzec – powszechnego – wskazywania na niedowład szkolnej edukacji i zdecydowanie bardziej dyskretnego prezentowania osiągnięć współczesnej

---

monograficzne numery „Polonistyki” – *Prawda i pozory integracji* 1992, nr 3; *Czytanie według wartości* 1999, nr 5; *Interpretacje aksjologiczne* 2000, nr 3; por. też nowsze prace wyrastające z inspiracji Lévinasowską ideą dostrzeżenia Twarzy Innego, Tischnerowską *Filozofią dramatu*, namysłu nad globalizmem i dialogiem międzykulturowym – np. K. Koc, *Czytanie świata. Reportaże Ryszarda Kapuścińskiego w edukacji polonistycznej*, Poznań 2007.

<sup>7</sup> Zob. np. prace pedagogów – B. Nawroczyńskiego, L. Witkowskiego, psychologów – K. Obuchowskiego, M. Straś-Romanowskiej, ale i ważną książkę Z.A. Kłakówny *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, w której autorka wielostronnie analizowała wskazany problem w perspektywie dydaktyki polonistycznej.

<sup>8</sup> Por. H. Hammer, *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994. W tym popularnym poradniku dla nauczycieli H. Hammer odwołuje się do badań zależności między typem dojrzałości uczących się a stylem kierowania ich pracą opisanych w publikacji: D.S. Beach, *The management of people at work*, London 1985.

<sup>9</sup> Zob. m.in. badania J.P. Guilforda, A.H. Masłowa, E. Nęcki, A. Nalaskowskiego.

<sup>10</sup> Zwraca na to uwagę m.in. A. Mackowicz, *Z problemów kształcenia literackiego w Polsce międzywojennej*, Wrocław 1984.

szkoły. Przywołanie w recenzji okresu dwudziestolecia nie jest dziełem przypadku. To przecież wtedy powstała koncepcja Kazimierza Wóycickiego. Uznana przez dydaktyków za „niedościgły ideał” (opinia Władysława Szyszkowskiego), odrzucona przez jemu współczesny świat nauki, później uznana została przez Henryka Markiewicza za początki nowoczesnej teorii literatury<sup>11</sup>. Dzisiaj mamy sytuację odwrotną. To szkoła wykazuje zachowawczość metodologiczną. Książka Anny Janus-Sitarz stwarza szansę, by przekonać nauczycieli do metodycznego spożytkowania nowych koncepcji teoretycznych. I w tym upatruję największy walor rozprawy.

Temu celowi służy ostatnia – trzecia część *Przyjemności i odpowiedzialności w lekturze*. Spore jej partie pozwalają czytelnikowi zrozumieć założenia lektury hermeneutycznej, dekonstrukcjonistycznej oraz czytania intertekstualnego. I w tej części książki autorka prezentuje swoje imponujące horyzonty erudycyjne. Rekonstruując omawiane modele czytania, odwołuje się do prac ich twórców – począwszy od F.D.E. Schleiermachera, W. Diltheya, P. Ricoeura, M. Heideggera, H.-G. Gadamera, E.D. Hirscha, poprzez wypowiedzi S. Sontag, H. Blooma, J.H. Millera, P. de Mana, J. Cullera, no i oczywiście J. Derridy, aż po sugestie J. Kristevej, G. Genetta, M. Riffaterre’a. Relacjonuje też ustalenia poczynione przez polskich badaczy. W narracji prezentującej poszczególne tryby lektury wielokrotnie przytacza sądy teoretyków takich, jak Z. Mitosek, P. Dybel, K. Rosner, a także – A. Burzyńska, M.P. Markowski, R. Nycz oraz S. Balbus, W. Bolecki, M. Głowiński, H. Markiewicz i innych. Syntetyzujące ujęcia kolejnych typów interpretacji są ważne w perspektywie nauczycielskiego adresata książki. Uzmysławiają też cechy swoiste badań pedagogicznych. Regułą, która wyróżnia obserwacje edukacyjne względem pozostałych dziedzin wiedzy, jest bowiem sformułowana przez Basila Bernsteina tzw. „zasada przejmowania innych dyskursów”. Szkoła – jak twierdzi socjolog – nie wytwarza materii, z którą uczniowie spotykają się w procesie dydaktycznym, a jedynie wybiera treści wytworzone w obrębie innych dziedzin wiedzy i funkcjonujące we właściwych im kontekstach<sup>12</sup>. Na zobrazowanie mechanizmów i możliwości „przejmowania dyskursów” współczesnej teorii literatury przez edukację polonistyczną ukierunkowana jest cała ostatnia część rozprawy Anny Janus-Sitarz. Wywód autorki przekonuje, iż dydaktyk, nie podejmując naukowej refleksji nad teorią interpretacji, musi jednak korzystać z efektów rozważań filozofów i teoretyków literatury. Wiążąc refleksję dydaktyczną ze specyficznymi właściwościami wiedzy polonistycznej,

<sup>11</sup> H. Markiewicz, *Główne problemy wiedzy o literaturze*, Kraków 1976.

<sup>12</sup> Zob. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.

tworzy Janus-Sitarz własne szkolne modele lekcji, w których wykorzystuje założenia strategii hermeneutycznej (zob. dwa modele opisane na s. 250-254), lektury dekonstrukcyjnej (s. 312) oraz intertekstualnej (s. 348).

Naukowa narracja Janus-Sitarz zdobywa uznanie, ale i budzi wątpliwości oraz prowokuje do postawienia wielu pytań. By ich nadmiernie nie mnożyć, przywołam – przykładowo – tylko trzy, każde z odrębnej kategorii, ale wspólnie składające się na dopełniające się obszary zainteresowań dydaktyki polonistycznej:

1. Pierwsze, choć ma charakter dwudzielny, traktuję łącznie, wynika bowiem z kwestii merytorycznych:

a) jedna część pytania dotyczy problemu filozoficznej teorii wartości. Anna Janus-Sitarz pisze, iż „praktykowanie wartości ujawnia się przede wszystkim w zachowaniach werbalnych” (s. 196). Z prac Nicolai Hartmanna wynika, iż wartości moralne (autorka, kontynuując wywód, pisze wszak o demoralizacji i deprawacji) są podwójnie powiązane z osobami – przysługują osobom i ich czynom, czyn zaś ma charakter moralny, kiedy dotyka bezpośrednio lub pośrednio innych osób. „Dobra i zła moc słowa” może zatem być tylko jednym z elementów budujących wielowymiarowość czynu moralnego, nie może go w sobie zawierać. Jak bowiem w *Myśleniu według wartości* przekonuje Józef Tischner, etyka jest „teorią doświadczenia drugiego człowieka”. Czy zatem zwracając uwagę na moc słowa, nie warto jednak też pokazywać zasadnicze dla etyki znaczenie postaw, aktów – tych werbalnych i tych rozgrywających się poza nimi?

b) kolejna część pytania wynika z konstatacji literaturoznawczych. Wiąże się z marginalnie przywołanym, polemicznym względem ustaleń Gérarda Genette’a, podziale zaproponowanym przez Michała Głowińskiego. Klasyfikacja Głowińskiego, który wyróżnił intertekstualność, metatekstualność oraz architekstualność, m.in. dzięki swojej przejrzystości wydaje się dydaktycznie przydatna. Czy słuszne jest zatem jej tylko przypisowe potraktowanie (p. 33, s. 340-341)?

2. Drugie pytanie wiąże się z wykorzystanym w książce mechanizmem sprawdzającym skuteczność promowanych literaturoznawczych szkół czytania, ale i uzasadniającym tezę o konieczności otwarcia szkoły na różne lekturowe praktyki. Materiałem egzemplifikacyjnym są w *Przyjemności i odpowiedzialności w lekturze* praktyki interpretacyjne znanych badaczy: Ryszarda Handkego, Przemysława Czaplińskiego, Jacques’a Derridy, Stanisława Balbusa i innych. Choć – jak przed laty pisał Janusz Sławiński – „praktyka interpretacji okazuje się istotną formą krytyki doktryn literaturoznawczych”<sup>13</sup>, godzi się zapytać, czy w per-

<sup>13</sup> Zob. J. Sławiński, *Uwagi o interpretacji (literaturoznawczej)*, [w:] *Problemy teorii literatury*, red. H. Markiewicz, seria 4, Warszawa 1998.

spektywie dydaktycznej przydatniejsze nie byłyby przykłady wypowiedzi uczniów, ich spostrzeżenia będące efektem użycia projektowanych przez autorkę szkolnych modeli czytania. Jak bowiem wynika z konstatacji pedeutologicznych, aby nauczyciele przejęli sugerowane im rozwiązania, konieczny jest „różnorodny zestaw życiowych przykładów zastosowania nowych koncepcji”<sup>14</sup>.

3. Trzecie pytanie dotyczy powodów rezygnacji z nawiązania do uznanych prac dydaktyków analizujących mechanizmy wprowadzania teorii literatury w obieg szkolny. Myślę tu szczególnie o ustaleniach Bożeny Chrzastowskiej<sup>15</sup>. Nie tylko bowiem sąd Anny Janus-Sitarz o konieczności „praktykowania” teorii łączy się ze znaną tezą „poetyki stosowanej”, ale i uwagi o konieczności połączenia oddziaływania na emocje z intelektualizacją procesu postrzegania (por. opisane przez autorkę *Lektury i poetyki* strategii kształcenia literackiego) czy fragmenty mówiące o „etycznym zwrocie” w ramach strukturalizmu takiego nawiązania bądź tylko komentarza – w moim odczuciu – by się jednak domagały<sup>16</sup>.

Edukacja polonistyczna stała się współcześnie obszarem nader rozbudowanym. Łączy w sobie zainteresowania literaturą, językiem, filozofią, kulturą audiowizualną, filmem, telewizją, internetem, sztuką elitarną i popularną, a i te sfery nie wyczerpują rozległości obligacji, którym podołać powinny „lekcje polskiego”. Badacz dydaktyki polonistycznej skupia uwagę na wybranym przez siebie problemie. „Podejmowane zagadnienie musi być precyzyjnie zlokalizowane w obszarze problemowym, który tworzy całościową wizję przedmiotu. Brak takiej wizji powoduje zakłócenia w ocenie rozpraw poświęconych dydaktyce” – pisał Jan Polakowski<sup>17</sup>. Anna Janus-Sitarz pamięta o tej zasadzie, dlatego w całej książce nawiązuje do różnych wymiarów szkolnej polonistyki (m.in. czytanie, pisanie, sztuka dawna i współczesna, konteksty filozoficzne i kul-

<sup>14</sup> Zwracali na to uwagę m.in. P. Black, Ch. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. Wiliam, o czym pisze D. Sterna w książce *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2006.

<sup>15</sup> Zob. m.in. B. Chrzastowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979; taż, *Autor – dzieło – poetyka. Problemy interpretacji w szkole*, [w:] *Zagadnienia literaturoznawczej interpretacji*, red. J. Sławiński, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979; taż, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987. Warto też przypomnieć o napisanej przez B. Chrzastowską we współautorstwie z S. Wysłouch *Poetyce stosowanej*, której pierwsze wydanie ukazało się w roku 1987, zaś wydanie trzecie zmienione opublikowano w roku 2000.

<sup>16</sup> Por. np. B. Chrzastowska, *Konteksty aksjologiczne*, [w:] B. Chrzastowska, E. Wiegandtowa, S. Wysłouch, *W klasie maturalnej. Książka nauczyciela-polonisty*, Poznań 1999.

<sup>17</sup> J. Polakowski, *O różnych stylach uprawiania dydaktyki literatury*, „Polonistyka” 1996, nr 2.

turowe). Daleka jest od jednostronności spojrzenia nie tylko na modele interpretacji, ale i na stosunek szkoły do obszarów kultury elitarnej i popularnej. Szczególnie stosunek do tej ostatniej zawiesza między postrzeganiem jej – jak to określił Barthes – jako formy „skundlonej”, z charakterystyczną „haniebną powtarzalnością”, schematami, stereotypami, powierzchownością (zob. s. 108) a dostrzeganiem jej odmienności wynikającej m.in. tak ze zmian społecznych, jak i „żywego piękna estetyki pragmatycznej” – opisanej zajmująco przez Richarda Shustermana (s. 74). Ten sposób postrzegania szkolnej rzeczywistości bliski jest ustaleniom pedagogów i psychologów, którzy przekonują, jak niezbędne w edukacji są niesprzeczne sprzeczności..., a poruszanie się między przeciwstawnymi biegunami charakteryzuje jej współczesne oblicze. Jerome Bruner – opisując swoiste interferencje między naturą umysłu a naturą kultury – uznał, iż aktualne idee edukacyjne cechują trzy antynomie: pierwsza oscyluje między prymatem rozwoju indywidualnego a nadrzędnym nakazem zachowania kultury; druga pomiędzy nauczaniem akcentującym zdolności a nauczaniem rozumianym jako wyposażenie ucznia w narzędzia poznawcze; trzecia porusza się od lokalności do uniwersalizmu<sup>18</sup>. Ten sposób myślenia towarzyszy też projektom reformy edukacji akademickiej, o czym przekonywał Ryszard Nycz: „Chodzi (...) o kluczowe założenia strategii edukacyjnej, wyglądające na sprzeczne, którym trzeba odebrać taki charakter, i w konsekwencji myślenie w kategoriach »albo-albo« przekształcić w »zarówno-jak«”<sup>19</sup>.

Anna Janus-Sitarz również ogniskuje uwagę swoich czytelników na antynomiach wpisanych we współczesną szkolną polonistykę. Taki charakter w omawianej książce mają fragmenty rozprawy wskazujące na stałe problemy dydaktyczne: kanon lektur a swoboda ich doboru przez nauczycieli; wielość czytanych tekstów czy ich ograniczenie uwzględniające czytelnicze przyzwyczajenia uczniów, ale i dążenie do gruntowności lektury; całe utwory czy/a reprezentatywne fragmenty; historia literatury i – jak już w okresie międzywojnia pisał Roman Zawiliński – „ryczałtowe” sądy o pisarzach i okresach czy analiza porównawcza uwzględniająca także egzystencjalne potrzeby młodych czytelników; literatura dawna a współczesna; poruszanie się pomiędzy czytaniem dosłownym a metaforycznym; skupienie uwagi na reakcjach czytelnika a wymogi wynikające z metodycznej funkcji tekstu prowadzącego myśl odbiorcy; sentymentalizm w werbalizacji sądów i lekturowych zachowań a rozumowe uchwylenie i utworu, i kontekstów, z którymi tekst się łączy...

<sup>18</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006.

<sup>19</sup> *Polonista siedzi na wielu stołkach. Z profesorem Ryszardem Nyczem rozmawiał Grzegorz Jankowicz*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 30.

Kulturowe zapętlenie, komplikacje edukacyjne i związane z nimi brak zawsze sprawdzających się rozwiązań – wszystko to sprawia, iż za jedno z najważniejszych spostrzeżeń w książce Anny Janus-Sitarz uznać można – wydawać by się mogło oczywiste – stwierdzenie: „Na koniec pozostaje powtórzyć za Brophym, że najpoważniejszy instrument motywacyjny to osobowość nauczyciela...” (s. 139). Zależność prosta, ale mechanizm nader potężny. Ani formowanie stosunku do literatury i trybów jej czytania, ani wpływanie na kształt osobowości obecnych i przyszłych nauczycieli nie leży w sferze oddziaływań wyłącznie subdyscypliny polonistycznej, jaką jest dydaktyka literatury. Myśl o potrzebie oddziaływania formacyjnego może być wpisana w różne obszary całej dydaktyki uniwersyteckiej – może wynikać z programów studiów, tak z zakresów dyscypliny kierunkowej, jak i przedmiotów dodatkowych; łączyć się z uwzględnieniem w projektowanym procesie kształcenia współczesnych uwarunkowań edukacyjnych, ale i ujawniać się tworzeniem w trakcie zajęć konkretnych sytuacji wykraczających poza przekazywanie wiedzy, a opartych także na dialogu i inspirowaniu studentów do własnych krytycznych poszukiwań. To rozmaite sfery, do przemyślenia których inspirowuje książka *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*. Można i trzeba opiniować edukację szkolną, wskazywać jej cechy pozytywne, ale i ujawniać sfery wątpliwej jakości. Trzeba jednak też pamiętać o rozłożonej na wiele składników odpowiedzialności za to, co dzieje się w szkołach i potraktować to spostrzeżenie jako zaproszenie do współmyślenia. To Hannah Arendt przestrzegała przed laty przed pozostawieniem spraw edukacji wyłącznie w gestii osób zawodowo zajmujących się pedagogiką i powierzeniem jej jednej dziedzinie nauki. Szczegóły trzeba pozostawić pedagogom, ale myśleć o edukacji powinniśmy wszyscy – dowodziła Arendt<sup>20</sup> – nie bacząc na patetyczność tego stwierdzenia.

Książka Anny Janus-Sitarz *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze* jest – jak widać – dziełem inspirującym, które można otwierać rozmaitymi kluczami interpretacyjnymi. Zwraca uwagę na współczesne modele lektury ważne dla przyszłości szkolnej edukacji polonistycznej, ale i otwiera drogi do dalszych dydaktycznych dyskusji.

*Maria Kwiatkowska-Ratajczak*

---

<sup>20</sup> H. Arendt, *Kryzys edukacji*, [w:] *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa 1994.