

Dariusz Szczukowski



# Praktykowanie lektury

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

# Praktykowanie lektury

*Rodzicom*

Seria

PONOWOCZESNA DYDAKTYKA POLONISTYCZNA  
TEORIA I PRAKTYKA

Tom V

Redakcja naukowa

Grażyna B. Tomaszewska

Dariusz Szczukowski

Dariusz Szczukowski

# **Praktykowanie lektury**

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego  
Gdańsk 2019

Recenzent  
*prof. dr hab. Ewa Jaskółowa*

Redaktor Wydawnictwa  
*Anna Herzog-Grzybowska*

Projekt okładki i stron tytułowych  
*Anna Wołosiak-Tomaszewska*

Skład i łamanie  
*Maksymilian Biniakiewicz*

Publikacja sfinansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego:  
„Narodowy Program Rozwoju Humanistyki” w latach 2016–2019



NARODOWY PROGRAM  
ROZWOJU HUMANISTYKI

© Copyright by Uniwersytet Gdański  
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-7865-901-3

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego  
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot  
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206  
e-mail: [wydawnictwo@ug.edu.pl](mailto:wydawnictwo@ug.edu.pl)  
[www.wyd.ug.edu.pl](http://www.wyd.ug.edu.pl)

Księgarnia internetowa: [www.kiw.ug.edu.pl](http://www.kiw.ug.edu.pl)

Druk i oprawa  
Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego  
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot  
tel. 58 523 14 49; fax 58 551 05 32

## Spis treści

Wstęp .....	7
Rozdział 1: Polonistyka – między teorią a praktyką .....	11
1.1. Spór o (bez)sporną wartość humanistyki .....	11
1.1.1. Jaka humanistyka? .....	11
1.1.2. W stronę innej humanistyki .....	16
1.1.3. Przeciw głupocie .....	21
1.1.4. Zobowiązania .....	23
1.2. Dydaktyka literatury. Dydaktyka lektury .....	27
1.2.1. Jak uczyć uczenia literatury? .....	28
1.2.2. Polonista-amator .....	34
1.2.3. Lektura jako wyzwanie i wyznanie .....	38
Rozdział 2: Meblowanie szkoły .....	43
2.1. Uwalnianie lektury. Przywracanie świata .....	43
2.1.1. Wolny czas lektury .....	43
2.1.2. Czas zachwyty .....	46
2.1.3. Czas uważności .....	50
2.2. Wspólne czytanie .....	53
2.2.1. Jaka wspólnota? .....	53
2.2.2. Otwieranie tradycji .....	60
2.3. Programowanie szkoły .....	65
2.3.1. Podstawa programowa – krótkie wprowadzenie .....	65
2.3.2. Zmiana paradygmatu? .....	66
2.4. Po co i jak czytać literaturę popularną w szkole .....	73
2.4.1. Kilka uwag o praktykach kulturowych i czytelniczych .....	73
2.4.2. Preferencje czytelnicze .....	75
2.4.3. Literatura popularna w szkole .....	78
Rozdział 3: Praktyki czytania .....	85
3.1. Nauczyciel-ignorant czyta poezję współczesną .....	85
3.1.1. Nauczyciel-ignorant .....	85
3.1.2. Lektura Senddeckiego .....	91
3.2. Lekcja wstydu .....	95
3.2.1. Godność i duma młodych Polaków .....	95
3.2.2. Co z tym wstydem? .....	98
3.2.3. Lekcja pamięci .....	99
3.2.4. Pomniki Różewicza .....	101
3.3. Intertekstualnie, egzystencjalnie .....	108
3.3.1. Księga Hioba – otwarcie .....	109
3.3.2. Bezradność wiersza. Hiob Tadeusza Różewicza .....	111

3.4. O co pyta mnie wiersz? .....	119
3.4.1. Jak rozmowa .....	119
3.4.2. „Dojrzewanie do siebie” .....	126
3.5. Poczucie poezję .....	129
3.5.1. „to coś” .....	132
3.5.2. o tym .....	136
Zakończenie .....	141
Bibliografia .....	143
Nota redakcyjna .....	154
Indeks nazwisk .....	156

## Wstęp

Lektura nigdy nie była czymś oczywistym. Już na samym poziomie semantyki ujawnia ona migotliwość znaczeń. Jawi się bowiem jako sam akt czytania lub jest książką, którą czytamy, w końcu też odsyła do tej chyba najbardziej rozpowszechnionej semantyki – kojarzymy ją bowiem ze szkolnym przymusem, przykrym obowiązkiem czytania lektury szkolnej, z którą wszyscy powinniśmy się zapoznać z bardziej lub mniej wiadomych względów.

Lektura nie jest i nie będzie oczywista. Z jednej strony była bowiem symbolem wewnętrznego życia, oddawania się mądrości, tropienia boskich sensów, natomiast z drugiej strony zawsze mogły się w niej ujawnić „szatańskie werse-ty”, a czytane księgi okazywały się „księgami zbójeckimi”, wywracającymi na nice nasze dotychczasowe wyobrażenia o świecie i sobie samym. W ten sposób literatura otwierała nas – jej gorliwych wyznawców – na pokątne pragnienia, nagle intensyfikacje, strącała z piedestału samozadowolenia, weryfikowała nasze światy, wyzwalała w końcu pragnienie pisania. Byliśmy jednak zbyt mało wrażliwi (parafrazując Rolanda Barthes’a) i być może czytaliśmy zdecydowanie za dużo, zbyt pospiesznie, z ciągłą zadyszka, niezbyt uważnie, by stać się poetką, pisarzem. Nasze olśnienia, narcystyczne przyjemności chcieliśmy jednak dzielić z innym, i tak, dołączywszy do wyspecjalizowanej armii polonistów, skończyliśmy (albo zaczęliśmy) jako nauczyciele literatury, nauczyciele języka polskiego.

Oto jedna z możliwych wersji wyznania polonistki/polonisty. Oczywiście zdarzają się poetki-polonistki, pisarze-poloniści łączący karierę pisarską z karierą profesorską czy nauczycielską. Jeden z nich, Stefan Chwin, zaznacza dosyć przekornie: „Ponieważ jestem polonistą od czterdziestu paru lat, więc mam taką prywatną definicję, kto to jest polonista. Polonista jest to ktoś, kto zawodowo zniechęca ludzi do literatury”<sup>1</sup>. To dosyć ciekawa definicja, mimo że świadomie wyostrzona. Gdański pisarz naznacza swoją pozycję w podwójny, powiedzielibyśmy, schizofreniczny sposób. Pisarz jako nauczyciel zdradza bowiem swoje powołanie pisarskie. Tym samym bycie nauczycielem prowadzi do moralnego impasu. Chwin kontynuuje: „Ja mam zawsze tę świadomość. Kiedy wchodzę do studentów na zajęcia, ani przez chwilę nie zapominam, jak trudną rzeczą my, jako badacze literatury, się zajmujemy. Ponieważ mówić

---

<sup>1</sup> S. Chwin, *Spotkanie piąte: Krystyna Lars i Stefan Chwin* [w:] *Pośród nas. Twórcy pomorscy i gdańscy. Rozmowy niedokończone*, red. G. Tomaszewska, F. Tomaszewski, M. Modrzewska, S. Modrzewski, Gdańsk 2016, s. 227.



o literaturze, mówić o sztuce, to jest trochę tak, jakby ją brudzić czymś, kalać, psuć”<sup>2</sup>. Tym samym umieszcza siebie w pozycji bluźniercy, a nie wyznawcy.

Inny pisarz, Daniel Pennac, wieloletni nauczyciel, w błyskotliwym eseju *Jak powieść* opisuje sam akt czytania w kategoriach intymnego, wypełnionego przyjemnością doświadczenia. Temu intymnemu doświadczeniu przeciwstawia czytanie wprzęgnięte w tryby maszyny edukacyjnej: „Czytanie. Tego uczą w szkole. Miłość czytania natomiast...”<sup>3</sup>. Pennac potrzebę opowieści przedkłada nad rozumienie, konieczność egzegezy. Czytelnik staje się ważniejszy od wszelkich prób podporządkowania go określonym celom edukacyjnym. „Czasownik «czytać» nie znosi trybu rozkazującego”<sup>4</sup> – oznajmia aforystycznie Pennac, szukając przyczyn klęski edukacji czytelniczej w przymusie lekturowym, „zagadywaniu” dzieła literackiego poprzez schematyczną analizę, przemocy szkolnego systemu koncentrującego się na kwestiach technicznych związanych z lekturą.

Chciałbym zastanowić się nad pozycją nauczyciela i użyć słownika Giorgio Agambena, który wydaje mi się pożyteczny dla „dekonstrukcji” też Chwina, gdyż w tym „kalaniu i psuciu” widziałbym jednak pewną podstawową aktywność nauczyciela, którą określiłbym za włoskim myślicielem jako profanację. Profanacja jest dla Agambena anarchistycznym gestem dokonującym w jasno określonym obszarze demontażu tego, co święte, i tego, co profaniczne. Profanacja bowiem – jak chce włoski myśliciel – pozwala na użycie *sacrum* w nowych konfiguracjach, w których ujawniają się z całą mocą nowe sensory przedmiotów wyrwanych z przyspilających je do określonych znaczeń słowników: „Profanować, to dopuszczać możliwość szczególnej niedbałości, która ignoruje oddzielenie, a właściwie znajduje dla niego specyficzne zastosowanie”<sup>5</sup>. Profanacja jest zatem gestem przywracania komunikacji ze światem, oddawaniem tego, co święte, do powszechnego użytku<sup>6</sup>. Tak też można by rozumieć pracę nauczyciela: jako próbę przywracania literatury (i sztuki) praktykom życiowym.

Ta próba profanacji jest niezwykle trudna. Szczególnie dzisiaj, kiedy poprzez użytkowanie mediów zmienia się nasza percepcja. Nie znaczy to, że kiedyś czytaliśmy więcej. Na tę nostalgiczną tendencję, która lokuje czytelnika w przeszłości, zwraca uwagę Edwin Bendyk. Powołując się na pracę Zbigniewa Koziańskiego *Zróżnicowanie uczestnictwa w kulturze* z 1987 roku, zauważa, że z czytelnictwem w Polsce nigdy nie było dobrze<sup>7</sup>. I kończy tekst konkluzją:

<sup>2</sup> Tamże, s. 228.

<sup>3</sup> D. Pennac, *Jak powieść*, przeł. K. Bieńkowska, Warszawa 2007, s. 79.

<sup>4</sup> Tamże, s. 14.

<sup>5</sup> G. Agamben, *Pochwała profanacji* [w:] tegoż, *Profanacje*, przeł. M. Kwaterko, Warszawa 2006, s. 95.

<sup>6</sup> Tamże, s. 98.

<sup>7</sup> Z. Koziański, *Zróżnicowanie uczestnictwa w kulturze* [w:] *Strukturalizacja społeczeństwa polskiego. Ewolucja paradygmatu*, red. W. Wesołowski, K. Janicka, K.M. Słomczyński, Warszawa 2017, s. 117–154.

Najwyraźniej stabilna praktyka nieczytania, łącząca polskie pokolenia, jest podstawą trwałości polskiej kultury, niezależnie od tego, jak bardzo by na to pomstowali polscy inteligenci bibliofile<sup>8</sup>.

Jeśli tak, to czytanie staje się elementem wywrotowym, wywraca bowiem swojskość kulturową, jej długie trwanie, które okazuje się zbudowane na nieczytaniu – mówiąc inaczej – na języku oficjalnym, czyli wyznaczonym przez określone jego użycia gwarantujące skuteczność komunikacyjną, z której wyparowuje metafora i ironia<sup>9</sup>.

Skoro w Polsce czyta tak niewiele osób, to nie oszukujmy się, że czytanie może jeszcze kogoś obchodzić poza małym gronem osób. Nie wpisuje się bowiem w wąską logikę rynkowego zysku. Tym samym okazuje się, że nie jest ono traktowane jako wymagające troski dobro publiczne. Czytanie pozostaje ekskluzywną praktyką mimo swej potencjalnej egalitarności i potencjalnej demokratyczności. Przemysław Czapliński już ponad 10 lat temu wskazywał: „Krań się więc zamyka: wbrew komunikacyjnej otwartości przekazywanej przez literaturę [...] «czytanie po polsku» wzmacnia istniejące podziały społeczne”<sup>10</sup>. W ten oto sposób lektura pojmowana jako instytucja mająca zapewnić wyższy kapitał kulturowy (mówiąc językiem Pierre’a Bourdieu) oraz możliwość partycypacji w życiu społecznym okazuje się aktem dystynkcji, budującym mury między warstwami społecznymi. Dlatego robota polonisty jest robotą na wskroś polityczną. Emisją, która chce wprowadzić literaturę do obiegu społecznego, zakłócić dominację nieznośnych banałów i równie nieznośnych oczywistości lansowanych przez neoliberalny świat i dogmatyczne upartyjnione monologi. Lektura wprowadza bowiem do uładzonego społecznego obiegu nadwyżkę nieoczywistości, emituje wirusy podejrzliwości, w końcu – wyzwala też pragnienie. Jej działanie jest nie do przewidzenia i nie do zaplanowania, nie mieści się w żadnym programie czy mozolnie wypracowanym efekcie kształcenia.

Terry Eagleton w błyskotliwej książce *Jak czytać literaturę* pisze:

Sztuka analizy utworów literackich jest na wymarciu jak taniec ludowy. Całej tej tradycji tego, co Nietzsche nazywał „powolnym czytaniem”, zagraża zniknięcie bez śladu. Skupiając się na formie i technice literackiej, książka niniejsza próbuje odegrać skromną rolę w ratowaniu go<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> E. Bendyk, *Krótki tekst o nieczytaniu*, „Krytyka Polityczna”, <http://krytykapolityczna.pl/kultura/edwin-bendyk-krotki-tekst-o-nieczytaniu> (dostęp: 12.12.2108).

<sup>9</sup> Bendyk zaznacza: „Zagadnieniem polskiego czytelnictwa książek jest nie tylko ich nieczytanie. Spośród tych, którzy wbrew normie marnego trudu czytania się podejmują, upowszechnia się zanik zdolności rozpoznawania ironii, metafory i innych form komunikowania bardziej złożonych niż dosłowność. Uwagę tę czynię, by uprzedzić komentarze Czytelników, którzy mój komentarz przeczytają z pełną dosłownością” (tamże). Por. również: M. Bieńczyk, *Co się dziś stało z ironią? Żyjemy w chichotliwych czasach, z których wyparowuje jej duch?*, „Książki. Magazyn do Czytania” 2016, nr 3.

<sup>10</sup> P. Czapliński, *Powrót centrali. Literatura w nowej rzeczywistości*, Kraków 2007, s. 85–86.

<sup>11</sup> T. Eagleton, *Jak czytać literaturę*, przeł. A. Kunicka, Warszawa 2014, s. 9.

Wydawać by się mogło, że ta retroaktywna w gruncie rzeczy uwaga buduje nieznośne poczucie nostalgii, które w przeszłości sytuuje szlachetną kulturę czytania. Angielski badacz chciałby przywrócić życiodajny oddech literaturze. Jednak tu nie chodzi o powrót do *close reading*, lecz o otwarcie na język literatury, na jej swoistość. Eagleton nie odcina się od politycznego wymiaru swej aktywności, wskazuje słusznie, że „nie można podnosić politycznych i teoretycznych kwestii związanych z tekstami literackim bez pewnego wyczulenia na ich język”<sup>12</sup>.

O tym wyczuleniu na literaturę jest ta książka. Skupię się w niej na splocie prywatnego, intymnego doświadczania lektury, pojmowanego jako techniki siebie (jak by powiedział Michel Foucault<sup>13</sup>), i jej doświadczenia instytucjonalnego. Interesować mnie będą zatem różne sposoby praktykowania bezwarunkowej (to marzenie każdego chyba polonisty), a jednak zawsze uwarunkowanej lektury.

---

<sup>12</sup> Tamże, s. 9–10.

<sup>13</sup> M. Foucault wskazuje, że techniki siebie pozwalają „jednostkom dokonywać, za pomocą własnych środków bądź przy pomocy innych, pewnych operacji na własnych ciałach oraz duszach, myślach, zachowaniu, sposobie bycia, operacji, których celem jest przekształcenie siebie tak, by osiągnąć pewien stan szczęścia, czystości, mądrości, doskonałości czy nieśmiertelności” (M. Foucault, *Techniki siebie* [w:] tegoż, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa 2000, s. 249).

# Rozdział 1

## Polonistyka – między teorią a praktyką

### 1.1. Spór o (bez)sporną wartość humanistyki

„...wszelka praca edukacyjna jest jednocześnie robotą polityczną”<sup>1</sup>  
Henry A. Giroux

Chciałbym zastanowić się nad miejscem szeroko rozumianej edukacji polonistycznej w przestrzeni publicznej, takim jej modelem, który byłby w stanie odpowiedzieć na wyzwania ponowoczesnego świata. Dlatego najpierw spróbuję (nieco skrótowo, ale – jak myślę – w porządkujący sposób) naszkicować jakieś punkty orientacyjne, dzięki którym nie zabłądzimy na nieoczywistym terytorium humanistyki. Humanistykę będę tutaj być może niebezpiecznie zbliżał do filologii, a w każdym razie utożsamiał ze społecznością tych wszystkich, którzy pracują tekstem. Naszkicuję więc przestrzeń humanistyki istniejącej w ramach pełnego uwarunkowania uniwersytetu i wiary w uniwersytet bezwarunkowy – jak powiedziałby Jacques Derrida<sup>2</sup> – by w niej zlokalizować poręczną formułę dla edukacji polonistycznej.

#### 1.1.1. Jaka humanistyka?

Jan Sowa w recenzji książki Michała Pawła Markowskiego *Polityka wrażliwości* zaznacza:

Naszym zadaniem, jako humanistów i humanistek, jest takie myślenie i taka praca z pojęciami, które pozwolą człowiekowi – jako jednostce i jako gatunkowi – zyskać

---

<sup>1</sup> *Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa Lecha Witkowskiego z Henrym A. Giroux*, przeł. L. Witkowski [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010, s. 77.

<sup>2</sup> Por. J. Derrida, *Uniwersytet bezwarunkowy*, przeł. K.M. Jaksender, Kraków 2015. Derrida pisze: „Wiemy aż nazbyt dobrze, że taki uniwersytet bezwarunkowy, w rzeczywistości nie istnieje. Lecz z samej zasady i zgodnie z deklarowanym powołaniem, mocą jego uznanej istoty, powinien on pozostać ostatecznym miejscem krytycznego oporu – a nawet bardziej niż krytycznego – stawianego wszelkim dogmatycznym i niesprawiedliwym władzom zawłaszczającym” (tamże, s. 17–18).

kontrolę nad wyalienowanym światem jego własnych wytworów. Nie idzie więc o (re)/(de)konstrukcję podmiotu, ale o ustanowienie podmiotowości – indywidualnej i zbiorowej – która wobec ogromnej alienacji dawałaby nam przynajmniej rudymen tarne poczucie sprawstwa. Taki jest dzisiaj sens i cel uprawiania humanistyki<sup>3</sup>.

W taki sposób Sowa zamyka swoją – jakże gniewną (i co by tu nie powiedzieć, jawnie niesprawiedliwą) krytykę książki Markowskiego. Według Sowy – mówiąc najkrócej – Markowski narcystycznie przepisuje wciąż siebie, mnożąc erudycyjne konteksty, uprawia płaską humanistykę, pozbawioną umocowania w tradycji krytycznej i marksowskiej. Dla Sowy humanistyka pojmowana jako egzystencjalna przygoda i nieskrępowana autokreacja jest nie do przyjęcia, gdyż takie ujęcie – proponowane przez Markowskiego – zbyt pochopnie omija społeczne uwarunkowania i ramy jej uprawiania. Prowadzi bowiem do „prywatyzacji” i „osłabienia” podmiotu, co oznacza uprawomocnienie porządku neoliberalnego.

To tylko niektóre z zarzutów autora *Fantomowego ciała króla*, które doczekały się *notabene* ciętej riposty ze strony Markowskiego<sup>4</sup>. W każdym razie Sowie chodzi o wytworzenie podmiotu działania zdolnego do aktywnej zmiany świata. Samemu Markowskiemu chodzi zaś o coś skromniejszego (i w jego mienianiu bardziej użytecznego): o możliwość wytwarzania polifonicznych

<sup>3</sup> J. Sowa, *Humanistyka płaskiego świata*, „Teksty Drugie” 2014, nr 1, s. 206. Za budowaniem mocnego, sprawczego podmiotu, ale „bez absolutystycznych roszczeń” opowiada się E. Domańska (E. Domańska, *Historia egzystencjalna. Krytyczne studium narratywizmu i humanistyki zaangażowanej*, Warszawa 2012, s. 138). Badaczka zauważa: „Jestem słabym podmiotem, bo taki/taka jestem, wygodnie nim być, szczególnie jeżeli otoczenie pozwala mi na to; poczuwa się do ochrony, podejmuje za mnie decyzje i skłonne jest wybaczać ewentualne błędy wynikające z owej kruchości. Warto podkreślić, iż w ten sposób otoczenie kastruje podmiotowość w imię troski, w której tle często stoi kontrola” (tamże, s. 140). Można oczywiście łatwo podważyć ten atak na etykę słabego podmiotu rozwijaną choćby przez G. Vattimo. Słabość podmiotu dla filozofa ujawnia się przede wszystkim jako troska o dobro wspólne i wyzwala gest egzystencjalnej ochrony tego, co krusze i przygodne. Słabość w rozumieniu filozofa to zrzeczenie się dominacji i szukanie wspólnoty. Konsekwencją nihilistycznego gestu „osłabiania” ontologii i podmiotu jest bowiem „redukcja przemocy, osłabienie silnych i agresywnych tożsamości, akceptacja innego aż po «troskę»” (G. Vattimo, *Poza interpretacją. Znaczenie hermeneutyki dla filozofii*, przeł. K. Kasia, Kraków 2011, s. 86). A. Zawadzki zauważa: „Kategoria doświadczenia, jako formy poznania czy kontaktu z ułomnością, wydaje się tu nieprzypadkowo wybrana i sugeruje, że «słabe» obszary istnienia wymagają innego niż tradycyjny języka opisu, nie poddają się racjonalizacji i uporządkowaniu ani nie dają się wtłoczyć w rozumiane po Heideggerowsku przedstawienie jako narzędzie dominacji podmiotu nad światem, lecz wymagają od poznającego je człowieka egzystencjalnego zaangażowania oraz wysiłku otwarcia, «wystawienia się» na ich prawdę” (A. Zawadzki, *Literatura a myśl słaba*, Kraków 2009, s. 59–60).

<sup>4</sup> Por. M.P. Markowski, *Lewica akademicka: między hipokryzją i iluzją*, „Teksty Drugie” 2014, nr 1, s. 208–2014. Markowski zarzuca Sowie hipokryzję i namawia do porzucenia wygodnego świata Akademii na rzecz społecznikowskich inicjatyw – tu jest kąśliwy – w rodzaju gotowania zupy dla ubogich.

wrażliwości, które co prawda nie stworzą nigdy silnego podmiotu zbiorowego, ale pozwolą na wybrzmiewanie różnych, niekoniecznie współmiernych głosów. „Otóż uważam, że humanistyka powinna – przede wszystkim – przyczynić się do budowania instytucjonalnych miejsc, gdzie zagwarantowana jest swoboda publicznego mówienia”<sup>5</sup>. W tym stwierdzeniu pobrzmiewa echo Derridańskiego rozumienia instytucji literatury jako demokratycznego prawa do mówienia wszystkiego o wszystkim, co wiązałoby się z poszerzeniem pola egzystencji. „Humanistyka bowiem – jak pisze w zakończeniu swej książki Markowski – to świadomość podmiotu, który utracił swoją podstawę i dzięki temu może się – dzięki sztuce – ukształtować. Przyznajmy: nie mała to stawka”<sup>6</sup>. To kształtowanie siebie, poszerzanie pola egzystencji to nic innego jak ciągła, nieustająca życiodajna praca interpretacji: „Literatura – według Markowskiego – nie odpowiada na pytanie «jak jest?», lecz na pytanie «jak mógłbym jeszcze inaczej zinterpretować świat i siebie?», nieustannie przesuując pozycję, z jakiej ktokolwiek zechce sobie zadać to pytanie”<sup>7</sup>. Żywioł interpretacji, której nieusuwalnym składnikiem jest przeświadczenie o językowym charakterze ludzkiego doświadczenia i odrzucenie niczym niezapośredniczonego obiektywnego poznania, określałby postawę antyfundamentalistyczną, odżegnującą się od iluzji posiadania wiedzy pewnej i ostatecznej („słownika finalnego” jak by powiedział Richard Rorty<sup>8</sup>), zrzekającą się uprzywilejowanej pozycji wśród polifonicznej kultury, otwartą na wysłuchanie innych głosów. Dlatego też w innym miejscu Markowski powie:

(...) w perspektywie antropologicznej nie ma różnicy między literaturą, fikcją i egzystencją. Egzystencja jest bowiem przestrzenią, w której człowiek, chcąc sam siebie zrozumieć, wytwarza literaturę i inne fikcje, do jakich należy także antropologia, rozumiana jako dyskurs człowieka o człowieku<sup>9</sup>.

Tym samym Markowski proponuje pewną pedagogię, mimo że sam wypowiada się z przekąsem na temat „strażników pedagogicznego rozumu”<sup>10</sup>. Jest nią tytułowe kształcenie wrażliwości, które rozumie po Rorty’ańsku – w kategoriach ćwiczenia duchowego, cielesnej ekspozycji na ból, ale także otwarcia na skończoność i kruchość naszej egzystencji: „Być wrażliwym to nie tylko mieć czułą skórę czy delikatne zmysły, ale także współczuć z kimś innym,

<sup>5</sup> M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 83.

<sup>6</sup> Tamże, s. 432. W innym miejscu zaznaczy: „Używam słowa «wyobraźnia» wymiennie ze słowem «wrażliwość», obydwu nadając dyskursywny, a więc i polityczny charakter [...]. Wrażliwość i wyobraźnia to dla mnie przede wszystkim umiejętności posługiwania się różnymi językami, różnymi idiomami, rozumienia przesłanek odmiennych od tych, na których wspiera się nasze myślenie” (tamże, s. 60).

<sup>7</sup> Tamże, s. 200.

<sup>8</sup> Por. R. Rorty, *Filozofia a zwierciadło natury*, przeł. M. Szczubińska, Warszawa 1994.

<sup>9</sup> M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości...*, s. 201.

<sup>10</sup> Tamże, s. 264.

uznać czyjąś osobność, umieć słuchać kogoś innego, słowem troszczyć się o kogoś innego, czyli uznać, że możliwe jest zbudowanie najmniejszej nawet wspólnoty”<sup>11</sup>. W ten oto sposób powtarza dobrze znane tezy amerykańskiego pragmatysty, który chciałby budować wspólnotę opartą na zasadzie solidarności, nieumocowanej na metafizycznie pojętej prawdzie.

Dla Rorty’ego – jak pamiętamy – z gruntu romantyczna autokreacja określa tylko jeden z wymiarów doświadczenia literatury<sup>12</sup>. Postulat budowania „mocnej” tożsamości (na wzór Bloomowskiego „silnego poety”, porzucającego marzenia o istnieniu pozazmysłowego świata i równie pozazmysłowej prawdy, którą miałby posiadać) nie wieńczy aktu lektury. Doświadczenie literatury nie pozostaje w odizolowanej narcystycznej przestrzeni prywatnej przyjemności, chociaż niewątpliwie Rorty chroni prywatność jako sferę budowania „ja”. Taka formuła lektury jest dla filozofa próbą poszukiwania wewnętrznego schronienia, iluzorycznej ucieczki od kontaktu z „twardą” rzeczywistością społeczną, pełną niesprawiedliwości i poniżenia. Czytelnik (i nauczyciel, i uczeń również) jest podmiotem politycznym, poddanym mechanizmom władzy/wiedzy i jego wrażliwość, jego obcowanie ze światem literatury jest zanurzone w świecie społecznym. Jak wyjaśnia Rorty:

powieści mówią nam, jak zupełnie niepodobni do nas ludzie myślą o sobie, w jaki sposób udaje im się przedstawić bulwersujące nas postępowanie w dobrym świetle, jak nadają swemu życiu sens. Problem, jak żyć własnym życiem, staje się wówczas problemem, jak rozważyć nasze potrzeby w kontekście ich potrzeb oraz ich samoopisy w kontekście naszych. Posiadanie bardziej wykształconego, bardziej rozwiniętego i bardziej wyrobionego poglądu moralnego oznacza zdolność do pojęcia większej ilości potrzeb i zrozumienia więcej samoopisów<sup>13</sup>.

Jeśli potraktować słowa amerykańskiego filozofa poważnie, to widzimy, że literatura staje się z jednej strony poszukiwaniem własnego słownika, kreacji własnej osobowości, a z drugiej jest też miejscem narodzin „ja” etycznego, uwrażliwionego na innych. Czytanie literatury to dla Rorty’ego i Markowskiego doniosły akt moralny, pozwalający na przekroczenie granic samozadowolenia, miłego zagospodarowania w wypracowanym słowniku i światopoglądzie. Lektura – podkreśla Rorty – jest szansą na zbudowanie społeczności demokratycznej, która miałaby być uwolniona od bólu i poniżenia. Tym samym staje się ona działalnością na wskroś krytyczną, próbującą przeorganizować nasze myślenie o sobie i świecie. Markowski mówi tutaj o „dyspozycji krytycznej”,

<sup>11</sup> Tamże, s. 224.

<sup>12</sup> Przywołuję tutaj pojęcie doświadczenia, mimo że sam Rorty wymazał je z własnego słownika. Amerykański filozof widzi w nim pozostałości myślenia esencjalistycznego. Por. M. Jay, *Kult doświadczenia w amerykańskim pragmatyzmie. James, Dewey i Rorty* [w:] tegoż, *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat*, przeł. A. Rejniak-Majewska, Kraków 2008, s. 373–442.

<sup>13</sup> R. Rorty, *Wybawienie od egotyzmu: James i Proust jako ćwiczenia duchowe*, przeł. A. Żychliński, „Teksty Drugie” 2006, nr 1–2, s. 186.



która „wprowadza w stan kryzysu (czyli potencjalnej przemiany) utrwalone słowniki [...]”<sup>14</sup>.

Markowski, wiernie odtwarzając logikę Rorty’ego, chce przywrócić literaturę egzystencji i egzystencję literaturze, co prowadzi do takiej tezy:

Literatura nie jest czymś osobliwym czy wyjątkowym: odnoszenie nasze do tekstów przypomina odnoszenie nasze do świata. Literatura jest częścią naszego świata, choć także wprowadza do naszego świata poróżnienie, i dlatego nie ma powodu, by traktować ją inaczej niż cały świat, a więc tak, jak się cały świat tego domaga: troskliwie, namiętnie, czujnie, poważnie, żartobliwie, odpowiedzialnie, pobłażliwie, roztropnie, niechętnie etc. [...] Świat nie jest po to, żeby go poznawać z dystansu, ale po to, żeby w nim żyć. Literatura nie jest obiektem do kontemplowania, lecz przestrzenią nowych doświadczeń<sup>15</sup>.

Oczywiście literatura jest medium wyjątkowym i osobliwym – szczególnie dla kogoś, kto się nią zajmuje. Zwraca na to uwagę inny krytyk książki Markowskiego, Andrzej Skrendo. Szczecińskiemu badaczowi przeszkadza w tekście Markowskiego przede wszystkim brak refleksji nad pozycją literatury w kontekście innych mediów czy praktyk społecznych<sup>16</sup>. Dla Skrendy niewystarczająca jest także apologia humanistyki przekraczającej instytucjonalne ramy. „Nie tyle wolność transgresji wymaga dziś obrony, lecz istnienie dyscyplinarnych granic”<sup>17</sup> – twierdzi badacz, zarzucając Markowskiemu niezbyt uważną lekturę Rorty’ego, kiedy ten używa amerykańskiego filozofa dla własnych sprawnie przeprowadzonych konceptów związanych z rozróżnieniem na nienaukową humanistykę i naukowe przyrodoznawstwo. W innym miejscu Skrendo wyraźnie zaznaczy: „Nie ma jednej nauki, ani jednego języka teoretycznego, lecz ich wielość – oraz pokrewieństwa i ich powinowactwa w ramach owej wielości”<sup>18</sup>. Opór Skrendy budzi zbyt pochopna rezygnacja Markowskiego z próby

<sup>14</sup> M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości...*, s. 81.

<sup>15</sup> Tamże, s. 226–227.

<sup>16</sup> A. Skrendo, *Wyprowadzenie z humanistyki. O książce Michała Pawła Markowskiego „Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki”*, „Wielogłos” 2014, nr 1, s. 91–101.

<sup>17</sup> Tamże, s. 97. Skrendo trafnie wskazuje, iż Markowski, separując humanistykę od nauk przyrodniczych, oddala się znacznie od opowieści amerykańskiego pragmatysty. Dla Rorty’ego nauka powinna także wyrzec się swych obiektywistycznych roszczeń, jest jedynie inaczej ustrukturyzowaną niż humanistyka „grą językową”. Filozof zaznacza: „W tej perspektywie stwierdzenie, że prawda zwycięży, nie oznacza, że stawiamy jakąś metafizyczną tezę określającą związek między ludzkim rozumem a naturą rzeczy. Oznacza ono jedynie, że o tym, w co wierzyć, najlepiej rozstrzygniemy, jeżeli uwzględnimy jak największą ilość sugestii i argumentów” (R. Rorty, *Nauka jako solidarność* [w:] tegoż, *Obiektywność, relatywizm, prawda, Pisma filozoficzne*, t. 1, przeł. J. Margański, Warszawa 1999, s. 61).

<sup>18</sup> A. Skrendo, *Literaturoznawstwo jako nauka. Nowe szanse, stare zagrożenia* [w:] *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński, R. Nycz, D. Antonik, J. Bednarek, A. Dauksza, J. Misun, Warszawa 2017, s. 110.



przemyslenia sfery publicznej i uwarunkowań, które wytwarzają określoną taktykę i strategię uprawiania humanistyki. Markowski – zaznacza Skrendo:

Nie odwołuje się ani do wyobrażonej wizji przyszłego społeczeństwa, ani do problemów realnego i konkretnego społeczeństwa. W rezultacie Markowski okazuje się niemym zakładnikiem tego, co jest. Jego wizja humanistyki najłatwiej dałaby się opisać w języku neoliberalizmu, który czyni z uniwersytetu przedsiębiorstwo i zabija humanistykę<sup>19</sup>.

W końcu też badacz wskazuje na głęboko idiosynkratyczny charakter książki Markowskiego:

Pełen woli mocy, zaborczy i niekiedy agresywny ton wypowiedzi owego podmiotu nie wydaje się obliczony na zawiązanie wspólnoty, ale raczej na wytworzenie własnej, głęboko idiosynkratycznej espozycji. W strategii komunikacyjnej zarysowanej w narracji Markowskiego czytelnik zostaje albo podbity, albo zmuszony do oporu, niewiele zaś ma możliwości, żeby zostać równoprawnym partnerem rozmowy. Zbyt monologiczny i zawłaszczający okazuje się sposób istnienia rządzącej wypowiedzią instancji mówiącej<sup>20</sup>.

Skrendo oczywiście przyznaje, że Markowski ma prawo do swojej prywatnej wizji humanistyki, ale dla niego wizja ta jest chybiona, jeśli chodzi o diagnozę i receptę. Stąd tytuł jego szkicu: *Wyprowadzenie z humanistyki*. Receptura, którą wypracowuje Markowski, jest zatem dla krytyka szkodliwa i może prowadzić do głębokiej zapaści.

Przywołuję tutaj ten wielogłos, gdyż jest on symptomatyczny dla próby uprawomocnienia humanistyki w globalnym porządku, w którym jedynym kryterium wartości pozostaje rynkowa użyteczność, na co nie zgadzają się i Markowski, i Sowa, i Skrendo. Markowski jako pragmatysta mówi: interpretować, słuchać innych i zgadzać się na różne głosy, tworzyć przestrzeń dla własnych prywatnych autokreacji. Sowa mógłby za Marksem powiedzieć: koniec z interpretacjami, mnożeniem nikomu niepotrzebnych dyskursów, tylko zmiana społeczna może nas uratować. Skrendo zaś wolalby ustawić całą dyskusję inaczej – nie chce zabierać humanistyce statusu nauki (którego nie sposób przecież zamknąć w ramach jednego teoretycznego paradygmatu), rozumianej w duchu konstruktywizmu jako praktyki społecznej i kulturowej<sup>21</sup>.

### 1.1.2. W stronę innej humanistyki

Kiedy to Markowski swoją książką, ukazującą się jako setny tom w serii *Horzonty Nowoczesności*, zamyka ważną dla polskiej humanistyki epokę

<sup>19</sup> A. Skrendo, *Literaturoznawstwo jako nauka...*, s. 100.

<sup>20</sup> Tamże, s. 100–101.

<sup>21</sup> Por. tamże, s. 100–111.

wydawniczą (którą zresztą sam rozpoczął pozycją *Nietzsche. Filozofia interpretacji*<sup>22</sup>), jego współpracownik z krakowskiego grona polonistów, Ryszard Nycz (któremu zadedykowana jest *Polityka wrażliwości*), tworzy projekt nowej humanistyki. Nycz przede wszystkim szuka odpowiedzi na kryzys humanistyki, próbując wynaleźć na nowo jej innowacyjność i sprawczość. Mówił o niej zresztą już wcześniej takim słowami: „Uczynienie z wiedzy humanistycznej narzędzia sprawczego działania, skutecznej zmiany, efektywnego oddziaływania pozostaje dalej wyzwaniem humanistyki, dziś bardziej może aktualnym niż niegdys”<sup>23</sup>. To zadanie nowej humanistyki, którą Nycz nazywa „humanistyką przyszłości”. Dla krakowskiego literaturoznawcy nowa humanistyka ma przede wszystkim charakter transdyscyplinarny i procesualny, wykracza poza przyjęte podziały myślenia i działania, teorii i praktyki, jest hybrydyczna i nie można jej „zdyscyplinować” (wpisać w ramy określonej dyscypliny). Nieprzypadkowo Nycz tytułuje swoją ostatnią książkę *Kultura jako czasownik*, wskazując na sprawczość humanistyki czy – mówiąc językiem z innego konceptarium – performatywność, a sięgając po prace z zakresu pedagogiki i „badań w działaniu”<sup>24</sup>, pisze:

teoria w działaniu może być zasadnie sytuowana w o wiele rozleglejszym polu wiedzy, określanym najczęściej jako badania w działaniu (*action research*), których specyfika, najkrócej mówiąc, polega na połączeniu zadań poznawczych, perspektywy uczestnika oraz działań ukierunkowanych na zmianę istniejącego w danej sferze rzeczywistości *status quo*<sup>25</sup>.

Nycz rozumie humanistykę jako przestrzeń inwencji, merytorycznej odkrywczoci mającej określoną powinność społeczną<sup>26</sup>. Krakowskiego literaturoznawcę interesuje przemiana badacza angażującego się w czytaną lekturę/badanie, jak i wynikająca stąd możliwość zmiany *praxis* społecznej. W centrum refleksji humanistycznej pozostaje dla Nycza pojęcie tekstu. Badacz stwierdza, że „w humanistyce pracujemy, badamy tekstem; tworzony, konstruowany tekst bowiem współuczestniczy w rozwiązywaniu zadania, organizuje współdziałanie wszystkich elementów badawczego postępowania, integruje je w składniki metodycznie budowanego dyskursu”<sup>27</sup>. Jednak Nycz inaczej określa jego status. Tekst w pracy humanistycznej jest:

<sup>22</sup> Por. M.P. Markowski, *Nietzsche. Filozofia interpretacji*, Kraków 2001.

<sup>23</sup> R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa 2018, s. 182.

<sup>24</sup> Warto tu przywołać: *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębiak, Wrocław 2010; *Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Červinková, B.D. Gołębiak, Warszawa 2013. Por. także M. Czerepniak-Walczak, *Badanie w działaniu [w:] Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Pałka, Gdańsk 2010, s. 319–337.

<sup>25</sup> R. Nycz, *Kultura jako czasownik...*, s. 100.

<sup>26</sup> Tamże, s. 27.

<sup>27</sup> R. Nycz, *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*, Warszawa 2012, s. 10.

Nie tyle obiektem czy partnerem, ile przede wszystkim przewodnikiem jako nie tylko medium czy przekaźnik, ale także mediator, który – będąc pomiędzy – niejako wypracowuje to, co zapośrednicza (Debray); następnie jako ten, kto idąc przodem, wskazuje kierunek czy toruje drogę: wreszcie jako rodzaj bedekera po nowo odkrytych drogach i bezdrożach doświadczenia<sup>28</sup>.

Nie chodzi tu rzecz jasna o powrót do „tekstowego świata”, zamkniętego w sieci językowych samoodniesień, lecz o eksplorację naszego doświadczenia i słowników. Nycz chce uruchomić (zgodnie z postulatem Bruno Latoura) „humanistyczne laboratorium”, w którym to badacz, zanurzony w określony obszar badawczy, sonduje go z lokalnej perspektywy<sup>29</sup>. Krakowski uczyony zaznacza:

Dominujący w nowohumanistycznych procedurach badawczych sposób poznawczego działania proponuję nazwać sondowaniem, widząc w nim do pewnego stopnia odrębną metodyczną taktykę. Ma kilka charakterystycznych cech, odróżniających ją od metod w humanistyce standardowych. Po pierwsze, polega na badaniu danego przedmiotowego środowiska od wewnątrz, w obszarze wspólnie podzielanego doświadczenia. Po drugie, skoncentrowana jest na próbnym, częściowym penetrowaniu problemowego terytorium, najczęściej poprzez studiowanie konkretnych przypadków. Po trzecie, uprzywilejowaną przez nią techniką jest swoiste „indagowanie” obiektów, wydarzeń i procesów pytaniami czy eksperymentalnymi interwencjami, które nowe słowniki pojęciowe pozwalają im zadawać lub przeprowadzać – co w efekcie wywołuje i uobecnia niedostrzegalne dotąd cechy przedmiotów badania<sup>30</sup>.

Nycz wskazuje zatem na inwencyjność i wydarzeniowy charakter humanistyki, widząc w niej szansę na ciągle z jednej strony mapowanie, a z drugiej – przemieszczanie. Zakłada więc on pewną programowość i jednocześnie ciągle próbuje wymknąć się zasklepionym procedurom, by móc umożliwić inne wejście w dany problem.

Z tym, że – co trzeba wyraźnie podkreślić – w digitalnej sferze destrukcji ulega „klasyczna”, oparta na linearności i sekwencyjności lektura tekstu, ustępując miejsca fragmentarycznemu, rozproszonemu modelowi odbioru, co wiąże się także z innym sposobem analizy i prezentacji swoich badań. Humanistyka cyfrowa skupia się zatem na próbie wykorzystania narzędzi cyfrowych

<sup>28</sup> R. Nycz, *Poetyka doświadczenia...*, s. 12. Nycz powtórzy swe tezy [w:] tegoż, *Kultura jako czasownik...*, s. 174.

<sup>29</sup> Por. B. Latour, *Dajcie mi laboratorium, a poruszę świat*, przeł. K. Abriszewski, Ł. Afeltowicz, „Teksty Drugie” 2009, nr 1–2, s. 163–192. Por. S.J. Collier, A. Lakoff, P. Rabinow, *What is laboratory in the human sciences?*, „ARC Working Paper” 2006, <http://anthropos-lab.net/wp/publications/2007/08/workingpaperno1.pdf>: (dostęp: 05.03.2018). Tekst ten omawiają: A. Kil, J. Małczyński, D. Wolska, *Ku laboratorium humanistycznemu*, „Teksty Drugie” 2017, nr 1, s. 274–285.

<sup>30</sup> R. Nycz, *Kultura jako czasownik...*, s. 10–11.

jako metod badawczych i budowaniu metodologii na zdobyczach technologicznych<sup>31</sup>.

Jak trafnie zauważa Magdalena Szpunar, wskazując za Michałem Hellerem, dominacja nauk ścisłych opiera się na mechanizmie „matematyczności świata”, co wiąże się z próbą zakleszczenia rzeczywistości w porządek matematycznych danych, dających gwarancję wytworzenia uniwersalnego modelu. Dosłownie pojęta cyfryzacja humanistyki byłaby pozbawieniem jej „rdzenia”, ufundowanego na polifoniczności i niewspółmierności. W tym kontekście przypomnijmy na chwilę Rilkego, który pisał: „Überzähliges Dasein / entspringt mir im Herzen” (w tłum. Mieczysława Jastruna: „Byt niezmierny / wytryska z mego serca”<sup>32</sup>). Niepoliczalność, niemożność wpisania naszego doświadczenia w jasne i logiczne tryby – to właściwe terytorium humanistyki. W tym wypadku nie można sprowadzić profesji humanistycznej do wytwarzania bazy danych czy sprawnego posługiwania się cyfrowymi technologiami; chodzi w niej o ciągły namysł nad tekstami, umiejętność ich analizy, interpretacji czy przetwarzania, w końcu o przekroczenie terytorium cyfry, które podległe jest neoliberalnej dominacji<sup>33</sup>.

Humanistyka, można by rzec – „poza humanizmem”<sup>34</sup> (rozumianym w zakurzonym paradygmacie kartezjańskim), staje się sondą sięgającą w nieludzką rzeczywistość, ale też ukierunkowaną na społeczną interwencję rozumianą jako wtręt w skodyfikowane i obciążone nieznośnymi uproszczeniami spory

<sup>31</sup> Por. M. Szpunar, *Humanistyka cyfrowa a socjologia cyfrowa. Nowy paradygmat badań naukowych*, „Zarządzanie w Kulturze” 2016/2017, nr 4, s. 358–359. Problem humanistyki cyfrowej M. Szpunar omawia na s. 355–369. O edukacji humanistycznej przeciwstawiającej się hegemonii rynku zob. M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Warszawa 2016.

<sup>32</sup> R.M. Rilke, *Poezje*, przeł. M. Jastrun, wyd. 2, Kraków 1982, s. 278–279. Dosłownie *Überzähliges* oznacza „nadliczbowe”/„niepoliczone”.

<sup>33</sup> Por. tutaj przede wszystkim: E. Szczęsna, *Cyfrowa semiopoetyka*, Warszawa 2018.

<sup>34</sup> Por. M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości... O taką humanistykę na gruncie polskim, która ma służyć „nie tylko interesom naszego gatunku, lecz także ochronie innych form istnienia oraz tworzeniu nowych”, upomina się E. Domańska: „jednym z największych wyzwania, przed którym stoją dziś badacze, jest de-antropocentryzacja humanistyki” (E. Domańska, *Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami*, „Kultura Współczesna” 2008, nr 3, s. 10–11). Dla badaczki *performance studies*, „podobnie jak Visual/Culture Studies [...], przeformułowują i wzbogacają dotychczasowy obraz praktyk kulturowych, eksponując te ich aspekty, które przesłaniała dominacja orientacji semiotyczno-hermeneutyczno-tekstowej. Najogólniej powiedzieć można, że performatywności koncentrują się na «działaniowym» (dynamicznym) aspekcie praktyk symboliczno-kulturowych [...]” (E. Domańska, „Zwrot performatywny” *we współczesnej humanistyce*, „Teksty Drugie” 2007, nr 5, s. 48). O performansie i performatywności jako podstawowych znaczeniach w ponowoczesnej humanistyce por. M. Bał, *Performans i performatywność [w:]* tejsze, *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych*, przeł. M. Bucholc, Warszawa 2012, s. 203–241. Por. również: A. Burzyńska, *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*, Kraków 2013.*

partyjne czy bezrefleksyjną reprodukcję określonych fantazmatów tożsamościowych. Jak mówi Rosi Braidotti – czołowa krytyczka antropocentryzmu – „postludzkie czasy wymagają postludzkich studiów humanistycznych”<sup>35</sup>. Tym samym cała humanistyka wymaga ciągłego „umiejscowienia”, krytycznej refleksji nad własną pozycją w technokratycznym porządku społecznym. Raczej jest ciąglym niedokończonym projektem niż zbiorem rytualnych, niepodlegających dyskusji pewników. Według Braidotti humanistyka musi przekroczyć przestrzeń zainteresowania tylko i wyłącznie sprawami ludzkimi, przemyśleć swoje miejsce w porządku planetarnym, co wiąże się dla filozofki z opuszczeniem z ducha oświeceniowego marzenia o uniwersalistycznych roszczeniach do rozumienia humanistyki (wspartej na hegemonii europocentryzmu) jako podstawowego wyposażenia ludzkiego *humanitas*. Chodzi jej o

ustanawianie transdyscyplinarnych obszarów badających produkcję wiedzy w technologicznie zapośredniczonym świecie; nowe relacje między sztukami a naukami; wielojęzykowe rzeczywistości będące efektem globalizacji<sup>36</sup>.

Tym samym uniwersytet musi zamienić się *multiwersytet*, hybrydalne (monstrualne) urządzenie. Braidotti entuzjastycznie zaznacza: „Wraz z nowym wybuchem intelektualnej kreatywności postludzka humanistyka w globalnym multiwersytecie poszerzy się o: Humanistyczną Informatykę lub Cyfrową Humanistykę; Kognitywną lub Neuronálną Humanistykę [...]”<sup>37</sup>. Tutaj podaje jeszcze kilka przykładów, które pominę. Filozofka chce zaznaczyć w ten sposób, że we współczesnym świecie nie da się uprawiać humanistyki bezpiecznie odgródzonej od nauk przyrodniczych (taką – jak pamiętamy – głosi Markowski). W jej stwierdzeniu chodzi o nadzieję budowania nowych reguł wspólnoty, która nie będzie podlegać polityce tożsamości, wypracowującej model normatywny, lecz – co zbliża ją do propozycji Nycza – na eksperymentalnym wypracowywaniu istniejących relacyjnie i afektywnie „podmiotów w procesie” zanurzonych w świecie nieludzkich zależności<sup>38</sup>. Posthumanistyka, mocno osadzona w zwrocie performatywnym i afektywnym, które przekroczyły znacznie paradygmat „estetycznego” oglądu dzieła sztuki, wymaga zatem przeformułowania i rozszerzenia słownika humanistyki w celu przemiany praktyk

<sup>35</sup> R. Braidotti, *Po człowieku*, przeł. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Warszawa 2014, s. 398.

<sup>36</sup> Tamże, s. 341.

<sup>37</sup> Tamże. Nycz pisze o pięciu wariantach nowej humanistyki. Zalicza do nich: humanistykę kognitywną (skupioną na badaniu ucieleśnionego umysłu), cyfrową humanistykę (związaną ze sferą techno-digitalnych praktyk społecznych), humanistykę zaangażowaną (dotyczącą pracy nad pojęciami w określonych polach społecznych, mających na celu określoną zmianę społeczną), w końcu też – posthumanistykę i humanistykę artystyczną (uwzględniające odrębność sztuki w świecie naszych praktyk kulturowych, jak i różne strategie badań praktyk artystycznych i ich uwikłanie w różne pola władzy i wiedzy). Nycz ma oczywiście świadomość, że te wszystkie obszary są istotne dla humanistyki, ale inaczej akcentują i projektują możliwości jej praktykowania (R. Nycz, *Kultura jako czasownik...*, s. 42–50).

<sup>38</sup> Por. R. Braidotti, *Podmioty nomadyczne*, przeł. A. Derra, Warszawa 2009, s. 229–230.

społecznych, uwzględniających zarówno technologię, jak i świat nauki. Ta kosmo(eko)polityczność wymaga przemyślenia edukacji w teleinformatycznej rzeczywistości, która ciągle zwiększa swoją prędkość i transformuje uniwersum kultury.

### 1.1.3. Przeciw głupocie

Teleinformatyczna, zarządzana przez marketing rzeczywistość społeczna prowadzi do – jak diagnozuje Bernard Stiegler – dyskredytacji wiedzy i dyskwalifikacji uniwersytetu i szkoły<sup>39</sup>. Francuski filozof zauważa, iż „niedomaganie edukacji w ogóle, a nauczania w szczególności, wynika z ogromnego dyskredytowania uderzającego w wiedzę: w wiedzę teoretyczną, a także w praktyczną umiejętność postępowania (*savoir-faire*) i kierowania życiem (*savoir-vivre*)”<sup>40</sup>. To ostatnie ustępuje „miejsca standaryzacji zachowań przez konsumpcjonizm”<sup>41</sup>. Te uwagi Stieglera, mimo że dotyczą głównie francuskiej szkoły, mogą z powodzeniem służyć do opisu bolączek naszej rodzimej edukacji. Filozof celnie wskazuje, iż uczniowie kwestionują przede wszystkim „istotność wiedzy” im przekazywanej, co wiąże się z kolei z utratą nauczycielskiego autorytetu i wszechwładzą rynku, który skutecznie kieruje pragnienie ku określonym dobrom konsumenckim. Ta jednowymiarowość władzy rynku, ufundowana na prawie zysku, staje się dla filozofa – tutaj Stiegler okazuje się uważnym czytelnikiem Theodora W. Adorna i Maxa Horkheimera – umocnieniem kantowskiego rozumu instrumentalnego, ujawniającego się w natłoku informacji. Stiegler próbuje przeciwstawić się wszechwładzy ekonomii politycznej, która dla niego osłabiła – jak mówi – międzypokoleniowe przekazywanie zaleceń, „które zawsze przygotowują do wejścia w obywatelskość i w uprzejme życie z innymi”<sup>42</sup>. Ekonomia „stworzyła pozbawione więzi dryfujące jednostki”<sup>43</sup>. Nieco dalej filozof wskazuje: „Hegemonia konsumpcjonizmu narzuciła potężne i oduczające we wszystkich dziedzinach urządzenie, które uderzyło w formującą misję szkoły”<sup>44</sup>. Ta maszyna konsumpcjonizmu, w której trybach funkcjonujemy, współgra – według filozofa – z marketingiem politycznym, sprowadzającym pragnienie do doraźnych konsumenckich potrzeb. Oczywiście dotyka ona

<sup>39</sup> B. Stiegler, *Wstrząsy. Głupota i wiedza w XXI w.*, przeł. M. Krzykowski, Warszawa 2017, s. 63–64.

<sup>40</sup> Tamże, s. 64.

<sup>41</sup> N. Postman, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przeł. R. Frąc, Warszawa 2001, s. 106.

<sup>42</sup> B. Stiegler, *Wstrząsy...*, s. 535.

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> Tamże.



także uniwersytet, którego powołaniem jest wytwarzanie wiedzy, a nie produkcja określonych towarów mających zagwarantować czysto wymierne zyski<sup>45</sup>.

Dla francuskiego filozofa marketing jest jednym z podstawowych elementów kontroli pragnienia i uwagi<sup>46</sup> widocznej w przestrzeni teleinformatycznej wszechwładzy, prowadzącej przede wszystkim do reorganizacji rozumienia wiedzy, co niestety widać także w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej. Według filozofa Komisja Europejska „zupełnie zrezygnowała z uczynienia z Europy czytanego społeczeństwa i skupiła się wyłącznie na utworzeniu rynku europejskiego i poddaniu życia akademickiego jedynie przyczynowości sprawczej, a więc efektywnej, nie rozróżniając pomiędzy wiedzą a informacją”<sup>47</sup>.

Stiegler posługuje się figurą czytania jako niezbywalnej wartości, która nie została nawet pomyślana przez maszynę polityczno-administracyjną. Tę metaforę czytania, przynależącą do tradycyjnego repertuaru antykwarycznej filologii i kantowskiej idei oświecenia, utożsamia z produkcją wiedzy, dającą nadzieję na poszerzenie społeczności ludzi czytających, którzy nie poddają się łatwo dyktatowi władzy i jednocześnie potrafią mówić w swoim własnym imieniu, gotowi do krytyki instytucji<sup>48</sup>.

Zresztą – na co słusznie wskazuje Stiegler – produkcja wiedzy nie dzieje się tylko w ramach działalności uniwersyteckiej. Filozof szuka przede wszystkim aliansu przeciw dyktaturze neoliberalizmu z różnymi społecznościami skupiającymi się w sieci – chociażby twórcami wolnego oprogramowania czy autorami publikacji działającymi poza ramami Akademii. Filozofa interesuje więc rozpoznanie możliwości budowania wspólnoty wiedzy w przestrzeni cyfrowej, a takiej wspólnoty nie można łatwo podporządkować mechanizmom parametryzacji, jakiej podlegają uniwersytety – słusznie zauważa tłumacz Stieglera Michał Krzykowski<sup>49</sup>. Zamiana uniwersytetu w sprawnie zarządzane

<sup>45</sup> Tytuł książki Stieglera odnosi się właśnie do kryzysu ekonomicznego, za który – według filozofa – odpowiadają również profesorzy uniwersytetów. Zrzekli się oni swej profesjonalności (w rozumieniu Derridy) na rzecz doradztwa określonym przedsiębiorstwom i bankom.

<sup>46</sup> Problem ten interesująco omawia A. Żychliński, *Wychowanie do niedojrzałości albo od biopolityki do psychowładzy*, „Praktyka Teoretyczna” 2011, nr 2–3.

<sup>47</sup> B. Stiegler, *Wstrząsy...*, s. 533–534.

<sup>48</sup> Na ten wymiar uniwersytetu zwraca uwagę T. Sławek, *Uniwersytet i to, co między ludźmi*, „Nauka” 2009, nr 2, s. 22–36. Przypomnijmy Kantowską definicję: „Oświeceniem nazywamy wyjście człowieka z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy. Niepełnoletność to niezdolność człowieka do posługiwania się swym rozumem, bez obcego kierownictwa. Zawinioną jest ta niepełnoletność wtedy, kiedy przyczyną jej jest nie brak rozumu, lecz decyzji i odwagi posługiwania się nimi bez obcego kierownictwa. *Sapere aude!* Miej odwagę posługiwać się swym własnym rozumem – tak oto brzmi hasło Oświecenia” (I. Kant, *Co to jest Oświecenie?* [w:] T. Kroński, *Kant*, Warszawa 1966, s. 164).

<sup>49</sup> Por. M. Krzykowski, *2.0 po polsku, czyli jak rzeczywistość przerosła ustawę*, „Krytyka Polityczna”, <http://krytykapolityczna.pl/kraj/2-0-po-polsku-czyli-jak-rzeczywistosc-przerosla-ustawę/> (dostęp: 11.01.2019).

na zasadzie korporacji urządzenie edukacyjne, w którym akademicka profesja zostaje sprowadzona do wydajności w produkcji publikacji i zdobywania grantów, okazuje się bezpardonową manifestacją siły głupoty, wyprowadzającej myślenie z przestrzeni uniwersytetu.

Humanistyka pojmowana jako działanie polityczne i etyczne byłaby zatem próbą wytworzenia wspólnoty ludzi odczytanych – jeszcze raz powołam się na sformułowania Kanta – wymierzoną we wszelkie dogmatyzmy, które nie służą myśleniu i przekładają się na wytwarzanie podmiotowości upartyjnionych, zdominowanych przez spolaryzowaną wizję świata. Stiegler nawołuje przede wszystkim do kształcenia skupienia uwagi. Powinno ono organizować praktykę edukacyjną, od wczesnoszkolnej aż po akademicką. Uważność i skupienie wyznaczają budowanie wiedzy, niepodlegającej natłokowi informacji i łatwości prokurowania sądów pozbawionych refleksji. Neil Postman zaznacza:

Taka jest różnica między opinią a mądrością. To także różnica między dogmatyzmem a edukacją. Każdy głupiec może mieć swoje zdanie; wskazanie, co trzeba wiedzieć, by mieć opinię, jest mądrością; czyli, innymi słowy, mądrość oznacza umiejętność wyboru pytań, jakie należy zadać wiedzy<sup>50</sup>.

Humanistyka jako praktyka edukacyjna pozwala na wytwarzanie świadomości krytycznej, budowanie (nieantropocentrycznej) wspólnoty, której nadrzędnym celem będzie podtrzymywanie pragnienia wiedzy, pozwalającego na konstruowanie podmiotowości otwierającej się na różne formy naszego relacyjnego istnienia<sup>51</sup>. Pozycję humanisty pojmowałbym zatem jako ekspozycję na innego i dyspozycję wobec innego. Jednak ta dyspozycja i ekspozycja nie mogą być pozbawione, mówiąc językiem Foucault, troski o siebie, etycznym zobowiązaniem wobec siebie – sondowaniem własnych możliwości i sondowaniem reguł społecznych. W tym wypadku humanistyka byłaby zatem szkołą używania życia i używania tekstów.

#### 1.1.4. Zobowiązania

W tych rozmaitych dyskursach ujawnia się pragnienie władzy humanistyki. Ta władza byłaby pracą głęboko krytyczną i niezadowolającą się partykularnymi rozstrzygnięciami. Dlatego nie można we władzy widzieć tylko

<sup>50</sup> N. Postman, *W stronę XVIII stulecia...*, s. 101.

<sup>51</sup> Por. chociażby B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, przeł. A. Derra, K. Arbiszewski, Kraków 2010. E. Domańska zauważa: „Prowadzone w ramach nowej humanistyki dyskusje na temat tożsamości, inności oraz wykluczenia coraz częściej obejmują byty nie-ludzkie: zwierzęta, rośliny i rzeczy. Inny to już nie tylko ktoś, kto różni się od nas – innych ludzi – ze względu na rasę, płeć, klasę lub opcję seksualną czy religijną, lecz także ktoś, a może przede wszystkim ten/ta/to, kto różni się od nas gatunkowo i/ oraz organicznie (w sensie na przykład bycia nie-organicznym) (E. Domańska, *Humanistyka nie-antropocentryczna...*, s. 11).



samoprodukującej się przemocy symbolicznej, utrwalania i kodyfikowania ustalonego porządku:

W określonej formacji społecznej system wszystkich działań pedagogicznych, ponieważ podlega skutkom dominacji działań pedagogicznych dominującego, dąży do odtworzenia, zarówno w klasach dominujących, jak i zdominowanych, nieznajomości obiektywnej prawdy o kulturze prawomocnej jako dominującej arbitralności kulturowej, której odtwarzanie wpływa na odtwarzanie układów sił<sup>52</sup>.

Przed władzą w „działaniach pedagogicznych” nie da się uciec, ale można ją pojmować inaczej. Foucault władzę definiuje jako „ogólną strukturę działań wpływających na możliwe cudze działania [...]. Władza jest zbiorem działań na inne działania”<sup>53</sup>. Tak rozumiana władza może być zatem próbą afirmatywnego poszerzenia pola spekulacji i egzystencji, jak powiedziała by Harold Bloom, ożywczego wpływu, bo prowadzącego do ukonstytuowania się podmiotowości w geście ochronnym i ożywczej konfrontacji z tradycją. Adam Lipszyc słusznie komentuje: „Zależność nie tylko nas ogranicza, ale także powołuje do istnienia”<sup>54</sup>. Tak więc można widzieć naszą relację z tradycją kulturową jako próbę wytwarzania podmiotu agonicznego, zmuszonego do ciągłych zmagania z obecnością tradycji, która pogłębia poczucie wybrakowania, ale i też wymaga przyjęcia na siebie możliwości konfrontacji<sup>55</sup>. W ten oto sposób można by zatem mówić o humanistyce jako przestrzeni działania sprawczych podmiotów wytwarzających potencjalne scenariusze. Domańska proponuje, „by ujmować taką pozytywną władzę jako nie tyle taką, która wytwarza ujarzmione podmioty, ile sprawców, tj. osoby, które poprzez swoje działania (intencjonalne lub nie) wpływają na otaczający świat i/lub wywołują w nim zmiany”<sup>56</sup>. Władzę można rozumieć jako strategiczną grę. Foucault pisze:

Nie widzę żadnego zła w praktyce kogoś, kto w danej grze prawdy, wiedząc więcej od drugiego, mówi mu, co należy robić, uczy go, przekazuje mu wiedzę, informuje o technikach; problem polega raczej na tym, jak unikać w tych praktykach – gdzie władza musi się uobecniać i gdzie nie jest zła sama w sobie – skutków dominacji, która sprawia, że dzieciak jest podporządkowany arbitralnemu i bezużytecznemu autorytetowi nauczyciela, student jest zależny od autorytarnego profesora etc.<sup>57</sup>

<sup>52</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 1990, s. 89.

<sup>53</sup> M. Foucault, *Podmiot i władza*, przeł. J. Zychowicz, „Lewą Nogą” 1998, nr 9, s. 174–192.

<sup>54</sup> A. Lipszyc, *Międzyzłudzie. Koncepcja podmiotowości w pismach Harolda Blooma*, Kraków 2004, s. 74.

<sup>55</sup> Por. H. Bloom, *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, Kraków, przeł. M. Szuster, A. Bielik-Robson, Kraków 2002.

<sup>56</sup> E. Domańska, *Humanistyka afirmatywna. Władza i płeć po Butler i Foucaulcie*, „Kultura Współczesna” 2014, nr 4, s. 122.

<sup>57</sup> M. Foucault, *Kim pan jest, profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*, przeł. K.M. Jaksender, Kraków 2013, s. 236.

Chodzi więc o to, by wypracować przestrzeń, w której możliwe będzie budowanie wspólnotowości poprzez rozluźnianie gorsetu władzy i autorytarnych dominacji. Dla Judith Butler taka wspólnota zaistnieje w ramach wypracowanej etyki troski, która staje w obronie tego, co kruche i przygodne. Butler wskazuje: „Powiedzenie, że życie jest kruche, wymaga ujęcia życia jako życia właśnie, ale też przyznania, iż kruchość stanowi jeden z aspektów tego, co staramy się uchwycić w żyjącej istocie [...]. Powinno się uznawać kruchość za współdzieloną kondycję ludzkiego życia (a może nawet kondycję łączącą na jednej płaszczyźnie ludzkie i nie-ludzkie zwierzęta)”<sup>58</sup>. Nieco dalej Butler wskazuje, że ta kruchość „zakłada społeczny charakter życia, tj. fakt, iż życie jednych zawsze w jakimś stopniu pozostaje w rękach drugich”<sup>59</sup>. Autorka *Gender trouble* widziałaby zatem konieczność ustanowienia etyki odpowiedzialności postrzeganej relacyjnie jako budowanie przestrzeni solidarności. W tym wypadku metafora kruchości – mimo że może oznaczać niebezpieczną pozycję biernego podporządkowania się instytucjom – staje się podstawowym gwarantem działania. Kruchość innego jest bowiem moją kruchością, która nie zwalnia jednak od aktywnego budowania kolektywnego świata.

Na subwersyjny charakter humanistyki zwraca uwagę także Derrida, dla którego podstawowym wymiarem humanistyki jest jej performatywność, zaangażowanie na różnych polach życia społecznego<sup>60</sup>. Anna Burzyńska zwraca uwagę, że „performatywny [...] aspekt dekonstrukcji wyrażał się w możliwości interweniowania za ich pomocą w rozmaite obszary rzeczywistości społecznej i kulturowej. Szczególnie ważne było to dla niego [Derridy – przyp. D.S.] wówczas, gdy chodziło o kwestie etyczne i polityczne, których nie zamierzał «przedstawić» ani informować o nich, lecz poprzez swoje praktyki (czytania i pisania) wytwarzać performatywne «efekty»”<sup>61</sup>. Uniwersytet, utożsamiany przez Derridę z bezwarunkową wolnością, staje się zadaniem (gdyż jako taki wciąż nie może zaistnieć). Dla filozofa funkcjonowanie uniwersytetu łączy się z pojęciem prawdy: „Uniwersytet czyni z prawdy wyznaczenie”<sup>62</sup>. Derrida zestawia kategorię prawdy z pozycją profesora (profesji), z deklaracją i obietnicą. Te wszystkie kategorie w słowniku filozofa wiążą się z mocą sprawczą uniwersytetu rozumianą jako przestrzeń oporu wobec wszelkiego dogmatyzmu i niesprawiedliwości, i z prawem do stawiania pytań krytycznych. To prawo Derrida nazywa prawem dekonstrukcji, które implikuje do czynienia afirmatywnego i performatywnego, wytwarzającego zdarzenia i tworzącego jednostkowe dzieła<sup>63</sup>.

<sup>58</sup> J. Butler, *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest oplakiwania?*, przeł. A. Czarnacka, Warszawa 2011, s. 56.

<sup>59</sup> Tamże, s. 58.

<sup>60</sup> Na związki między performatyką a myślą etyczno-polityczną zwraca uwagę A. Burzyńska, *Dekonstrukcja...*

<sup>61</sup> Tamże, s. 263.

<sup>62</sup> J. Derrida, *Uniwersytet bezwarunkowy...*, s. 12.

<sup>63</sup> Por. tamże, s. 18–19. Na temat Derridiańskiego konceptu uniwersytetu bezwarun-

Zastanawiając się nad samą genologią pojęcia „profesor”, Derrida zauważa, że profesja łączy się z łacińskimi *profiteor*, *professus sum*, *pro et fateor*, które wiąże francuski filozof z wyrażeniem „jak gdyby” (*comme si*) i znaczeniem słowa „bajka” (*la fable*). Derrida zauważa również religijne konotacje słowa „profesja”: odsyłają one do wyznania wiary połączonego ze złożeniem ślubów zakonnych. W języku francuskim i angielskim „nauczać” – wskazuje filozof – oznacza: „deklarować otwarcie” (*déclarer ouvertement*), „deklarować publicznie” (*déclarer publiquement*). Deklaracja tego, który naucza, ma dla Derridy charakter performatywny. „Angażuje poprzez akt gorliwej wiary, przysięgi, świadectwa, manifestacji, zaświadczenia czy obietnicy. Tym jest w mocnym znaczeniu słowa zobowiązanie. Wyznawać to dawać świadectwo, angażując swoją odpowiedzialność”<sup>64</sup>. Dla Derridy akt nauczania jest aktem osobistego wyznania wiary – zaangażowania w swą profesję, która zakłada wiedzę. Humanistyka w ramach uniwersytetu bezwarunkowego odsyła także do krytycznego spojrzenia na nauczanie literatury, zajmuje się:

[...] Nie tylko tym, co się tu potocznie nazywa historią literatury bądź po prostu literaturą, wraz z nadrzędną kwestią jej kanonów [...], ale również historią pojęcia literatury, następnie tą współczesną instytucją, zwaną literaturą, jej związkami z fikcją i performatywną mocą „jak gdyby”, pojęciem dzieła, autora, sygnatury, języka narodowego, w końcu związkami literatury z prawem do powiedzenia (lub niemówienia) wszystkiego, wyznaczającym zarówno demokrację, jak i ideę bezwarunkowej suwerenności, której domaga się uniwersytet, w nim zaś to, co zarówno w obrębie wydziałów, jak i wykraczając poza ich granice nazywamy Naukami Humanistycznymi<sup>65</sup>.

Derrida zwraca uwagę na różne uwarunkowania humanistyki, w tym także określoną geopolitycznie pozycję i język. Nie istnieje bowiem *universum* ludzi czytających, bez uwzględniania przynależności językowej czy etnicznej. Kiedy Kinga Dunin analizuje nową literaturę polską, to precyzuje jasno cel tej lektury: „Czytając książki, jednocześnie czytam i tworzę Polskę”<sup>66</sup>. W jej ujęciu (socjologizującym) lektura jest pracą na polskiej tożsamości, pytaniem o to, jaka mogłaby być Polska. Podobnie zresztą myśli w ostatniej książce Czaplński. Poznański badacz mówi o „mapie performatywnej”, budowanej „nie na bazie właściwości fizycznych, lecz poprzez wiązanie sensów”<sup>67</sup>. Metafora mapy jest dla niego bardzo nośna, pozwala bowiem myśleć inaczej o suwerenności państwowej czy narodowej. Zamiast widzieć w niej autonomię, czyli

---

kowego por. A.Z. Jaksender, *Idea współczesnego uniwersytetu jako idea działania bezwarunkowego*, „Polityka Teoretyczna” 2013, nr 1(7), [http://www.praktykateoretyczna.pl/PT\\_nr7\\_2013\\_NOU/04.Jaksender.pdf](http://www.praktykateoretyczna.pl/PT_nr7_2013_NOU/04.Jaksender.pdf) (dostęp: 15.11.2013).

<sup>64</sup> J. Derrida, *Uniwersytet bezwarunkowy...*, s. 44–45.

<sup>65</sup> Tamże, s. 88.

<sup>66</sup> K. Dunin, *Czytając Polskę. Literatura polska po roku 1989 wobec dylematów nowoczesności*, Warszawa 2004, s. 28.

<sup>67</sup> P. Czaplński, *Poruszona mapa. Wyobrażenia geograficzno-kulturowa polskiej literatury przełomu XX i XXI wieku*, Kraków 2018, s. 10.

„kierowanie się własnym prawem”<sup>68</sup>, badacz woli pojmować ją jako współzależność: „istnienie we współczesnym świecie, nawet w ramach zwykłego sąsiedztwa, oznacza fantazjowanie o możliwości bycia osobnym, lecz nakłania do myślenia o różnych formach współistnienia”<sup>69</sup>. W końcu też kreśli pojęcie suwerenności jako troski „do uznawania odpowiedzialności za zmiany całej ekosfery i do brania udziału w przywracaniu jej potencji samonaprawczej”<sup>70</sup>. Ta mapa Czaplńskiego może też pozwolić na „umiejscowienie” polonistyki, pojmowanej nie jako forma oporu wobec globalnego świata w imię wzmocnienia narodowej tożsamości, lecz raczej jako moc sprawcza, wytwarzająca nowe scenariusze biograficzne i (eko)społeczne. Trafnie zauważa Marek Pieniążek:

Poetyka dyskursu edukacyjnego byłaby nienormatywną, wydobywaną z artystycznych i naukowych świadectw technik bycia (w ujęciu Michela de Certeau) wiedzą o transgresywnej inwencji i energii potrzebnej do uaktywnienia projektującego siebie aktora społecznego (Bruno Latour). Z powodu geolokalizacji naszego projektu należy dodać: projektującego siebie po polsku, czyli z uwzględnieniem wiedzy o historycznych aspektach środkowoeuropejskiego doświadczenia determinującego język i dziedziczną mentalność, rozgałęziającą się w rozmaite ścieżki jej relatywizacji, a to w toku reinterpretacji scenariuszy kulturowych czy np. rozszczelnienia esencjonalnych tożsamości w cyklu globalnych otwarć interakcji kulturowych<sup>71</sup>.

Myśląc zatem o polonistyce akademickiej i szkolnej, musimy pamiętać o języku polskim jako podstawowym medium naszego doświadczania siebie i świata.

## 1.2. Dydaktyka literatury. Dydaktyka lektury

Dydaktyka języka polskiego często funkcjonuje w przestrzeni wydziałów filologicznych jako „ciało obce”. Ma ona chybotliwy status, wzbudza nieufność ze strony „profesjonalnych” literaturoznawców i „profesjonalnych” językoznawców, których badania wpisują się jasno w wytyczone dyscypliny. Na ten nieoczywisty status dydaktyki przedmiotowej zwraca uwagę Dorota Klus-Stańska: „Dydaktyka przedmiotowa – pisze badaczka – sytuuje się na pograniczu dydaktyki jako nauki i praktyki”<sup>72</sup>. Z jednej strony bowiem wyznacza jej ramy teoria, spekulatywna umiejętność wytwarzania dyskursu, prowadzenia badań, a z drugiej – kształtuje ona kompetencje związane z funkcjonowaniem przyszłych nauczycieli w przestrzeni szkoły. Pojmowana wąsko jako kształcenie

<sup>68</sup> Tamże, s. 408.

<sup>69</sup> Tamże.

<sup>70</sup> Tamże.

<sup>71</sup> M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzana światów*, Kraków 2018, s. 58–59.

<sup>72</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*, Warszawa 2018, s. 26.

nauczycieli podlega różnym transformacjom związanym z planem studiów, niekorzystną często praktyką Akademii, która nie chce dostrzec, że odpowiedzialne przygotowanie do pełnienia zawodu nauczycieli polonistów powinno być istotną jej misją, a nie przykrą finansową powinnością. Dydaktyka musi uwzględniać politykę oświatową państwa, wymuszającą przyjęcie określonych standardów kształcenia nauczycieli i ściśle współdziałać ze szkołami.

Dydaktyka literatury jest „nie-miejscem” na mapie polonistyki uniwersyteckiej. Z jednej strony przynależy do ciała Akademii, a z drugiej – niebezpiecznie opuszcza terytorium wiedzy (teorii) i wchodzi na terytorium szkoły. To wejście na terytorium szkoły odbywa się na różnych zasadach – ich celem jest przygotowanie studentki do roli nauczycielki polonistki (z rzadka studenta do roli nauczyciela polonisty), jak i poprzez różne inicjatywy próba oddziaływania na praktykę szkolną (badania edukacyjne, zajęcia warsztatowe dla nauczycieli czy lekcje dla uczniów).

### 1.2.1. Jak uczyć uczenia literatury?

Kształcąc nauczycieli, należy pytać o sens ich pracy w ramach instytucji, która jest widziana przez państwo w kategoriach uciążliwego obowiązku, a nie rzeczywistej troski. W szkole zdominowanej przez porządek neoliberalny, wzmacniającej nierówności społeczne, liczy się bowiem efekt, skuteczność i przystosowanie do funkcjonowania w rzeczywistości rynkowej. Antydemokratyczna struktura szkoły stawia nauczyciela i ucznia na ściśle określonych pozycjach: depozytariusza i strażnika wiedzy (oczywiście produkowanej na użytek szkoły) oraz ucznia-ignoranta, który dzięki rytuałom szkolnym przeistoczy się w pełnowartościowego obywatela<sup>73</sup>. Mamy zatem kształcić nauczycieli, którzy będą pracować w jasno urządzonej i zdyscyplinowanej instytucji, co wzbudza w nas opór, a jednocześnie chcemy wykształcić namiętnych polonistów, gotowych na budowanie szkoły na zasadach kooperacji niepodporządkowanej korporacyjnemu „wyrabianiu” wyników. Myślę więc o statusie nauczyciela – nie profesjonalisty, lecz amatora podtrzymującego „pragnienie” lektury i uczenia, gotowego jednocześnie na wytwarzanie krytycznego dystansu do instytucji, umiejętności dawania jej oporu.

Dydaktyka musi być zatem eksperymentem myślowym, próbą uruchomienia możliwości i aktywności, by (zapożyczam się u Piotra Zamojskiego) pomyśleć lekcję lektury inaczej<sup>74</sup> – zastanowić się nad tym, jaka mogłaby być lekcja polskiego. Jednak nie chodzi tutaj o jakąś prostą magiczną formułę, przepis

<sup>73</sup> Por. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010; B. Śliwowski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej*, Warszawa 2009.

<sup>74</sup> P. Zamojski, *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Gdańsk 2011.

na udaną lekcję<sup>75</sup>, raczej o myślenie o dydaktyce jako laboratorium, w którym przenikają się nie tylko różne dyskursy, ale również afekty i wrażliwości<sup>76</sup>. Urszula Pawlicka zaznacza:

Można by zatem powiedzieć, że to nie tyle „powrót”, ile „przejęcie” pewnego modelu instytucjonalnego i dostosowanie go do warunków humanistycznych. Laboratorium nie kojarzy się już wyłącznie z pewną sferą nauk (przyrodniczych czy ścisłych), ale pociąga za sobą szereg pojęć determinujących fundamenty danej dyscypliny naukowej, takie jak współpraca i komunikacja badaczy, różnorodne inskrypcje oraz różnego rodzaju materialne artefakty<sup>77</sup>.

Dydaktyka literatury pojęta jako laboratorium wykracza poza jasne kategoryzacje na teorię i praktykę, namysł i działanie, uwzględnia splot różnych więzów: od literatury, poprzez teorie i praktyki literatury, do pedagogiki i psychologii. Dlatego nie chodzi w niej tyle o przygotowanie zawodowe nauczyciela, ile o performatywną moc oddziaływania na rzeczywistość szkolną.

Kiedy myślimy o dydaktyce literatury, to musimy zastanowić się nad statusem literatury, a on jest co najmniej podejrzany. Joseph Hillis Miller oznajmia:

Koniec literatury jest na wyciągnięcie ręki. Jej czas prawie dobiegł końca. Najwyższy czas. Nastaje czas innych epok, innych mediów. Ale przecież literatura, pomimo jej nadciągającego zmięczenia, jest wieczna i uniwersalna. Literatura jest właściwością każdej ludzkiej kultury, każdego czasu i miejsca. Takie dwie przeciwstawne przesłanki muszą dziś kierować wszelką poważną myślą o „literaturze”<sup>78</sup>.

Te słowa amerykańskiego krytyka dobrze odzwierciedlają problemy dydaktyków literatury. Czy własna pasja do literatury jest w stanie uprawomocnić jej ciągle centralne miejsce w edukacji polonistycznej? Polonistyka musi zderzyć się z ikonicznością naszej ponowoczesnej kultury, a uczenie postaw krytycznych wobec „przemocy ikonosfery” będzie możliwe poprzez analizę obrazów wytwarzanych także przez świat mediów. Młody człowiek, pozbawiony narzędzi krytycznej lektury, staje się bowiem tylko biernym użytkownikiem, zagubionym wobec natłoku informacji i obrazów. Jerome Bruner zaznacza:

---

<sup>75</sup> Z. Kłakówna bliska jest metodyka rozumiana jako „praktyka społecznego działania”, która ma „ambicję zachęcać adeptów zawodu szkolnych polonistów, a także «gotowych» już fachowców do namysłu nad tym, jakimi mogliby być, jakimi zresztą w głębi duszy chcieliby być, choć albo o tym zapomnieli, albo nie mają do tego dość odwagi, i jakimi są” (Z. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016, s. 16). Por. również M. Latoch-Zielińska, *Szkolny polonista jako „nowy humanista”. Projektowanie edukacji akademickiej* [w:] *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii...*, s. 726–743.

<sup>76</sup> Por. G. Tomaszewska, D. Szczukowski, *Szkolne laboratorium – uwagi wstępne* [w:] *Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury*, red. G. Tomaszewska, D. Szczukowski, Gdańsk 2018, s. 7–18.

<sup>77</sup> U. Pawlicka, *Humanistyka: pracownia, centrum czy laboratorium?*, „Teksty Drugie” 2017, nr 1, s. 315.

<sup>78</sup> J. Hillis Miller, *O literaturze*, przeł. K. Hoffman, Poznań 2104, s. 13.



Sprawność nabywania umiejętności, wiedzy, sposobów myślenia u ucznia zależy od tego, jak bardzo sprzyjający lub aktywizujący okazuje się „zestaw narzędzi”, który uczącemu się dostarcza nauczyciel. Symboliczny zestaw narzędzi, oferowany przez kulturę, sam bowiem zaktualizuje zdolności ucznia, określając nawet to, czy w ogóle zaistnieją w jakimkolwiek sensie praktycznym. Kulturowe konteksty, które sprzyjają rozwojowi umysłowemu, są głównie i nieuchronnie interpersonalne, ponieważ obejmują wymiany symboliczne i włączają różnorodność przedsięwzięć realizowanych przez dziecko wspólnie z rówieśnikami, rodzicami i nauczycielem<sup>79</sup>.

Jeśli zatem chcemy, by polonistyczny „zestaw narzędzi” okazał się „skuteczny”, musimy otwierać język polski na różne rejestry ponowoczesnych praktyk kulturowych. Zatem rację ma Witold Bobiński, który pisze: „W kalejdoskopie tekstowego świata szkolna polonistyka nie może trwać przy anachronicznym modelu kultury wyłącznie literackiej, choć nie musi i nie powinna wyrzekać się pielęgnowania swego «odwiecznego» centrum”<sup>80</sup>. Bobiński wskazuje na konieczność przeformułowania lekcji polskiego, otwarcia na rozmaite teksty kultury, wymagające podobnie jak dzieła literackie umiejętności analityczno-interpretacyjnych. Bez tych umiejętności uczeń będzie bezradny wobec rzeczywistości, tym samym zostanie pozbawiony aktywnej pozycji w przestrzeni komunikacji.

Jeśli jednak stoimy na straży filologicznego porządku umiłowania pisma (czy słowa), musimy zadbać o czytelnika, bez którego zostaje ono martwe. A to już nie jest oczywiste. Arkadiusz Żychliński pisze tak:

Jedna z kluczowych debat naszych czasów dotyczy kryzysu czytelnictwa i końca książki – które jakoby zostają wyparte przez media obrazkowe i elektroniczne. Patrząc na tę zmianę z perspektywy zmiany medium, powinniśmy zastanowić się raczej nad konsekwencjami, abstrahując od przywiązania do książki jako pewnego przedmiotu. Książka nie jest wartością samą w sobie – jakkolwiek trudno byłoby nam (mnie także) to przyjąć – lecz raczej, jak się wydaje, wciąż jeszcze najbardziej wysublimowanym i praktycznym narzędziem do najbardziej efektywnego poznawczo i antropotechnicznie kanalizowania naszego instynktu narracyjnego – co oznacza jednak, że nie ma żadnych przeciwwskazań, aby w przyszłości zastąpiły ją w tej roli inne media. To się jednak najprawdopodobniej nie stanie, ponieważ każde medium narracji, a w jego obrębie gatunek czy format ma własną odrębność i związane z nią atuty. Zamiast redukować jedno media – powinniśmy (bo redukcjonizm zapoznaje rzeczywiste źródło fascynacji) próbować raczej wyodrębnić przestrzeń efektywnego antropotechnicznego oddziaływania w celu zagospodarowania pola efektywnej symbiozy<sup>81</sup>.

<sup>79</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 101.

<sup>80</sup> W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu. Okoofilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011, s. 116.

<sup>81</sup> A. Żychliński, *Laboratorium antropofikcji. Prolegomena...*, s. 78–79. O potrzebie fikcji i jej regulatywnym charakterze pisze P. Ricœur: „Właśnie z powodu nieuchwytności rzeczywistego życia potrzeba nam wsparcia fikcji, by zorganizować to ostatnie, patrząc wstecz na dokonane fakty, nawet jeśli uważamy, że wszelki schemat zawiązania intrygi

Żychliński widzi zatem wartość literatury przede wszystkim w jej mocy narracyjnej, która obecna jest także w innych mediach. Takie „ustawienie” literatury wskazuje na jej sieciowe usytuowanie w polimedialnej rzeczywistości, jednak to właśnie literaturze przyznaje Żychliński największą efektywność w „badaniu” ludzkiej egzystencji. Literatury nie można sprowadzić do jasno sprecyzowanych słowników i pojęć, lecz należy „testować” jej możliwości oddziaływania na uczniów, pozwalając na wytwarzanie opowieści uczniowskich. Tym samym musimy ciągle kwestionować tradycyjny model „uczenia literatury”, w którym nauczyciel staje się depozytariuszem niczym niezmqcanej wykładni tekstu. Niestety, w praktyce szkolnej ciągle dominuje przeświadczenie o konieczności reprodukcji gotowej historycznoliterackiej narracji oraz podporządkowanie utworu literackiego wymogom egzaminacyjnym, co widać na lekcjach będących bardziej poligonem ćwiczebnym, na którym to rzekomo uważną lekturę warunkują efekty jak najbardziej wymierne w postaci uzyskanych punktów.

Dla Krystyny Koziołek lekcja jako eksperyment odsyła do kategorii doświadczenia. Badaczka zaznacza:

Polszczyzna znakomicie zachowuje, eksponuje i znosi opozycję między doświadczeniem jako przeżywaniem a doświadczeniem jako eksperymentem, zwłaszcza w wypadku doświadczenia czytania. W obu wypadkach doświadczenie lektury musi mieć składnik rzeczywistego czytania tekstu, tyle że w eksperymencie lektury zostaje ono odniesione do innych doświadczeń, czyli podlega modelowaniu, intersubiektywizacji, słowem jest doświadczeniem teoretyzowanym<sup>82</sup>.

Lekcja literatury według badaczki jest przejściem od tego, co indywidualne, intymne, do tego, co wspólnotowe, co podlega „testowaniu” własnej lektury poprzez konfrontację z innymi. Zaznacza, że „metoda eksperymentalna opiera się również na dokonaniu i analizie aktu czytania – własnego i innych czytelników”<sup>83</sup>. Zatem jednym z pierwszych zadań dydaktyki byłaby konieczność porzucenia myśli o lekturze jako wprowadzaniu w porządek Teorii, zamkniętej wiedzy spisanej dla filologów – specjalistów, poprzez rozszczelnienie „specjalistycznej lektury”. Należałoby raczej wystawić literaturę na doświadczenia innych czytelników, które nigdy nie stworzą jednolitego wzoru, ale pozwolą otworzyć się na różne rejestry doświadczenia, także w tym wymiarze afektywnym. Posłuchajmy wykładowcy akademickiego:

---

zapożyczony z fikcji bądź z historii podlega rewizji i jest tymczasowy. Tak więc to przy pomocy narracyjnych początków, z jakimi oswoiło nas czytanie, pogrubiając poniekąd kreskę, utrwalamy rzeczywiste początki, jakimi są podejmowane przez nas inicjatywy w mocnym sensie tego terminu. A posiadamy również doświadczenie – które można nazwać niedokładnym – tego, co znaczy zakończyć pewien ciąg działania, rozdział życia. Literatura pomaga nam w pewien sposób ustalić zarys tymczasowych finałów” (P. Ricœur, *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chelstowski, Warszawa 2003, s. 260).

<sup>82</sup> K. Koziołek, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 49.

<sup>83</sup> Por. tamże, s. 50.



Rychło się okazało, że wykładanie Miłosza [...] prędko staje się jałowe, bo Miłosz – zwłaszcza „późny”, „metafizyczny” – odsłonięty w kilku pierwszych godzinach, nie przynosi już więcej zysku, jest łatwo przyswajalny, łatwo interpretowalny i już z góry, po kilku wierszach, wszystko o nim wiadomo, a przecież powtarzanie tego samego przez dłuższy czas (nawet za spore pieniądze) urąga ciekawości<sup>84</sup>.

Tak jeden z literaturoznawców mówi o Czesławie Miłoszu. Drugorzędne jest to, czy zgadzamy się z tezą Markowskiego (autora tych słów), czy będziemy gorąco z nim walczyć w obronie Miłosza (poezja Miłosza broni się sama, przeto nie potrzebuje obrońców, nawet tych najlepszych). Zwróćmy uwagę, że Markowski mówi tutaj językiem ekonomii, mówi o „zysku”. Przekładając to pojęcie na język dydaktyki, można powiedzieć, że utwory Miłosza – według krakowskiego literaturoznawcy – mieszczą się w orbicie monotonnego otwierania tych samych struktur sensów, powielania tych samych procedur interpretacyjnych, a powtarzalność to przecież jedno z imion nudy. Sam akt czytania, mogący wydawać się spełnieniem hermeneutycznego wypełnienia, przejścia z otchłani nierozumienia do wiedzy, nie przynosi efektu zadziwienia, niepokoju. Dlatego też Markowski przeciwstawił Miłoszowi Gombrowicza, a także określił strategię czytania: „będziemy czytać wyłącznie Gombrowicza, i to tak, żeby nas to ciekawiło”<sup>85</sup>. Być może nawet bardziej ciekawiło niż rozumiało. A to oznacza przede wszystkim akt lektury angażujący ciało i umysł. Okazuje się on bowiem przestrzenią, w której rozgrywają się niepokojące scenariusze podlegające prawu pożądania.

Doświadczenie lektury powinno więc być przede wszystkim zetknięciem z czymś niepokojącym, dającym do myślenia, prowadzącym do rozmowy, którą poprzez obcowanie z tekstem literackim toczymy ze sobą. Aby doszło więc do jakiegokolwiek komunikacji z uczniem, nauczyciel musi wystąpić także w roli czytelnika, i to takiego, który chce czytać ciągle od nowa, ciągle inaczej, i który jeszcze zachęci ucznia do lektury. Dydaktyka w tym miejscu byłaby zatem przywracaniem nauczycielowi/studentowi pozycji czytelnika, szukaniem zadziwienia czytelniczego. Prócz nauczania rzemiosła musi się w nim znaleźć miejsce na problematyzację samego aktu czytania. Studenci polonistyki, przytłoczeni listą lektur, przyznają się do czytelniczego uwiadu. „Jeśli – wskazuje Koziółek – zgodzimy się, że przedmiotem kształcenia humanistycznego jest przede wszystkim wiedza o literaturze, wówczas sankcjonujemy humanistykę bez lektury. Szkoła czy uniwersytet skupiają się na swego rodzaju ekonomicznej wymianie wiedzy o literaturze bez czytania samej literatury. I nie tylko jest to możliwe, ale znacznie efektywniejsze dla osiągnięcia celu, jakim jest egzamin. To nie cynizm czy lenistwo, lecz efekt włączenia kształcenia w procesy

<sup>84</sup> M.P. Markowski, *Czarny nurt. Gombrowicz, świat, literatura*, Kraków 2004, s. 9.

<sup>85</sup> Tamże, s. 9–10. Trzeba uczciwie przyznać, że Markowskiemu sztuka ta się udała. Na gruncie dydaktyki nie można zapomnieć o książce S. Bortnowskiego wznowionej przez wydawnictwo Stentor (S. Bortnowski, *Gombrowicz w szkole, czyli ferdydurkizm*, Kraków 2004).

ekonomizacji wszystkiego”<sup>86</sup>. W samej dydaktycznej pracy musi się znaleźć czas na rozmowę o „książkach zbójcekich”, o lekturach dla nas z różnych względów ważnych. Inaczej będziemy produkować nauczycieli bez pasji czytania, bez zaangażowania w nauczaniu literatury. „Literatura to – ponownie cytuję Hillisa Millera – użycie słów, które za pomocą czytelników sprawia, że pewne rzeczy się dzieją”<sup>87</sup>. Dydaktyka literatury staje się zatem dydaktyką lektury, jej odzyskiwania – jak i motywowania do lektury, projektowania szkoły czytającej<sup>88</sup>, tym samym rezygnuje z fetyszyzmu rozumienia pojętego jako wszechwładzy, którą dysponuje jedyny dysponent i prawodawca, oraz fetyszyzmu wiedzy literaturoznawczej. Musimy tutaj pamiętać, że „dzieła literackie najlepiej postrzegać nie jako teksty o ustalonym sensie, lecz jako matryce zdolne generować cały wachlarz możliwych znaczeń. One nie tyle zawierają znaczenia, ile je wytwarzają”<sup>89</sup>. Wytwarzanie znaczeń, o którym mówi angielski badacz, w rzeczywistości edukacyjnej wiąże się zatem z otwieraniem tekstu na różne języki interpretacji i wspólnotowy wymiar czytania.

Koziołek zaznacza: „Kiedyś, pisząc o dydaktyce literatury, myślałam o niej jako o przedmiocie, który uczy, jak uczyć. Dziś sądzę, że zadaniem mojego «przedmiotu» jest formowanie osobowości człowieka, który znajduje się w ciągłym rozwoju, literatura jest jego medium relacji ze światem”<sup>90</sup>. Badaczka występuje przeciw wąskiemu rozumieniu przedmiotu, który w ramach realizowanych efektów nauczania ma przygotować studenta do pracy nauczyciela<sup>91</sup>. Na tak wąsko rozumianą dydaktykę przedmiotową utyskiwał już Krzysztof Konarzewski:

Od lat wśród polskiego nauczycielstwa zachodzi proces zawężania zawodowego horyzontu do zagadnień metody. Wygląda to tak, jakby nauczyciele za wszelką cenę chcieli wejść do szanowanych przez społeczeństwo kręgów ekspertów: stać się „specjalistami od nauczania” w takim sensie, w jakim lekarze są „specjalistami

<sup>86</sup> K. Koziołek, *Czas lektury...*, s. 33.

<sup>87</sup> J. Hillis Miller, *O literaturze...*, s. 29.

<sup>88</sup> Por. A. Janus-Sitarz, *Jak kształcić nauczyciela literatury* [w:] tejże, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s. 244–263.

<sup>89</sup> T. Eagleton, *Jak czytać literaturę...*, s. 196.

<sup>90</sup> K. Koziołek, *Czas lektury...*, s. 141.

<sup>91</sup> Z innej perspektywy pisała swego czasu B. Chrzęstowska: „Jeżeli zaś w toku studiów – zajęć z metodyki – pomożemy mu odkryć własną indywidualność, własne uzdolnienia i możliwości, wówczas jako nauczyciel z pewnością sensownie wypełni najważniejszą zasadę podmiotowego kształcenia: zauważy indywidualne możliwości ucznia i pomoże mu w samopoznaniu i rozwijaniu uzdolnień czy pokonywaniu trudności” (*O sztuce edukacji polonistycznej* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa 1995, s. 16). Przypominam tutaj tezę Chrzęstowskiej, gdyż wprowadziła ona do szkoły strukturalizm, który w praktyce szkolnej przyczynił się (niekoniecznie po myśli samej badaczki) do traktowania dzieła literackiego jako pozbawionego ludzkiego doświadczenia zbiornika, z którego należy wyławiać dane kategorie z zakresu poetyki.

od leczenia”. [...] Dlatego od pedagogicznych wykładów, kursów i książek oczekują przede wszystkim informacji o skutecznych metodach wykonywania zadań zawodowych<sup>92</sup>.

Te słowa, pisane ponad dwadzieścia lat temu, pokazują, że nie można wąsko traktować kształcenia nauczycielskiego jako przygotowania zawodowego. Dydaktyka powinna dać odpór treningowi podporządkowanemu terrorowi kreatywności – pogoni za wciąż nowymi technikami, „nowinkami” metodycznymi mającymi zagwarantować skuteczność i sukces edukacji. W praktyce tzw. metody aktywizujące (każdy z nas próbuje na różne sposób przecieżyć aktywizować uczniów), mające rzekomo zwiększyć „efekty” nauczania, często odbierają wartość lekturze.

Dydaktyka przedmiotu język polski wymaga zatem nowego ugruntowania, przyznania jej istotnej roli w ramach uniwersytetu. Wiązałbym ją z praktyką – jakby powiedziała Maria Janion – nadawania znaczeń, której narzędziem pozostaje uważna lektura nie tyle może tekstów, ile (stechniczowanego, medialnego) świata – w znaczeniu wpływu na wytwarzanie aktywnych kulturotwórczych postaw<sup>93</sup>. Widziałbym zatem w przestrzeni akademickiej dydaktykę literatury jako formę inwencyjną i interwencyjną, której zobowiązaniem pozostaje troska o podsycanie pasji i przygotowanie do negocjacji własnej pozycji z systemem szkolnym.

### 1.2.2. Polonista-amator

Pedagodzy Jan Masschelein i Maarten Simson prowokacyjnie – jak sami zaznaczają – konstruują pojęcie nauczyciela-amatora, przeciwstawiając się sprowadzaniu profesji nauczycielskiej do określonych kompetencji merytorycznych i metodycznych. W tym celu sięgają po autobiograficzną opowieść Daniela Pennaca *Chagrin d'école* (autorzy korzystają z angielskiego wydania, w którym tytuł książki brzmi *School Blues*). Przytaczają z niej fragment rozmowy, w której niefrasobliwy uczeń pyta swego profesora o istotę pracy nauczycielskiej. Profesor waha się, czy udzielić prostej odpowiedzi, kluczy, chce uniknąć oskarżenia o sentymentalizm i brak profesjonalizmu. W końcu wyznaje: „to miłość”<sup>94</sup>. Miłość w kontekście nauczycielskiej profesji jest „słowem niegrzecznym”,

<sup>92</sup> K. Konarzewski, *Przedmowa* [w:] *Sztuka Nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 1994, s. 5.

<sup>93</sup> Por. chociażby M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna...* Pieniążek upomina się o polonistykę, „która poprowadzi do przeniesienia akcentu z polonistyki tekstocentrycznej na performatywną, zdolną kreować postawy prospołeczne i aktywizować młodych ludzi w projektowaniu swojego otoczenia kulturowego” (tegoż, *Polonistyka performatywna...*, s. 315).

<sup>94</sup> J. Masschelein, M. Simson, *In Defence of the School. A Public Issue*, przeł. J. McMartin, Leuven 2013, s. 66–67.

„nieporównywalnie gorszym niż empatia”, dalej – „słowem, którego nie można absolutnie wypowiedzieć w szkole podstawowej, liceum, na uniwersytecie i gdziekolwiek indziej”<sup>95</sup>. W końcu jego użycie w rozmowach o edukacji wiąże się z niebezpieczeństwem zlinczowania. Nauczyciel jako amator/miłośnik jawi się przede wszystkim jako ten, którego autorytetu nie można sprowadzić tylko do opanowanych technik pedagogicznych, a jego postawa wobec ucznia i świata pełna jest „szacunku, troski, pasji, uwagi”<sup>96</sup>. Nauczyciel-amator co prawda popełnia błędy, ale potrafi wytworzyć parawan ochronny przed rutyną, przed którą przestrzegali swego czasu George Steiner:

Liche nauczanie, rutyna pedagogiczna, cyniczne instruowanie – świadomie czy nie – są w swym czysto utylitarnym zamyśle niszczycielskie. Wyrwywają nadzieję z korzeniami. Złe nauczanie jest niemal dosłownie morderstwem [...]. Umniejsza ucznia, czyni jego osobą szarą miałkością. Poraża wrażliwość dziecka czy dorosłego najbardziej zjadliwym kwasem, nudą, duszącym gazem obojętności. Żli nauczyciele, być może nieświadomie mszcząc się za swą mierność, zamordowali dla milionów ludzi matematykę, poezję, myślenie logiczne<sup>97</sup>.

W tym wypisie z Steinera zwraca uwagę przeciwstawienie pedagogicznej rutynie nadziei. Pedagogiczna rutyna staje się bowiem maszyną, której bezwzględne tryby pozbawiają ucznia podmiotowości i produkują wszechobecną obojętność. Nadzieja jest tym, co należy pielęgnować i chronić przed rutyną instrukcji.

Derrida, pisząc o splocie inwencji czytelniczej i rutyny instytucjonalnej, komentuje nietzscheański fragment zatytułowany *O wyzwoleniu*<sup>98</sup>, w którym Zaratustra wdaje się w rozmowę z garbusem, jedną z figur pozbawionego woli mocy człowieka. Zaratustra spogląda na różne osoby gromadzące się wokół niego i zauważa, „że temu brakuje oka, tamtemu ucha, trzeciemu nogi; lub też że inni stracili język, nos lub głowę”<sup>99</sup>. W końcu spojrzenie Zaratury kieruje się w stronę osobliwego ucha człowieka: „To jest ucho! Ucho wielkości człowieka”<sup>100</sup>. Ten fragment najbardziej interesuje Derridę. Francuski filozof swoją lekturą Nietzschego chce zaoszczędzić czytelnikowi – jak mówi – „nudy i straty czasu” wynikającej z podporządkowania klasycznej pedagogice. Filozof proponuje bowiem lekturę osobliwą, nie taką, która zamieni go w autorytet wiedzy, lecz taką, która daje mu przyjemność i nauczy czytelnika czerpania

<sup>95</sup> Powieść D. Pennaca cyt. za: J. Masschelein, M. Simson, *In Defence of the School...*, s. 66.

<sup>96</sup> J. Masschelein, M. Simson, *In Defence of the School...*, s. 70.

<sup>97</sup> G. Steiner, *Nauki Mistrzów. Wykłady na katedrze im. Charlesa Eliota Nortona 2001–2002*, przeł. J. Łoziński, Poznań 2007, s. 25–26.

<sup>98</sup> Por. F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*, przeł. W. Berent, Poznań 1995, s. 123–127.

<sup>99</sup> Tamże, s. 124.

<sup>100</sup> Tamże.

przyjemności z jego propozycji lektury Nietzschego<sup>101</sup>. Derrida wykorzystuje zatem i figurę mistrza-Zaratustry, i figurę ucha, aby wskazać na szczególną relację między nauczycielem a uczniem. Ucho słuchacza jest gotowe na przyjęcie słów odbiegających od klasycznej wykładni, daje się ponieść głosowi nauczyciela, nieprowadzącego za sprawą swego autorytetu do wiedzy, lecz do przyjemności lektury głęboko angażującej, wnioskującej w naszą biografię. Taka lektura jest dla Derridy świadectwem wolności akademickiej. Derrida tym samym wskazuje, że rygorystyczne podporządkowanie się programowi i przestrzeganie klasycznych procedur pedagogicznych prowadzi do „ciszy, tautologii i uciążliwego powtórzenia”<sup>102</sup>. Zderzmy teraz tę wypowiedź z modnym, szczególnie wśród grona neurodydaktyków, Manfredem Spitzerem:

nauczyciele muszą znać się przede wszystkim na jednym – na swoim przedmiocie! Entuzjazmu nie można odgrywać, trzeba być entuzjastą i mieć tę iskrę w oku, bo tylko wtedy istnieje szansa, że – jak to się mówi – coś zaiskrzy. Kiedy nie ma iskry, nic nie zaiskrzy<sup>103</sup>.

W przypadku nauczyciela polonisty ten entuzjazm dotyczy także pasji lektury, jej ciągłego odnawiania i odzyskiwania, bez czego nie ma mowy o jakiegokolwiek dydaktyce. Nauczać literatury to być jej amatorem, w rzeczywistości szkolnej jednak mamy do czynienia z niepokojącą metamorfozą: stawania się jej administratorem, skupionym na realizacji drobiazgowej podstawy programowej i przygotowaniu do egzaminów zewnętrznych. Praca polonisty szybko może doprowadzić do kryzysu: żmudne i drobiazgowe sprawdzanie prac uczniowskich, przygniatająca biurokracja, w końcu upokarzająca pensja i zaprojektowana ścieżka „rozwoju zawodowego” – podporządkowana nie merytorycznym i rzeczywistym potrzebom nauczyciela, lecz wymogom awansu<sup>104</sup>.

Pisząc o sobie jako nauczycielu filozofii, Derrida wskazuje na ciągłą oscylację między koniecznością realizacji programu a próbą wymknięcia się mu. Co prawda filozof mówi o pracy akademika, lecz jego refleksja z powodzeniem może dotyczyć pracy w szkole, szczególnie jej odpowiedzialności społecznej. Derrida trafnie odczytuje pozycję nauczyciela. Odwołując się do swojej pracy w charakterze asystenta przygotowującego do egzaminu (*agrégation*), zauważa:

Korepetytor, *agrégé-répétiteur*, nie powinien niczego wytwarzać, przynajmniej o tyle, o ile oznacza to innowację, przekształcenie, wnoszenie nowości. Jego zadaniem jest

<sup>101</sup> Derrida zwraca się tutaj wprost do swych słuchaczy: „I wish to take a certain pleasure in this, so that you may learn this pleasure from me” (J. Derrida, *Otobiographies. The Teaching of Nietzsche and the Politics of the Proper Name*, przeł. A. Ronell [w:] tegoż, *The Ear of the Other. Otobiography, Transference, Translation*, red. Ch.V. McDonald, przeł. P. Kamuf, New York 1985, s. 4).

<sup>102</sup> Tamże, s. 3. Derridę interesuje w tym tekście pytanie o status biografii filozofa. Por. K. Hoffman, *Profesja. Derrida i uniwersytet*, „Przestrzenie Teorii” 2016, nr 25, s. 273–288.

<sup>103</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2007, s. 145.

<sup>104</sup> Pisze o tym też Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki...*, s. 25.

powtarzać i zmuszać innych do powtarzania, reprodukować i zmuszać innych do reprodukcji: form, norm i treści<sup>105</sup>.

Reprodukcja, na którą jesteśmy skazani, nie musi jednak polegać na ciągłym powtarzaniu i reprodukowaniu. Tutaj Derrida uważa, zgodnie z dekonstrukcyjną strategią repetycji, iż w każdym powtórzeniu jest pewna aberracyjna nadwyżka. Odtwarzany i powtarzany program nigdy nie może być tożsamy, w tym powtórzeniu tkwi bowiem różnicująca siła umożliwiająca przestrzeń emancypacji<sup>106</sup>.

Derrida wskazuje, że podstawowa różnica między profesją a zawodem bierze się stąd, iż zawody „nie zakładają ani trwałości, ani odpowiedzialności społecznej”<sup>107</sup>. Praca „zawodowa” wpisuje się w horyzont tego-samego, terażniejszości zamkniętej na inwencję. Profesja zaś odsyła do niemożliwego, tego, co nie nadchodzi, a co oczekiwane:

Idea profesji zakłada, że poza wiedzą, umiejętnością postępowania oraz kompetencją to właśnie poświadczone zobowiązanie, wolność, potwierdzona przysięga odpowiedzialność, zaprzysiężona wiara obligują podmiot do rozliczenia się przed wyznaczoną w tym celu instancją<sup>108</sup>.

W myśleniu o nauczycielu pojawia się zatem mgliście kategoria mistrza. Myślmy tutaj i o Sokratesie, i Jezusie Chrystusie, i Buddzie, w końcu też o nauczającym nadczłowieka Zaratustrze. Znaczenie kategorii *mistrz* odsyła bowiem do boskiej (czy nadludzkiej) wręcz doskonałości, władzy i wiedzy, która nie istnieje oczywiście bez uczniów, spadkobierców drogocennych nauk mistrza. Tej anachronicznej wydawać by się mogło kategorii – konserwatywnej i patriarchalnej – broni Tadeusz Sławek. Uczony chce przywrócić temu pojęciu całą powagę, dlatego broni go przed przemocą partykularnych interesów partyjnych, wszelkiej banalizacji chcącej zamknąć nieoczywistość w zgrabnie wyprowadzonych formułach. Dla Sławka mistrz nie jest gwarantem społecznego konsensusu. Nie jest zadomowiony w dyskursie, cechuje go nieufność wobec własnego języka, jak i języka powszechnie akceptowalnego. Mówiąc inaczej, nie jest tutorem zatroskanym o rozwój (karierę) i dobre samopoczucie swego ucznia. Mistrz bowiem – podkreśla Sławek – nie gwarantuje sukcesu, uruchamia raczej uczniowskie pragnienie, które zawsze jest – jak ucza (każdy na swój sposób) Lacan, Lévinas i Derrida, pragnieniem innego, które wymyka się naszym władzom poznania, a który przekracza umiejscowionego w określonym polu mistrza. Sławek pisze:

<sup>105</sup> J. Derrida, *Where a Teaching Body Begins and How It Ends* [w:] tegoż, *Who's Afraid of Philosophy. Right to Philosophy 1*, przeł. J. Plug, Stanford 2002, s. 75. Cyt. za: K. Hoffman, *Profesja...*, s. 279.

<sup>106</sup> Zresztą tak też myśli o powtórzeniu K. Koziółek, *Powtarzanie a rozkosz różnicowania* [w] tejże, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 140–152.

<sup>107</sup> Tamże, s. 63.

<sup>108</sup> J. Derrida, *Uniwersytet bezwarunkowy...*, s. 63.



Ten, który przyszedł dowiedzieć się czegoś niezwykłego, który przez jakiś czas zapewne odczuwał, iż istotnie owo „niezwykłe” majaczy na horyzoncie, w ostatecznym rozrachunku poczuje zawód. Mistrz jest mistrzem dlatego, że jest zawodnym przewodnikiem, że zawodzi, że musi nas zawieść i zwieść, inaczej bowiem byłby co najwyżej „instruktorem”<sup>109</sup>.

Nauczyciel literatury jest tym, który musi zawieść, zwieść. Jego lekcja nie może być zatem instrukcją obsługi tekstów literackich, poradnikiem maturalnym, a on sam pozostaje piewcą niedojrzałości przeciwstawionej głupocie, której nie usunie nawet zdany egzamin dojrzałości pojmowany jako *rite de passage*, dający przepustkę do skarbnicy wiedzy. W końcu, jak mówi Steiner: „Rzetelnie nauczać to budzić w uczniu wątpliwości, ćwiczyć go w niezgodzie. Przygotowujemy go do odejścia. Prawdziwy Mistrz zostaje w końcu sam”<sup>110</sup>.

### 1.2.3. Lektura jako wyzwanie i wyznanie

Tadeusz Różewicz w wierszu *Nagle* wyznaje:

zacząłem czytać  
jeszcze raz  
od początku  
ale nie rozumiałem  
  
nie rozumiałem nic  
tak jakbym odszedł  
daleko od tego miejsca  
od tej mowy  
od siebie

(Tadeusz Różewicz, *Nagle*)<sup>111</sup>

Wiersz Różewicza inscenizuje doświadczenie niezrozumienia, na które narażony jest każdy czytelnik obcujący z dziełem literackim. Doświadczenie to prowadzi do przekroczenia swojskości i skazania na niemoc dyskursu. Różewicz wskazuje, że czytanie jest nieustającym ruchem wyrwania z bycia u siebie, ze świata skrojonego na miarę własnej wiedzy i doświadczenia. Ten ruch destabilizacji zakłada pewne powtórzenie, powtórną lekturę, która nie ma końca i nie może się skończyć, wymaga przejścia, przekroczenia. Na ten aspekt nierozumienia zwraca uwagę Anna Janus-Sitarz:

Szkoła – przygotowując uczniów do samodzielnej lektury, stanowczo nie docenia aspektu „nierozumienia”. Wręcz przeciwnie – bagatelizuje go, stwarzając u uczniów złudne przeświadczenie, że w uporządkowanym świecie literackim wszystko ma określony sens, a zadaniem sumiennego czytelnika jest ten sens jedynie odkryć.

<sup>109</sup> T. Sławek, „*Tęsknota za mistrzem*”. *Za czym „tęsknimy”?* [w:] *Z tęsknoty za mistrzem*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2007, s. 36.

<sup>110</sup> G. Steiner, *Nauki Mistrzów...*, s. 111.

<sup>111</sup> T. Różewicz, *Nagle* [w:] tegoż, *Poezja*, t. 2, Kraków 1988, s. 465.

„Nierozumienie” jest czymś wstydliwym, świadczy o niewiedzy lub infantylności odbiorcy, którego – wobec jego ograniczonych możliwości – za rękę krok po kroku ku pełnemu zrozumieniu prowadzi nauczyciel. Czyli, albo rozumiesz i możesz czytać, albo – bez mądrego przewodnika – nie warto, byś czytał<sup>112</sup>.

Można by zatem bohatera wiersza Różewicza posłać do szkoły lub na studia polonistyczne i nauczyć go sztuki interpretacji<sup>113</sup>. Należy jednak pamiętać, że sprowadzenie interpretacji tylko i wyłącznie do kolejnej umiejętności, pozwalającej oswoić i „opanować” dzieło w ramach wypracowanej siatki pojęć, może doprowadzić do instrumentalizacji literatury<sup>114</sup>. Rorty wskazuje za Bloomem, że obsesja egzegezy, profesjonalizacja czytania zamienia miłośników literatury w zawodową armię literaturoznawców, która „potrafi wyśmiać wszystko, lecz nie potrafi wielbić niczego”<sup>115</sup>. Namiętność czytelnika zbyt szybko może zamienić się w przymus analizy dzieł w ramach wypracowanych i uzgodnionych procedur lektury.

„Prywatna”, „indywidualna” lektura, często naiwna, prowadząca do nieporozumień i interpretacyjnego impasu, wpisana jest w ryzyko uprawiania zawodu nauczycielskiego. Może jednak dzięki dobrze zorganizowanej sytuacji dydaktycznej doprowadzić do opuszczenia utartej drogi interpretacyjnej i podążać mniej uczęszczaną ścieżką dydaktyki „niemetodycznej”, „natchnionej”, by sparafrazować znane słowa Rorty’ego<sup>116</sup>.

Czytanie tekstu może okazać się procesem równie twórczym jak pisanie. Takie rozumienie literatury i lektury kwestionuje przekonanie o podrzędnym charakterze aktu czytania wobec danego tekstu. Lektura to – inaczej mówiąc – twórcze pisanie, w którym działania czytelnika konstytuują teksty literackie i wyznaczają reguły ich odczytywania. W takim rozumieniu edukacja staje się angażującym ruchem odczytywania – przemierzającym szlaki od czytania do

<sup>112</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 229.

<sup>113</sup> O miejscu interpretacji w dydaktyce szkolnej por. A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003. O interpretacji szkolnej w kontekście nowej podstawy programowej i przygotowywanej reformy egzaminu maturalnego zob. E. Jaskółowa, *Interpretacja, czyli myślenie*, „Polonistyka” 2013, nr 11.

<sup>114</sup> M.P. Markowski pisze o interpretacji jako „od-kształcaniu” (por. M.P. Markowski, *Od rozumienia do nierozumienia* [w:] tegoż, *Polityka wrażliwości...*, s. 229–270.)

<sup>115</sup> R. Rorty, *Inspiracyjna wartość wielkich dzieł literatury* [w:] tegoż, *Spełnianie obietnicy naszego kraju. Myśl lewicowa w dwudziestowiecznej Ameryce*, tłum. A. Karalus, A. Szahaj, Toruń 2010, s. 133.

<sup>116</sup> Rorty obwieszcza: „Krytyka niemetyodyczna, którą ma się ochotę czasami nazwać «natchnioną», jest rezultatem spotkania z autorem, postacią, fabułą, strofą, werselem lub starym popiersiem, które wpłynęło na pojęcie krytyka, kim jest, w czym jest dobry, co zamierza ze sobą zrobić: spotkania, które poskutkowało zmianą jego priorytetów i celów” (R. Rorty, *Kariera pragmatysty* [w:] U. Eco, R. Rorty, J. Culler, Ch. Brooke-Rose, *Interpretacja i nadinterpretacja*, przeł. T. Bieroń, Kraków 1996, s. 105–106). Metodykę natchnioną i niemetyodyczną od lat uprawia S. Bortnowski (por. chociażby: tegoż, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005).



pisania i od pisania do czytania. Każda lektura jest więc wyzwaniem – tekst literacki wymaga od nas przyjęcia określonej pozycji interpretacyjnej, jak i wyznaniem tego, iż tekst, który interpretujemy, jakoś nas obchodzi.

Skoro czytany tekst nas angażuje, to trudno rościć sobie pretensje do naukowej obiektywności. Barthes pisze, że „powinniśmy czytać, tak jak się pisze”<sup>117</sup>, a to oznacza, że akt czytania nie jest tylko i wyłącznie kwestią zdobytych kompetencji odbiorczych. Czytanie staje się namiętnością, jest naznaczone doświadczeniem czytającego, jego pragnieniem, bólem. Lektura angażująca nie może traktować literatury jako gotowych instrukcji rozjaśniających wątpliwości egzystencjalne, prowadzących do budowania wspólnoty (czy to religijnej, czy narodowej), odwołującej się do jasno skodyfikowanych porządków. Lektura taka uczy zadawać pytania, a nie zadowalać się prostymi odpowiedziami, jest performatywnym aktem „czynienia prawdy” (*facere veritatem*), o czym pisze sam Derrida, odwołując się do *Wyznań św. Augustyna w Obrzeznaniach*<sup>118</sup>.

*Obrzeznania (Circonfession)* stanowią jeden z przykładów performatywnej strategii pisarstwa Derridy. Składają się one wraz *Derridabazą (Derridabase)* Benningtona, sygnowaną przez obu tych filozofów, na książkę *Jacques Derrida*. We wstępie do książki, pisanej równoległe przez Derridę i Benningtona, ten pierwszy pisze:

Założenie tej książki to pewna umowa. Najpierw założyliśmy się po przyjacielsku (było wyzwanie, licytacja, podbicie stawki), potem została zawarta umowa, która określiła reguły kompozycji. W zgodzie z zasadami logiki i pedagogiki, do czego G.B. przywiązuje wagę, podjął się on opisać, jeśli nie całość myśli J.D., to przynajmniej jej ogólny system [...]. W tej umowie [...] założyliśmy, że po przeczytaniu tekstu G.B. J.D. napisze coś, co wymknie się zaproponowanej systematyzacji, coś, co się w niej nie zmieści. Tym samym G.B. nie miał prawa streszczać nowego tekstu. Nie mógł poprawić swojej pracy *post factum*; ta praca, już po fakcie, została przekroczo- na; ona cała służyła właśnie wywołaniu i wskazaniu tego przekroczenia<sup>119</sup>.

W tym cytacie zawiera się kilka wątków ważnych dla pisarstwa francuskiego filozofa. Mowa jest o przyjaźni, która tutaj pojmowana jest w kategoriach gry, podjęcia wyzwania, ale też i wzajemnego zaufania. Derridzie nie chodzi o to, by ośmieszyć Benningtona. Derridzie chodzi o to, by podkreślić zdarzeniowy charakter tekstu, jednostkowy akt pisania, wymykający się systematyzacji. *Obrzeznania* byłyby zatem próbą wytworzenia nowych form wypowiedzi, które pozwolą zachować niepowtarzalność własnego *œuvre*:

Geoff, jak sądzę, bezbłędnie zrobił ten teoloprogram wiedzy absolutnej [...], tak więc zostałem pozbawiony przyszłości, żadne wydarzenie już mnie nie spotka [...], chyba

<sup>117</sup> R. Barthes, *Krytyka i prawda*, przeł. W. Błońska [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 2, pod red. H. Markiewicza, Kraków 1976, s. 143.

<sup>118</sup> Zob. G. Bennington, J. Derrida, *Jacques Derrida*, przeł. W. Szydłowska-Himissi, Warszawa 2009. *Obrzeznania* (fr. *Circonfession*) jest neologizmem językowym, powstałym z zestawienia słów obrzezanie (fr. *circuncision*) oraz wyznanie (fr. *confession*).

<sup>119</sup> G. Bennington, J. Derrida, *Jacques Derrida...*, s. 7.

że tutaj [...] wyjęty spod jego prawa napiszę niewiarygodne rzeczy, które wytrąca go z równowagi, zdekoncentrują, zaskoczą program Geoffa, rzeczy, których ani on, ani moja matka czy gramatyka jego teoloprogramu nie mogą nazwać, przewidzieć, wytworzyć, przepowiedzieć, *unpredictable things*, żeby umknąć przed nim [...]”<sup>120</sup>.

Derrida broni prawa do inwencji, zdarzeniowości, tego, co poszczególne, otwarte na nieprzewidywalne<sup>121</sup>. Próbując wymknąć się interpretacyjnemu zamknięciu, buduje „autobiograficzny” tekst, mówiący o własnej żydowskości, umieraniu matki w kontekście *Wyznań* św. Augustyna. Ta przyjęta formuła autobiograficzności, z całą świadomością umowności poetyki wyznania, nieustannie zresztą w tekście nicowana, ujęta jest we wzajemną zależność idiomu i instytucji, oczekuje od czytelnika gotowości do zmagania się z tekstem, którego odbiór przekracza jego przyzwyczajenia i umiejętności<sup>122</sup>. Derrida pisze:

Dzieło staje się więc instytucją formującą swych czytelników, nadającą im kompetencję, której dotąd nie posiadali: poprzez uniwersytet, seminarium, kolokwium, *curriculum*, k u r s. Gdybyśmy uwierzyli aktualnym rozróżnieniom między kompetencją i performancją, to powiedzielibyśmy, że performancja dzieła wytwarza lub ustanawia, formuje lub wynajduje nową kompetencję dla czytelnika lub adresata, który staje się w ten sposób kontrsygnatariuszem. Uczy go (ją), jeśli ma na to jego (jej) zgodę, jak kontrsygnaturę<sup>123</sup>.

Performatywność, na którą wielokrotnie wskazuje Derrida, zmienia relację między odbiorcą a dziełem. To dzieło literackie inicjuje gest czytelniczy, wzywa czytelnika, by ten odpowiedział na to wezwanie. Tak zaprojektowana przestrzeń lektury jest dla Derridy możliwością niekończącej się gry odczytywania tekstu literackiego, która wyzwala nas od siebie samych i nie pozwala zamknąć się w ramach dyskursywności.

„Idźmy tropem literatury, trzymając się jej – torowanej językiem – drogi przez doświadczenie siebie i świata. Weźmy wreszcie literaturę za przewodnika,

<sup>120</sup> J. Derrida, *Obrzezania* [w:] G. Bennington, J. Derrida, *Jacques Derrida...*, s. 28–29.

<sup>121</sup> Na temat Derridiańskiej inwentyki, kategorii zdarzenia por. M.P. Markowski, *Efekt inskrypcji. Jacques Derrida i literatura*, Bydgoszcz 1997, s. 213–234; A. Burzyńska, *Anty-teoria literatury*, Kraków, 2006, s. 291–350.

<sup>122</sup> Muszę w tym miejscu odesłać do artykułu U. Idziak, „*Sero te amavi*”. *Wyznanie wiary Jacquesa Derridy*, „Przegląd Filozoficzno-Literacki” 2012, nr 3, s. 335–344. Sam Derrida w rozmowie z D. Attridge’em przyznaje: „I jeśli dziś tym, co interesuje mnie najbardziej, nie jest prawdę mówiąc, ani literatura, ani filozofia (określane w sposób ścisły), to podoba mi się myśl, że moje – nazwijmy to tak – młodzieńcze pragnienie zwracało mnie w pisaniu ku czemuś, co nie było ani jednym, ani drugim. Czym miałyby być? Być może najmniej nieadekwatną nazwą byłaby «autobiografia», albowiem do dziś dnia jest to dla mnie sprawa najbardziej zagadkowa i otwarta. Teraz w tym momencie, próbuję na sposób, który potocznie można nazwać autobiograficznym, przypomnieć sobie, co się zdarzyło, gdy opanowało mnie pragnienie pisania, równie nagłe, zagadkowe, bezsilne i przemożne” („*Ta dziwna instytucja zwana literaturą*”. *Z Jacquesem Derridą rozmawia Derek Attridge*, przeł. M.P. Markowski, „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12, s. 178).

<sup>123</sup> Tamże, s. 225.

a nie tylko za przedmiot naszych badań”<sup>124</sup> – stwierdza Nycz, opuszczając pozycję teoretyka literatury. I to stwierdzenie zamienia się w wyznanie wiary we własną profesję, jak i literaturę. W tym miejscu Nycz spotyka się z Pascalem Quignardem. Francuski pisarz w powieści *Życie sekretne*, zastawiając się nad fenomenem uwodzenia, wskazuje na etymologię francuskiego *séduction*, które pochodzi od łacińskiego *seducere*: „«Se-ducere»” to – jak zauważa Quignard – „odprowadzić na stronę», U-wodzić. Odciągnąć dla siebie na bok. Być *dux* osobliwym”<sup>125</sup>.

Literatura jako przewodnik (*dux*) odsyła do zaufania, afirmacji, tego, który daje się prowadzić, zabierać (*ducere*). Uczenie literatury jest uwodzeniem („stręczycielstwem”, jak mówi Koziołek) i zgodą na doświadczenie literatury pojęte jako intymna przygoda stawania się kimś innym.

---

<sup>124</sup> R. Nycz, *Poetyka doświadczenia...*, s. 154.

<sup>125</sup> P. Quignard, *Życie sekretne*, przeł. K. Rutkowski, Poznań 2006, s. 173.

## Rozdział 2

### Meblowanie szkoły

#### 2.1. Uwalnianie lektury. Przywracanie świata

##### 2.1.1. Wolny czas lektury

Zacznę od cytatu, w którym narrator *W poszukiwaniu straconego czasu* wspomina swoje dzieciństwo:

Czytałem tedy w ogrodzie. Zajęcia tego ciotka nie uznawała poza niedzielą, dniem, w którym wzbronione jest zajmować się czymś poważnym i w którym ona nie szyla. W dzień powszedni byłaby mi powiedziała: „Jak to, ty znów zabawiasz się czytaniem, przecież to nie jest niedziela” – dając temu słowu „zabawiać się” znaczenie dzieciństwa i straty czasu<sup>1</sup>.

Fragment ten mówi nam o sposobach zarządzania czasem. Mamy zatem czas dziecięcej bezinteresownej lektury przeciwstawiony czasowi dorosłej osoby (w tym przypadku ciotki Leoni). Lektura utożsamiona z zajęciem niepoważnym nie wpisuje się w świat użyteczności dorosłego życia. Dla niej rezerwuje się czas w niedzielę, dniu wolnym od ciężaru pracy. W innym wypadku jest infantylnym zbytkiem, niepotrzebnym marnotrawstwem, nierozumnym „zabawianiem się”. Takie doświadczenie niczym nieprzymuszonej lektury w ogrodzie można by z łatwością przeciwstawić lekturze zinstytucjonalizowanej – odbywającej się w murach szkoły czy uniwersytetu, podporządkowanej wytworzeniu określonych kompetencji – a mówiąc językiem akademickich sylabusów – efektom.

W przestrzeni szkolnej uniesienia literackie często zamieniają się w instytucjonalny kult wieszczy, w których rangę już nikt nie wierzy. Szkoła jednak próbuje ciągle na nowo wywoływać międzypokoleniowy zachwyt nad narodowymi arcydziełami, tak wykpiiony przez Gombrowicza w dobrze nam wszystkim znanej scenie lekcji, w której to profesor Bładaczka próbuje bezskutecznie wymóc na niesfornym Gałkiewiczu, by ten przyznał się do zachwytów nad Słowackim. Jeżeli jednak przyjrzymy się pochodzeniu słowa szkoła, to okazuje się, że oznacza ona z greckiego σχολή (transkr. scholè) – czas wolny.

---

<sup>1</sup> M. Proust, *W poszukiwaniu straconego czasu*, t. 1: *W stronę Swanna*, przeł. T. Boy-Żeleński, Warszawa 2013, s. 132.

„Sformułowanie to – wskazuje Piotr Zamojski – jest szczególnie mylące w języku polskim, ponieważ odnosi natychmiast do potocznego wyrażenia czasu odpoczynku”<sup>2</sup>. Jednak nie o czas wakacji tu chodzi. Zamojski odwołuje się w swej wypowiedzi do książki *In defence of the school. A public issue* Masscheleina i Simonsa<sup>3</sup>. Autorzy tej publikacji na nowo próbują przemyśleć istotę edukacji. Szkołę rozumieją przede wszystkim w jej radykalnie źródłowym charakterze jako czas wolny od przemocy codziennych praktyk społecznych uwikłanych w rozmaite porządki dominacji, w którym to nie „działa” pragmatyczny i ekonomiczny model życia oraz zawieszona zostaje cała nastawiona na zysk sfera produkcji.

Szkoła, „która nie działa”, a więc nie wytwarza produktów podległych prawom konsumpcji, jest zatem „szkołą niedzielną”, gdyż koncentruje się na ćwiczeniu, intelektualnej pasji<sup>4</sup>. Może być ona bowiem takim miejscem i czasem, w którym to uczniowie porzucają „wszystkie zależności rodzinne, socjologiczne i ekonomiczne oraz wynikające stąd oczekiwania”<sup>5</sup>. To oderwanie Masschelein i Simson łączy z bezinteresownym skupieniem się na rzeczach, uważnością wobec świata, kiedy „rzeczy zaczynają mówić (do nas)”<sup>6</sup>. W edukacji bowiem, jak sugestywnie piszą:

Chodzi o magiczną chwilę, kiedy coś poza nami sprawia, że myślimy, zachęca nas do myślenia lub sprawia, że chwytny się za głowy. W tym magicznym momencie coś nagle przestaje być narzędziem lub zasobem i staje się realną rzeczą, rzeczą, która zmusza nas do myślenia, a także sprawia, że uczymy się i ćwiczymy<sup>7</sup>.

W ten oto sposób szkoła otwiera przed nami świat, staje się przestrzenią i czasem inter-esse, przywracając komunikację z rzeczywistością – a właściwie ustanawiając prawdziwą komunie – Masschelein i Simson używają tutaj terminu *commun-ication*<sup>8</sup>. Tym samym świat się uobecnia, „zostaje upubliczniony w szkole”<sup>9</sup>. Dlatego edukacja jest kwestią publiczną, tworzy „czas wolny”, zakłada więc równość dla wszystkich. Naszym obowiązkiem powinna być zatem

<sup>2</sup> P. Zamojski, *Szkoła – myślenie i troska. Wprowadzenie*, „Pedagogika” 2016, nr 1, s. 16.

<sup>3</sup> Zob. J. Masschelein, M. Simson, *In Defence of the School...*

<sup>4</sup> W słowniku S.B. Lindego czytamy: „święto niedzielne od niedziałania zwane, iż się w ten dzień nic działać i robić nie godzi” (S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, t. 2, cz. 2, Warszawa 1809, s. 301).

<sup>5</sup> J. Masschelein, M. Simson, *In Defence of the School...*, s. 35.

<sup>6</sup> Tamże, s. 47. Autorzy odwołują się tutaj do koncepcji profanacji G. Agambena, pojmowanej przez włoskiego filozofa jako gest przywracający do użytku wspólnego to, co zostało odseparowane i odsunięte w sferę niedotykalnego *sacrum*, a czemu przypisano stałe znaczenia i określone wartości. Profanacja byłaby przemieszczeniem rzeczy, wyrwaniem ich spod władzy zastanych słowników i kulturowych kodów, otwarciem na nowe użycia, co prowadzi – według włoskiego filozofa – do rekonfiguracji pozycji podmiotu w świecie (por. G. Agamben, *Pochwała profanacji...*).

<sup>7</sup> J. Masschelein, M. Simson, *In Defence of the School...*, s. 47.

<sup>8</sup> Tamże, s. 48.

<sup>9</sup> Tamże, s. 91.

troska o szkołę rozumianą jako przywracanie bezinteresownej więzi. „Oznacza to tyle, komentuje Zamojski, że szkoła nie jest instytucją, ale jest wydarzeniem. Czas wolny – w sensie przedstawionym powyżej – może zdarzyć się w instytucji szkoły, ale nie musi. Instytucja może sprzyjać pojawianiu się takiego czasu, ale może też dławić jego wydarzenie się”<sup>10</sup>. Szkoła jako wydarzenie byłaby zatem darem, w którym to następuje umacnianie relacji ze światem. Czas wolny mógłby być, idąc tutaj za Jacques’em Rancièrem, sposobem umknięcia przed „porządkiem policyjnym” chroniącym określony ład społeczny. Byłby to zatem czas odzyskiwania wolności i równości – jako zasady konstytutywnej dla budowania edukacji<sup>11</sup>. W tak rozumianej szkole zmienia się także myślenie o pozycji ucznia. Możemy bowiem przestać traktować szkołę jako całkowicie podporządkowaną podmiotowości ucznia. Szkoła istnieje bowiem dla nas wszystkich: jest przestrzenią budowania wzajemności, odnawiania więzi ze światem.

To odnawianie więzi ze światem jest odnawianiem języka: przekraczaniem klisz i komunałów tworzących rzekomą prawdę. Dlatego – jak wierzę i pozostaję temu wierny – literatura jest najlepszym mediatorem dla zmagania ze światem. Przywoływany już Marcel Proust w szkicu *O czytaniu* zauważa, że lektura „jest dla nas bramą otwartą na wszystkie drogi prowadzące na skraj świata”. Nie ma bowiem dotarcia do świata inaczej, jak poprzez świat znaków i znaczeń. Jak pisze Colette Soler:

tylko poezji (lub prorocत्वu) udaje się powiedzieć coś nowego czy wręcz niepowtarzalnego za pomocą starych, wytartych znaczących. Poezja wytwarza nowe znaczenia (*meanings*), a wraz z tym nowym znaczeniem (*meaning*) nowe spojrzenie na rzeczywistość<sup>12</sup>.

Nowe spojrzenie ma charakter emancypacyjny, gdyż oswabadza – by użyć żargonu szkolnego – z bryków i streszczeń mających wyprostować niejednoznaczność i nieoczywistość świata. Lekcja literatury/lekcja lektury byłaby

---

<sup>10</sup> P. Zamojski, *Szkoła – myślenie i troska...*, s. 11. Badacz wykorzystuje tutaj kategorię wydarzenia A. Badiou. Por. A. Badiou, *Byt i zdarzenie*, przeł. P. Pieniążek, Kraków 2010; A. Badiou, *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*, przeł. J. Kutyła, P. Mościcki, Kraków 2007. Dla Zamojskiego Badiou jest sprzymierzeńcem, podobnie zresztą jak Agamben, w budowaniu dyskursu „postkrytycznego” w pedagogice, por. również: J. Vlieghe, P. Zamojski, *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy. Affirmation and Love for the World*, Cham 2019, s. 29-42 (rozdz. *The event, the messianic and the affirmation of life*). Mówiąc najkrócej (i siłą rzeczy upraszczając), Badiou postrzega wydarzenie jako to, co zakłóca dany porządek, rozstraja zastane struktury i otwiera możliwości budowania innego porządku na nowych zasadach; wierność wydarzeniu (kolejny ważny termin ze słownika francuskiego filozofa) to nic innego jak ciągłe odnawianie znaczeń tego wydarzenia, tym samym więc rekonfiguracja zastanego dyskursu.

<sup>11</sup> Por. J. Rancièr, *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*, Paryż 1987. Szerzej o Rancièrze piszę w dalszej części książki (por. rozdz. *Nauczyciel-ignorant czyta poezję współczesną*).

<sup>12</sup> C. Soler, *Paradoksy symptomu w psychoanalizie*, przeł. A. Magdziarz, „Teksty Drugie” 2013, nr 6, s. 145.

zatem, mówiąc językiem Rorty'ego, lekcją wybawiania od egotyzmu, który filozof utożsamia z samozadowoleniem zamykającym w ramach monologicznej i pozbawionej relacyjności samowiedzy<sup>13</sup>. Obcowanie z literaturą (szerzej ze sztuką) miałoby więc być lekcją przeformułowywania własnego „ja”.

I znowu powołam się na Prousta:

A czyż odkrycie umożliwiające przez sztukę nie polega w gruncie rzeczy na odsłonięciu czegoś, co powinno być dla nas najcenniejsze i zwykle pozostaje niedostępne, mianowicie naszego prawdziwego życia, rzeczywistości takiej, jaką odczuwamy, i która tak dalece jest różna od tego, co może sprawić, że jesteśmy niewymownie szczęśliwi, gdy przypadek obdarza nas wspomnieniem prawdziwym?<sup>14</sup>

Proust mówi wprost: nasze prawdziwe życie jest możliwe, literatura jako medium je umożliwia. Sztuka bowiem jest apoteozą wolności, wzmocnieniem poprzez autorefleksję naszego wewnętrznego doświadczenia.

### 2.1.2. Czas zachwyty

Najwyższy czas (zostając przy metaforze temporalnej), by odwołać się do inspirującej książki Koziółek *Czas lektury*. Dla badaczki metafora czasu jest bardzo poręczna, bo pozwala spojrzeć na lekturę od strony indywidualnego zaangażowania, które ma zawsze czasowy charakter, podkreśla przygodność i kruchość naszego życia, a w końcu pozwala zbliżyć lekturę do naszego życia. Badaczka zaznacza: „Czas lektury jest tożsamy z czasem życia, ponieważ operacje sensotwórcze, jakich dokonuje nieustannie nasz umysł, także we śnie mają – jak się okazuje – najbardziej adekwatny wzorzec w procesie czytania”<sup>15</sup>.

Myślę, że czas lektury (używając tytułu jej książki) jest czasem wolnym w tym sensie, że zawieszają wszelkie powinności pedagogiczno-edukacyjne. Wiąże się on z praktyką, która „znosi” wszelką produktywność związaną z realizacją programu nauczania czy programu wychowawczego. Nie można zredukować literatury do nośnika określonych postaw moralnych, instruktażu „dobrego życia”, jak chciałaby krytyka etyczna spod znaku Marthy C. Nussbaum, która – według Agaty Bielik-Robson – zawsze redukuje literaturę do określonej pozycji ideologicznej<sup>16</sup>. Markowski zaznacza:

<sup>13</sup> R. Rorty wskazuje: „Bycie egotycznym w sensie, o którym mowa, oznacza bycie zadowolonym z tego, że słownik, używany przy podejmowaniu decyzji, jest dobry taki, jaki jest, i że nie ma potrzeby odkrywania słowników, jakich używają inni celem usprawiedliwienia się we własnych oczach z robienia rzeczy, które uważa się za błędne” (R. Rorty, *Wybawienie od egotyzmu...*, s. 189).

<sup>14</sup> M. Proust, *Czas odnaleziony*, przeł. M. Żurowski, Kraków 2016, s. 190.

<sup>15</sup> K. Koziółek, *Czas lektury...*, s. 26.

<sup>16</sup> Por. A. Bielik-Robson, *Kilka wątpliwości na temat etyki krytycznej: uwagi tłumacza*, „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2, s. 25–31.



Czytanie literatury nie wymaga żadnych dodatkowych kompetencji poza wrażliwością. Nie trzeba znać żadnych wyspecjalizowanych języków, żadnych naukowych idiomów. Wystarczy jedynie dobra wola oglądania świata cudzymi oczami i – by tak rzec – cudzymi słowami. W tym widzę nadzieję dla nas wszystkich, albowiem świat zmarnieje doszczętnie dopiero wtedy, gdy jakiegokolwiek rozmowy o literaturze nie będą już możliwe. Ale świat będzie marniał także i wtedy, gdy pisarze za wszelką cenę będą starali się nas przekonać, że nie widać przez jego szpary nicości<sup>17</sup>.

Badacz zakłada zatem podstawową dyspozycję czytelniczą – wrażliwość, która jednocześnie jest gotowością czytelnika na wywłaszczenie, możliwość stania się kimś innym. To próba spojrzenia, która wyrwa z odrętwienia, uruchamia inne rejestry spostrzegania, wyprowadza nas z dobrze oswojonego świata w przestrzeń nieoczywistości, w końcu też wyzwala pragnienie. W tym stwierdzeniu Markowskiego pojawia się jeszcze jedna ważna sugestia. Rozmowa o literaturze okazuje się bowiem zaświadczeniem życiu i światu, mimo napierającej nicości. Zaświadczeniem, które Koziółek, tropiąc różne sytuacje lekturowe, sugestywnie nazywa „trzecim zachwytem” (to wyimek z wiersza Ewy Sonnenberg *Lekcja zachwytu*). Badaczka pisze tak:

Szczególnie ważny wydaje się skutek uboczny zachwytu, mianowicie: zawieszenie krytyki. W demokratycznym świecie egalitarnego kształcenia, dodajmy: w świecie odczarowanym z mitów i baśni, wspólny dla wszystkich systemów i koncepcji kształcenia jest paradygmat krytyczny. O wartości nauczania decydują nabyte przez ucznia zdolności do samodzielnego odsłonięcia i zrozumienia niejawnych mechanizmów zjawisk, ujętych w prawa naukowe. W przypadku lekcji polskiego wykształcenie językowe i literackie zostaje potwierdzone zdolnością ucznia do określenia morfologii, funkcji i znaczenia wypowiedzi literackiej<sup>18</sup>.

W tej wypowiedzi ważne jest to, iż zachwyty staje się kategorią „postkrytyczną”, która nie kieruje się – jakby to określiła Eve Kosofsky Sedgwick – paranoiczną lekturą, schedą po hermeneutyce podejrzeń, demaskującej strategii i podstępny przemocy symbolicznej, lecz szuka reparacji, odnawiania więzi ze światem, własnym ciałem<sup>19</sup>. Zachwyty ma coś wspólnego z admiracją, z „amatorskim” zaślepieniem i zaniemówieniem. „To odurzenie lekturą, ten rausz zachwyconego umysłu niepokoił od zawsze moralistów”<sup>20</sup>. Można by dodać, że także nowoczesnych, pozbawionych jakichkolwiek złudzeń cyników, których Peter Sloterdijk określa jako „oświeconą fałszywą świadomość”. Filozof wskazuje: „We współczesnym cynizmie obecna jest oświecona negatywność,

<sup>17</sup> M.P. Markowski, *Życie na miarę literatury. Eseje*, Kraków 2009, s. 86.

<sup>18</sup> K. Koziółek, *Czas lektury...*, s. 76.

<sup>19</sup> E. Kosofsky Sedgwick, *Czytanie paranoiczne, czytanie reparatorne, albo: masz paranoję i pewnie myślisz, że ten tekst jest o tobie*, przeł. M. Szcześniak, „Widok. Teorie i Praktyki Kultury Wizualnej” 2004, nr 5, <http://pismowidok.org/index.php/one/article/view/184/300> (dostęp: 10.03.2018). Interesujący zwrot w teoriach podekonstrukcyjnych w stronę czytania i filologii jako praktyce na wskroś humanistycznej pokazuje I. Piekarski (por. I. Piekarski, *Strategie lektury podejrzliwej*, Lublin 2016, s. 7–23).

<sup>20</sup> K. Koziółek, *Czas lektury...*, s. 77.



która znajduje niewiele nadziei dla samej siebie, co najwyżej trochę ironii i współczucia”<sup>21</sup>. Według Sloterdijka charakterystyczna dla ponowoczesnego, odczarowanego świata postawa cynika nie ma nic wspólnego z anarchicznym gestem greckich kyników spod znaku Diogenesa, lecz doskonale rozpoznaje reguły gry rynkowej rzeczywistości. Wpisuje się ona, jak wskazuje filozof, w reguły świata podporządkowującego wszelkie wartości pragmatycznym celom i posiadaniu władzy.

Koziółek łączy zachwyty z epifaniami dobroci zapisanymi w literaturze, by zwrócić uwagę na to, co kruche, ciągle zagrożone, wymagające naszego namysłu i naszej troski<sup>22</sup>. Nie znaczy to, że mamy traktować literaturę jak instrument władzy pedagogicznej. Koziółek jest świadoma niebezpieczeństw „dydaktyki zachwyty”, która może reprodukować kanoniczną wartość określonych tekstów w imię różnych ideologii. Wobec takich zawłaszczeń tekstu literackiego protestowała swego czasu Bożena Chrząstowska, wprowadzając strukturalizm do szkoły, mający uchronić tekst z jednej strony przez aparatem władzy instytucji, a z drugiej przed nadmierną egzaltacją czytelnika<sup>23</sup>.

Zachwyty zakłada dyspozycję czytelnika gotowego oddać się władzy literatury czy dzieła sztuki. W sytuacji „nawiedzenia” przez utwór literacki zostaje zniesiona różnica między czytelnikiem profesjonalnym i nieprofesjonalnym, a stopień posiadania kompetencji językowo-literackich czy kulturowych zostaje zawieszony. Zachwyty w końcu wytwarza inną relację, znosi bowiem „przymus rozumienia” i podporządkowania ramom wiedzy. Jest bowiem bezinteresowny w tym sensie, że „wypisuje” podmiot z porządku społecznych zależności. Taki stan zachwyty może przydarzyć się każdemu. Zachwyty znosi podział na wcześniej rozdane role, hierarchiczną strukturę tych, do których należy wiedza, i ignorantów, których należy odpowiednio wykształcić.

<sup>21</sup> P. Sloterdijk, *Krytyka cynicznego rozumu*, przeł. P. Dehnel, Wrocław 2008, s. 23.

<sup>22</sup> Por. K. Koziółek, *Czas lektury...*, s. 88–100.

<sup>23</sup> „Na lekcjach języka polskiego nadal dezintegrowano utwór na «treść» i «formę», wydobywając treści «wychowawcze», nie te jednakże, które zawierał projekt pedagogiczny dzieła, lecz te, które były pożądane w świetle wychowawczego systemu szkoły. Literatura zredukowana do «treści» przestaje być literaturą. Siła oddziaływania (także pedagogicznego) sztuki słowa wynika bowiem z jej swoistości, ze s z t u k i właśnie. Lektura w szkole nie miała szans oddziaływania wychowawczego, a ponadto sytuacja tekstu i sposób jego opracowania zamykał dostęp uczniów do utworów trudniejszych, takich, w których «treści» nie były bezpośrednio czytelne. Powiększał się zatem obszar «nieczytelnego» i... «nie czytanego» – argumentowały B. Chrząstowska i S. Wysłouch (B. Chrząstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1987, s. 485). Jednak strukturalizm w szkole doprowadził do schematyzacji szkolnej egzegezy i odseparował teksty literackie od doświadczenia uczniowskiego. Por. chociażby uwagi S. Bortnowskiego (S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1991, s. 43), Z. Urygi (Z. Uryga, *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa 1996, s. 107). Pogłębionej analizy propozycji B. Chrząstowskiej dokonuje A. Pilch (A. Pilch, *Kierunki interpretacji...*, s. 271–296).

Zachwyty wiąże się z uważnością, siłą skupienia, fascynującym spojrzeniem, które opisuje Zbigniew Herbert. W rozmowie z Markiem Zagańczykiem poeta wyznaje:

Wie Pan, Vermeer nigdy nie powiedział do mnie ani jednego słowa. Ja go podglądam i może mi się kiedyś uda coś napisać, ale jest to dla mnie tajemnica. Tajemnicę się nie rozwikłuje. Jeżeli dojdę do przekonania, że jest to tajemnica, to traktuję ją jak tajemnicę religijną; jak wierzę, że to jest najwspanialszy dla mnie malarz, to nie będę go rozbierał na części<sup>24</sup>.

Herbert doświadczenie estetyczne przedkłada nad analizę, milczenie nad komentarz. Tajemnicę malarstwa łączy poeta ze sztuką patrzenia, która nie ma nic wspólnego z zawłaszczającym spojrzeniem kartezjańskiego *cogito*, lecz wiąże się z poczuciem relacyjności naszego istnienia wydarzającego się wobec rzeczy. W liście do żony poeta wyznaje: „Cztery godziny przed Vermeerem (przyślę Ci karteczkę) tak, że oczy mi wyłaziły – jest to moja największa chyba malarska miłość. A potem, jak wracałem do hotelu, widziałem jakby w oświetlonym ekranie – wszystkie szczegóły, kolory, odcienie, załamania światła. Patrząc aż do zawrotu głowy – to moja metoda”<sup>25</sup>. Rzec by można: metoda niemetodyczna, prowadząca wręcz do zmysłowego odurzenia. To olśnienie Herberta jest na wskroś cielesne: to moje ciało – mówi poeta – wchodzi w osobliwą bliskość z obrazem, prowadząc do intensyfikacji istnienia. Komentarz okazuje się zbędny, praca rozumu na chwilę zostaje przerwana. Podobnie zresztą dzieje się w przypadku tekstów, które wytrącają nas ze świata swojskiego, mówią o bolesnych sprawach. Lektura „dotyka nas jakby od środka” (by przytoczyć słowa Toni Morrison, na które powołuje się Hans Ulrich Gumbrecht<sup>26</sup>). Wystarczy choćby przeczytać któreś z opowiadań Idy Fink i zawiesić głos, pozwolić na milczenie i potem próbować nazwać to, co robi z nami tekst, dlaczego nasza reakcja jest właśnie taka, a nie inna. W ten oto sposób budujemy lekcję literatury, mającą na celu przejście od

indywidualnego przeżywania literatury do dzielenia się tym doświadczeniem oraz do doświadczenia wspólnego, w rozumieniu „zróbmy eksperyment” albo „poddajmy eksperymentowi (próbę)” taką czy inną hipotezę na temat tekstu; sprawdźmy, czy to tak działa, czy wzrusza, śmieszy, jest zrozumiałe, zachwyca &c. [...] Czytanie jako eksperyment ma też ten niepowtarzalny walor, że uczy wyobrażania sobie tego, czego nie doświadczyłam jako właśnie eksperymentowania z różnymi możliwościami języka, życia, historii, przyszłości<sup>27</sup>.

<sup>24</sup> Herbert *nieznany. Rozmowy*, zebr. i opr. H. Citko, red. D.J. Ćirlić, Warszawa 2003, s. 114.

<sup>25</sup> *Głosy Herberta*, oprac. B. Toruńczyk, Warszawa 2008, s. 55.

<sup>26</sup> H.U. Gumbrecht, *Czytanie nastrojów. Jak można pomyśleć dziś rzeczywistość literatury*, przeł. A. Żychliński [w:] *Teoria – literatura – życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej*, red. A. Legeżyńska, R. Nycz, Warszawa 2012, s. 161.

<sup>27</sup> K. Koziołek, *Czas lektury...*, s. 50.

Lekcja pojęta jako przejście z jednostkowej lektury do rozmowy o niej wytwarza przede wszystkim model lektury, który nie mieści się w ramach zaprojektowanych procedur czytania charakterystycznych dla strukturalizmu, separującego doświadczenie lektury od samego tekstu. Przywołam tutaj jeszcze uwagi Gumbrechta dotyczące propozycji „czytania nastrojów” – jako alternatywnej wobec tekstocentrycznych koncepcji, jak i teorii kulturowej. Gumbrecht wskazuje na konieczność refleksji nad „nastrojami”, jakie są konstruowane przez same dzieła sztuki, jak i wytwarzane poprzez obcowanie z nimi:

Sądzę bowiem, że my, humaniści, powinniśmy bardziej się zdawać na naszą umiejętność kontrintuicyjnego myślenia niż na wytyczone „ścieżki” czy „drogi”. [...] Tym, co początkowo zwraca naszą uwagę na potencjał nastroju (na przykład w tekście), jest często irytacja i fascynacja pojedynczym słowem albo detalem, fragment tonu albo rytmu.

Pójść za intuicją oznacza zaufać jej na jakiś czas, jej obietnicy i fascynacji, oznacza zrobić następny krok ku opisowi nieznanego jeszcze fenomenowi, który wzbudził nasze zainteresowanie, a w przypadku nastroju często nas otacza czy wręcz spowija. Jeśli opis odnosi się do tekstu literackiego, to przypuszczalnie zbliża się w swoim oddziaływaniu – do jakiegoś stopnia – do wyjściowego tekstu, zamiast oddalać się od niego czy przynajmniej utrzymywać dystans<sup>28</sup>.

Eksperymentalna lekcja polskiego byłaby zatem pytaniem o literaturę: jak ona „działa” i jak my „działamy” na nią. Lekcją skupienia i uwagi, w której szkoda czasu na szybkie czytanie.

### 2.1.3. Czas uważności

Czas lektury jest przywracaniem fenomenowi uwagi. Zofia Król wskazuje, że uwaga to „sposób na powiązanie podmiotu i świata – oraz słowa i rzeczy – bardziej trwałe niż tylko w chwili, w epifanicznym błysku objawienia”<sup>29</sup>. Filozofka w uwadze widzi wspólnotowy potencjał, gdyż jest ona dostępna każdemu, wymaga jedynie „prostego odruchu chęci odnowienia kontaktu z dostępną tu-oto widzialnością”<sup>30</sup>. Uwaga czy uważność (w przeciwieństwie do Król będą te słowa traktował synonimicznie) nie jest „prostym odruchem”, wymaga ćwiczeń, na co wskazuje choćby Wisława Szymborska, która utożsamia nieczytanie z rozproszeniem, brakiem – właśnie uważności. Poetka w charakterystycznym dla siebie ironicznym tonie pisze:

Do dzieła Prousta  
nie dodają w księgarni pilota,  
nie można się przełączyć

<sup>28</sup> H.U. Gumbrecht, *Czytanie nastrojów...*, s. 168–169.

<sup>29</sup> Z. Król, *Powrót do świata. Dzieje uwagi w filozofii i literaturze XX wieku*, Warszawa 2013, s. 28.

<sup>30</sup> Tamże.

na mecz piłki nożnej  
albo na kwiz, gdzie do wygrania volvo.

Żyjemy dłużej,  
ale mniej dokładnie  
i krótszymi zdaniem

(Wisława Szymborska, *Nieczytanie*)<sup>31</sup>

W tym wypadku proza Prousta byłaby zatem umiejętnością wiązania naszego życia w narrację, odzyskiwania więzi z utraconym światem:

Podróżujemy szybciej, częściej, dalej,  
choć zamiast wspomnień przywozimy slajdy.  
Tu ja z jakimś facetem.  
Tam chyba mój eks.  
Tu wszyscy na golasa,  
więc gdzieś pewnie na plaży.

Siedem tomów – litości.  
Nie dałoby się tego streścić, skrócić,  
albo najlepiej pokazać w obrazkach.  
Szedł kiedyś serial pt. Lalka,  
ale bratowa mówi, że kogoś innego na P.

Zresztą, nawiasem mówiąc, kto to taki.  
Podobno pisał w łóżku całymi latami.  
Kartka za kartką,  
z ograniczoną prędkością.  
A my na piątym biegu  
i – odpukać – zdrowi<sup>32</sup>.

Szymborska buduje proste opozycje. Bezruch pisarza, jego choroba, w końcu poświęcenie całego życia na tworzenie i niekończąca się korekta *W poszukiwaniu straconego czasu* zostają przeciwstawione rozproszeniu ponowoczesnej egzystencji, mnożących się epizodów, o których nie potrafimy pamiętać i opowiadać. Dla Szymborskiej „nieczytanie” jest zatem sposobem życia zanurzonego w powierzchowności wrażeń, obrazkowej, „podkręconej” szybkości naszego świata. Poetka zdaje się mówić, że w ten sposób tracimy nasz świat. Mozolne pisanie, sygnowane przez frazę „kartka za kartką”, zapowiadającą monotonne powtórzenia, dotyczy także aktu czytania. Czytanie zatem jest aberracją osłabiającą siły vitalne, jednak wyrывa nas z wszechdominacji płynnej nowocześnieści, intensyfikuje nasze poczucie istnienia. Tę intensyfikację istnienia buduje według poetki skupienie. W wierszu *Vermeer* Szymborska zaznaczy:

Dopóki ta kobieta z Rijksmuseum  
w namalowanej ciszy i skupieniu

<sup>31</sup> W. Szymborska, *Nieczytanie* [w:] *też*, *Tutaj*, Kraków 2009, s. 28.

<sup>32</sup> *Tamże*, s. 28.

mleko z dzbanka do miski  
 dzień po dniu przelewa,  
 nie zasługuje Świat  
 na koniec świata

(Wisława Szymborska, *Vermeer*)<sup>33</sup>

Zwróćmy uwagę, że poetka „wydobywa” zwykłą czynność przelewania mleka nie bezpośrednio, lecz przez obraz Vermeera, próbujący uchwycić fenomen wpisanej w czasowość codziennej czynności. Kiedy to Proust pisał swe dzieło „kartka po kartce”, to bohaterka obrazu przelewa mleko „dzień po dniu”. Tym samym Szymborska wskazuje, że malarzowi udało się ustanowić, mimo unieruchomienia postaci, poczucie ciągłego trwania, gwarantującego nasze istnienie.

Czas lektury jest zatem fascynującym czasem uważnego czytania świata. Poetka buduje nielogiczną konkluzję, z gruntu niemożliwą i niedorzeczną. Szymborska chce bowiem odwołać apokalipsę – zdaje sobie sprawę z napierającej nicości, ale staje po stronie przygodności naszego istnienia wpisane go w porządek uporczywego przemijania „dzień po dniu”.

Miłosz w wierszu *Po wygnaniu*, zwracając się do kochanków, pisze:

Abyście o poranku  
 Byli uważni: pochylenie głowy,  
 Ręka z grzebieniem, dwie twarze w lustrze  
 Są tylko raz, na zawsze. I niekoniecznie w pamięci.  
 Abyście byli uważni na to, co jest, chociaż mija,  
 I w każdej chwili wdzięczni, świętujący wszelkie istnienie.  
 Ten mały park, zielonawe popiersia z marmuru  
 W świetle perłowym, w letni drobny deszcz  
 Niech jak był, kiedy pchnęliście furtkę, zostanie.  
 I ulica wysokich zliszajonych bram,  
 Którą ta wasza miłość nagle przemieniła

(Czesław Miłosz, *Po wygnaniu*)<sup>34</sup>

Poeta w gruncie rzeczy w tym wierszu powtarza tezy Simone Weil. Dla francuskiej filozofki uwaga mająca wartość religijnego, wręcz miłosnego skupienia wyzwala nas z pożądania i eksponuje na piękno świata: „Spojrzenie i uwaga, oto postawa odpowiadająca pięknu. Jak długo możemy pojmować,

<sup>33</sup> W. Szymborska, *Vermeer* [w:] tejsze, *Tutaj*, Kraków 2009, s. 39.

<sup>34</sup> C. Miłosz, *Po wygnaniu* [w:] tegoż, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, s. 786 (z tomu *Nieobjęta ziemia* – 1984). G. Tomaszewska, interpretując wiersz Miłosza w kontekście obrazu Józefa Chełmońskiego *Bociany*, stwierdza: „Jednak wiersz Miłosza i obraz Chełmońskiego wskazują, że rzecz nie tylko w procesie artystycznego «zaczarowywania» czy «odczarowywania», ale specyfice postawy wobec tego, w czym doświadczalnie uczestniczymy, co bezpośrednio przeżywamy. One pozwalają lub nie na miłosne związki z życiem, na uczucie wdzięczności za nie lub poczucie wygnania” (G. Tomaszewska, *Praktykowanie czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk 2019).

chcieć, życzyć sobie czegoś, piękno nam się nie objawia”<sup>35</sup>. Miłosz postuluje więc uwagę jako formę miłości – afirmatywnej mocy wyrywającej świat z domeny upadku. Zostawiając jednak Miłoszową wiarę w apokatastazę, można by powiedzieć, że lekcja lektury jest szkołą ćwiczenia uwagi „dzień po dniu”. Lektura zatem to nic innego jak bezużyteczna zabawa z bliskością świata.

## 2.2. Wspólne czytanie

### 2.2.1. Jaka wspólnota?

Punktem wyjścia uczynię zdania rozpoczynające książkę Jeana-Luca Nancy’ego *Rozdzielona Wspólnota*:

Najważniejszym, a jednocześnie najbardziej bolesnym świadectwem nowoczesnego świata jest świadectwo rozkładu, rozpadu lub unicestwienia wspólnoty (*communauté*). Być może łączy ono w sobie wszystkie inne świadectwa, za które epoka ta musi wziąć odpowiedzialność [...]”<sup>36</sup>.

Tak diagnozuje naszą kulturową rzeczywistość Nancy, zastanawiając się nad możliwościami konstruowania ontologii wspólnoty, która to – według filozofa – została całkowicie zaniechana na rzecz budowy liberalnego modelu rzeczywistości, pomijającego wspólnotowy wymiar naszej egzystencji. Nie znaczy to, że Nancy lokuje swoje nadzieje w fantazjach konserwatystów szukających oparcia w dawno minionych i często zakonserwowanych wzorcach, mających być magiczną recepturą na odnowienie wspólnoty. Francuski filozof zaznacza: „Wspólnota nie będzie czymś, co miałyby zostać zniszczone lub zatracone przez społeczeństwo, jest tym, co nadchodzi ku nam – pytaniem, oczekiwaniem, zdarzeniem, imperatywem – poczynając od społeczeństwa”<sup>37</sup>. Tym samym wspólnota – tutaj Nancy ujawnia swe dekonstrukcyjne oblicze – jest z gruntu wydarzeniowa, nie wpisuje się w żaden teleologiczny program związany z ustanawianiem twardego rdzenia tożsamości, sama podlega ciągłemu procesowi wywłaszczania. Myślenie Nancy’ego jest bliskie myśleniu Derridy (co prawda z niechęcią odnoszącego się do samej kategorii wspólnoty) w książce *Inny kurs*. Derrida rozumie dziedzictwo europejskiej demokracji jako to, co

<sup>35</sup> S. Weil, *Świadomość nadprzyrodzona. Wybór myśli*, przeł. A. Olędzka-Frybesowa, wybór i oprac. A. Nowak, Warszawa 1986, s. 139. W innym miejscu myślicielka pisze: „Podlegamy przemianom czasu, ale jeżeli w trakcie tych przemian zachowujemy spojrzenie skierowane wciąż na tę samą rzecz, złudzenia się na koniec rozproszą i ukaże się nam jej postać rzeczywista. Jeden warunek: uwaga musi się wyrażać w patrzeniu, a nie w przywiązaniu” (tamże, s. 191).

<sup>36</sup> J.L. Nancy, *Rozdzielona wspólnota...*, s. 7.

<sup>37</sup> Tamże, s. 21. Odpowiedzią na książkę filozofa francuskiego będzie praca G. Agambena, *Wspólnota, która nadchodzi*, przeł. S. Królak, Warszawa 2008.

nie jest nam „nigdy dane”, to, „co pozostaje do pomyślenia i co dopiero na d-  
chodzi”<sup>38</sup>. Nie chodzi tu jednak o formułę jakiejś umiejscowionej w czasie  
przyszłej demokracji, „lecz demokracji, która musi mieć strukturę obietnicy –  
a zatem pamięci tego, co przynosi przyszłość tu i teraz”<sup>39</sup>. Derrida myśli – jak  
komentuje Tomasz Załuski – o tworzeniu

takich form demokracji (politycznych, prawnych, kulturowych), które pozostawały-  
by wciąż otwarte na przyszłe nieprzewidywalne uwarunkowania, a w konsekwencji  
pozwalałyby się odpowiednio modyfikować, korygować, a nawet – jeśli przyjdzie  
taka potrzeba, kwestionować, w swych fundamentalnych zasadach i poddawać  
gruntownej transformacji<sup>40</sup>.

Tak pomyślana wspólnota ma charakter jak najbardziej emancypacyjny, wy-  
zwalający z gorsetu władzy/wiedzy, otwiera przestrzeń inwencji, wyslizguje  
się z utartych szlaków tego samego, wytwarzając różnicujący ruch wewnątrz  
samej wspólnoty. Myśląc o wartości europejskiej demokracji, Derrida wskazu-  
je przede wszystkim na poszanowanie jej tradycji, ciągły namysł nad własną  
tożsamością i jednocześnie konieczność otwarcia na to, „co nie jest, nigdy nie  
było i nie będzie Europą”, a więc etykę gościnności, myśli krytycznej goto-  
wej do ciągłego podważania totalitaryzmów, respektowania inności, w końcu  
też „odpowiedzialności za myślenie, mówienie i działanie [...]”<sup>41</sup>. Demokracja,  
która „nadchodzi”, sytuuje się antagonistycznie wobec uprawomocnionych  
form polityczności, chcących sprowadzić naszą egzystencję do jasno określo-  
nych ról społecznych. Jest przede wszystkim lekcją gościnności, która – jak  
mówi Derrida – nadaje „przeżycie uciekinierom; albo owej *auctoritas*, która  
pozwalała królom lub seniorom chronić ich gości przed wszelkim pościgiem;  
lub też tego, co działo się między wojującymi ze sobą miastami włoskimi, gdy  
jedno stawało się schronieniem dla wygnańca, uciekiniera, wypędzonego z in-  
nego miasta [...]”<sup>42</sup>. Tym samym jest projektem krytycznym, zdolnym do prze-  
myślenia swoich złożań i gotowym do podjęcia odpowiedzialności wobec  
wyzwań współczesności.

Nancy w swojej pracy także zwraca uwagę na antyfundamentalistyczny i jed-  
nocześnie ontologiczny charakter wspólnoty. W tym celu sięga po pojęcie ko-  
munizmu, zestawiając je z Heideggerowską kategorią *Mitsein* (*bycia-z*), o której  
niemiecki filozof mówi w książce *Bycie i czas*, ale nie w kategoriach scalenia  
czy zniesienia inności poszczególnych podmiotów. Nieprzypadkowo tytuł pracy  
Nancy’ego brzmi *Rozdzielona wspólnota* (fr. *La communauté désœuvrée*). Filozof  
wskazuje bowiem, że wspólnota stanowi nieustanny proces „roz-dzielania” jed-  
nostek; jednoczesnego scalania i otwierania rzeczywistości społecznej. „Bycie

<sup>38</sup> Oba cyt. J. Derrida, *Inny kurs*, przeł. T. Załuski, Warszawa 2017, s. 86.

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> T. Załuski, *Posłowie do polskiego wydania* [w:] Derrida, *Inny kurs...*, s. 127.

<sup>41</sup> Oba cyt. Derrida, *Inny kurs...*, s. 84–85.

<sup>42</sup> J. Derrida, *Jednojęzyczność innego, czyli proteza oryginalna*, przeł. A. Siemek, „Lite-  
ratura na Świecie” 1998, nr 11–12, s. 95.



ujmowane jako bycie-wspólnie jest wyrazem wspólnoty rozdzielonej przez ten każdy byt jednostkowy. Dzielenie jest dla Nancy'ego odpowiednikiem słowa *partager*, czyli udziału i podziału jednocześnie<sup>43</sup> – zaznacza Błażej Baszczak.

W tym budowaniu wspólnoty ważną rolę dla francuskiego myśliciela odgrywa literatura jako miejsce negocjowania czy zrywania z mitem, tworzącym nienaruszalną i doskonałą komuniję tego samego. Wspólnota demokratyczna, według filozofa, ma inny charakter. Nancy określa jej charakter jako „literacki”, dlatego że instytucja literatury to przestrzeń komunikacji, uruchamiania sensów, konstruowania i dekonstruowania kolejnych mitów. Dla filozofa literatura wiąże się z podziałem głosów, jednostkowości wyeksponowanej na innego w ramach bycia-wspólnie i wspólnoty realizującej się na obrzeżach jednostkowości. Nancy wskazuje na podstawowy wymiar bycia-wspólnie, którym jest – by skorzystać z komentarza Baszczaka – „bycie dla innych i przez innych, jako wystawionych na siebie, wzajemnie wyeksponowanych”<sup>44</sup>. Jak pisze francuski filozof:

Każdy pisarz i każde dzieło inaugurują wspólnotę. Istnieje przez to oczywisty i nie-dający się powstrzymać komunizm literacki, do którego przynależy każdy, kto pisze (lub czyta), kto usiłuje pisać (lub czytać), eksponując się – ale nie narzucając się (ten kto się narzuca, w żaden sposób nie eksponując siebie, nie pisze, nie czyta, nie myśli, już nie komunikuje)<sup>45</sup>.

Prowokacyjna metafora komunizmu literackiego jest potrzebna Nancy'emu po to, by wskazać, iż wspólnota rozdzielona, podobnie jak ekspozycja pisarza, niosą w sobie gest sprzeciwu wobec wszelkiej kolektywności, wszelkiego dopełnienia, zamknięcia w jednolitej strukturze sensu.

Z innej perspektywy na literaturę czy szerzej sztukę patrzy Rancière, szukając w doświadczeniu estetycznym obietnicy nowej sztuki i życia wspólnotowego: „Estetyczne doświadczenie jest doświadczeniem rzeczywistym, o tyle, o ile jest doświadczeniem owego «i»». Na nim opiera się autonomia sztuki, w takiej mierze, w jakiej zostaje połączona z nadzieją «zmieniania życia»<sup>46</sup>. Dlatego też doświadczenie estetyczne narusza model podmiotowo-przedmiotowego sposobu świata i prowadzi do przekroczenia pozycji wyznaczonej przez określony podział, zdominowany przez hegemoniczne struktury władzy. Instytucja sztuki bowiem ma moc kwestionowania oczywistości, ideologicznych uzurpacji władzy, uczy budowania więzi między różnymi jej podmiotami.

Na konieczność myślenia o lekcji literatury jako wytwarzaniu wspólnoty zwraca uwagę Koziółek. Autorka *Czasu lektury* proponuje przekroczyć rozumienie czytania jako prywatnego, narcystycznego gestu, utwierdzającego „ja” w obronnym geście porzucenia rzeczywistości<sup>47</sup>. „Alternatywą takiej lektu-

<sup>43</sup> B. Baszczak, *Wspólnota jako ontologia*, „Roczniki Filozoficzne” 2014, nr 2, s. 84.

<sup>44</sup> Tamże, s. 88.

<sup>45</sup> J.L. Nancy, *Rozdzielona wspólnota...*, s. 90.

<sup>46</sup> J. Rancière, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, przeł. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Kraków 2007, s. 117.

<sup>47</sup> Na ten aspekt czytania zwraca uwagę E. Long, na którą zresztą K. Koziółek się powo-

ry – mówi badaczka – będzie czytanie, które nas socjalizuje”, czytanie, „które budzi potrzebę rozmowy, wymiany myśli i wrażeń, polemiki”<sup>48</sup>. Buduje więc ono przestrzeń komunikacji, w której to możliwa będzie każda artykulacja, nawet ta najbardziej szczątkowa i niepełna. Czytanie, które socjalizuje, jest przejściem ze sfery tego, co prywatne, w sferę tego, co publiczne, przekroczeniem narcyzmu i próbą komunikacji. Lekcja literatury w tym przypadku nie może być zatem drobiazgowym wypełnieniem scenariusza czy realizacją określonych celów edukacyjnych, lecz podporządkowana powinna być rytmowi czytelniczych doświadczeń, z uwzględnieniem także ich somatyczności, sfery afektywnej, otwartej na wzajemne interakcje. Taka lekcja ma zatem wymiar jak najbardziej etyczny i polityczny. Zakłada bowiem, iż praktykowanie lektury można przeszczepić na inne praktyki kulturowe. Jednak jeżeli chcemy, by lekcja literatury była „interaktywna” (tworząca możliwość wzajemnego oddziaływania), należy odejść od konstruowania procesu dydaktycznego ze względu na oderwane od danej społeczności wymogi edukacyjne na rzecz budowania przestrzeni wzajemnej odpowiedzialności, pojętej w kategoriach „polityki przyjaźni”, a nie autorytatywnej instytucji wzmacniającej poczucie alienacji nauczycieli i uczniów. Jak trafnie pisze Ewa Jaskółowa: „Umiejętność interpretacji to podstawa rozumienia otaczającego świata, ale także samego siebie”<sup>49</sup>. Badaczka jednak zaznacza, że by uczyć interpretacji, trzeba także wykazywać się empatią i sympatią. Tym samym rozmowa z utworem i z innymi jego czytelnikami musi uznawać przede wszystkim „miejsce”, z którego mówią uczniowie, uwzględniać ich rozwój emocjonalny oraz kompetencje językowe. Przede wszystkim powinna być ona otwarciem żywiołu interpretacyjnego. Wykorzystuję tutaj pojęcie żywiołu, gdyż nie chodzi mi tylko i wyłącznie o zrationalizowaną procedurę badawczą, mającą zakończyć się sukcesem interpretacyjnym, wyrażającym się zamknięciem sensów tekstu w ramy zgrabnie ujętego komentarza, lecz o splot tego, co głęboko jednostkowe, i tego, co wspólnotowe<sup>50</sup>. Celem zatem praktyki lektury jest wytwarzanie sensów w przestrzeni agonicznej, dającej możliwość artykulacji różnych nieuzgadnialnych racji<sup>51</sup>. Nie znaczy

---

łuje. Por. E. Long, *O społecznej naturze czytania*, przeł. M. Maryl [w:] *Socjologia literatury. Antologia*, red. G. Jankowicz, M. Tabaczyński, Kraków 2015, s. 88–123.

<sup>48</sup> K. Koziołek, *Czas lektury...*, s. 133.

<sup>49</sup> E. Jaskółowa, *Dlaczego warto uczyć interpretacji?*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 136.

<sup>50</sup> Por. E. Jaskółowa, *Uwolnić interpretację* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice 2013, s. 42.

<sup>51</sup> Na agoniczny charakter polityki zwraca uwagę Ch. Mouffe, wskazując ograniczenia racjonalności komunikacyjnej Habermasa, która zapomina o wymiarze afektywnym mającym dla filozofki decydujący wpływ na formowanie się identyfikacji zbiorowych: „Dobrze funkcjonująca demokracja wymaga ścierania się prawomocnych, demokratycznych stanowisk politycznych. Na tym właśnie ma polegać konfrontacja między lewicą a prawicą. Powinna ona być źródłem zbiorowych form identyfikacji zdolnych mobilizować polityczne namiętności” (Ch. Mouffe, *Polityczność. Przewodnik Krytyki Politycznej*, przeł. J. Erbel, Warszawa 2008, s. 45).

to, oczywiście, by lekcja była miejscem do tworzenia areny dla walczących gladiatorów. Chodzi tutaj o rzeczywisty spór podmiotów niebojących się ujawniać swoje zdanie, poruszać sprawy trudne, bolesne, wymagające namysłu – co obecnie wiąże się z przemyśleniem problematyki obcości, inności, zarówno seksualnej, jak i etnicznej.

Myślenie o wspólnocie i demokracji powinno być jednym z podstawowych ram kształcenia polonistycznego. Jednak nie funkcjonuje ono poza systemem edukacyjnym. A szkoła – jak wskazywał już John Dewey – „sama staje się pewną formą życia społecznego. Miniaturowym społeczeństwem, społeczeństwem w ścisłym współdziałaniu z innymi formami zbiorowego doświadczenia poza murami szkoły”<sup>52</sup>. Bogusław Śliwerski boleśnie diagnozuje polski system edukacyjny. Prowadzone przez niego badania nad makropolityką oświatową w Polsce jednoznacznie wskazują, że edukacja, mająca w swych zadaniach kształcenie dla demokracji i o demokracji, jest pozorna, gdyż praktyka szkolna temu przeczy. Model polskiej oświaty – wskazuje pedagog – jest autokratyczny, rozgrywany przez interesy partyjne, pomija autentyczne zaangażowanie uczniów, nauczycieli i rodziców w proces demokratyzacji szkoły: „Szkoła polska stała się, wbrew podstawowym zasadom wychowania w demokracji, instytucją funkcjonalną wobec władz, a nie swoich uczniów, nauczycieli i środowiska lokalnego”<sup>53</sup>. Szkoła wpisuje się w neoliberalną hegemonię, w której dominuje „eksponowanie przekazu informacyjnego, ćwiczenie kompetentnych sprawności zawodowo-praktycznych, nauczanie utechnicznionego profesjonalizmu, trenowanie tzw. myślenia rachującego (Heidegger) oraz akceptowanie nastawienia bliskiego relatywizmowi moralnemu, który ułatwia usprawiedliwianie wszelkich czynów, decyzji i zachowań”<sup>54</sup>. Edukacja funkcjonuje zatem nie jako cel sam w sobie, mający kulturotwórczą i sensotwórczą moc, lecz podporządkowany prawom rynku, dającym lepszą pozycję finansową i społeczną. Wspólne czytanie byłoby zatem próbą przeciwstawienia się regułom nastawionej na zysk, neoliberalnej polityki, która także zawładnęła naszą edukacją.

<sup>52</sup> J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, tłum. Z. Bastgen, Warszawa 1963, s. 381.

<sup>53</sup> B. Śliwerski, *Dokąd zmierza polska edukacja?* „Neodidagmata” 2012, nr 33/34, s. 68, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/10282/1/65-76.pdf> (dostęp: 15.11.2016). Do największych przewinień polskiego systemu edukacji pedagog zalicza: upartyjnienie systemu edukacyjnego, wstrzymanie decentralizacji oświaty (etatyzm), immunizację oświaty od kontroli społecznej, pseudosamorządność oświatową i szkolną, ograniczanie autonomii nauczycieli, rodziców i uczniów, upelnomocnianie pozoru, fikcji edukacyjnej i wychowawczej (por. tamże, s. 67). Por. również: tegoż, *Problemy współczesnej edukacji...*

<sup>54</sup> J. Rutkowiak, *Neoliberalna kultura indywidualizmu a dialogowanie społeczno-edukacyjne* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 305–306.

W systemie ewaluacyjnym szkoły ciągle niekwestionowaną wartością jest pozbawiona refleksji znajomość formuł czy definicji. Wciąż nagradza się najwyższymi notami tych uczniów, którzy odtwarzają gotowe zasoby wiedzy<sup>55</sup>. Proces edukacyjny, podporządkowany wymogom egzaminów zewnętrznych, projektuje jednolity typ czytelnika, oddającego się regułom lektury instytucjonalnej i mającego ochoczo dołączyć do armii wyspecjalizowanych polonistów. Taki model kształcenia literackiego jest w szkole dominujący, szczególnie widać to w ciągle uprawianej szkolnej historii literatury, która właściwie anuluje lekturę. Historia literatury funkcjonuje na zasadzie wiedzy skończonej i zamkniętej – do czego w dużej mierze przyczynił się paradygmat strukturalistyczny, który zdominował polską szkołę<sup>56</sup>.

Taka – by trzymać się terminu Koziołek – socjalizacja musi zatem uwzględnić rzeczywiste praktyki kulturowe uczniów, ich doświadczenie ponowoczesności, być krytyczna wobec ideologicznych zawłaszczeń i uproszczeń, powinna zatem wziąć odpowiedzialność za scenę publiczną i wytwarzanie wspólnoty, a ona będzie tylko możliwa, gdy instytucja szkoły/literatury nie będzie w jednogłosowym, autorytarnym tonie oznajmiać „prawdy uniwersalne”, ujednoznaczające naszą pękniętą, wielowymiarową rzeczywistość<sup>57</sup>.

Lektura stanowi sieć komunikacyjną, w której to „ja” nie jest samotnym, odseparowanym od świata czytelnikiem, lecz istnieje w wytworzonych społecznie ramach<sup>58</sup>. Dlatego obok zinstytucjonalizowanego czytania istnieje czytanie, które nie rości sobie pretensji do posiadania władzy nad dystrybucją znaczeń. W tej optyce cała maszyna szkolna służąca do wytworzenia profesjonalnego odbiorcy jawi się jako próba pochwylenia wszelkich „heretyckich” czy „amatorskich” odczytań. Warto byłoby walczyć o ocalenie nieprofesjonalnej lektury, obronić czytelnika-amatora przed czytelnikiem-profesjonalistą, stworzyć szansę na – z gruntu amatorskie – praktykowanie lektury, mające wkroczyć w nasze codzienne praktyki, tworząc inny rodzaj relacji i demokratycznej partycypacji od konsumenckiego modelu ponowoczesności. Szkoła zatem musi zostać tak zaprojektowana, by stała się miejscem wspólnego, głośnego czytania, wymiany

---

<sup>55</sup> Pogłębionej refleksji wymaga system ewaluacji. Por. M. Pieniążek, *Ocenianie – warsztat polonisty, wobec zjawisk płynnej ponowoczesności* [w:] tegoż, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej ponowoczesności*, Kraków 2013, s. 94–118; Z.A. Kłakówna, *Z myślą o rezultatach* [w:] tejże, *Język polski. Wykłady z metodyki...*, s. 431–439.

<sup>56</sup> Pieniążek pisze o konieczności wymiany paradygmatu. Według badacza w szkole dominuje model modernistyczny, który nie jest w stanie odpowiedzieć na wezwania ponowoczesności. Por. *Uczeń jako aktor kulturowy...*, s. 21–62.

<sup>57</sup> Zob. G. Tomaszewska, *O zagrożeniach świata zamkniętego w jednoznacznych opozycjach na podstawie gimnazjalnych wypowiedzi interpretacyjnych*, „Edukacja” 2015, nr 2, s. 58–67.

<sup>58</sup> E. Long, *O społecznej naturze czytania...*, s. 89–97.

książek, miejscem na performans czytelniczy, co wymaga oczywiście odpowiednio skonstruowanego procesu edukacyjnego<sup>59</sup>.

Koziołek tak puentuje swoją książkę:

Racja, w imię której skłaniamy siebie nawzajem do czytania wielkiej literatury, musi być jasna i nieodparta, i taką chcę usłyszeć w bliskiej mi szkolnej polonistyce. Szkoła czytająca mówi nauczycielom i uczniom: tu nie czytamy wyłącznie dla siebie, tu czytamy dla lepszego świata (...). Lektura w szkole jest zawsze przyszłością, tym, co jest do przeczytania, na nowo, z nowymi ludźmi, inaczej. Czas lektury, to czas przyszyły niedokonany<sup>60</sup>.

Szkolna lektura dla „lepszego świata” zakłada praktykowanie takich relacji, które przeciwstawia się różnym formom autorytarnej władzy i bezrefleksyjnemu odtwarzaniu kulturowych pewników<sup>61</sup>. Szkoła czytająca w swym sercu umieszcza literaturę, a ta – jak powiada Derrida:

z zasady pozwala powiedzieć wszystko, wyłamać się spod reguł, przemieścić je [...]. Zachodnia instytucja literatury, w swej stosunkowo nowoczesnej formie, powiązana jest z prawną gwarancją powiedzenia wszystkiego i bez wątpienia także z wyłanianiem się nowoczesnej idei demokracji<sup>62</sup>.

Zestawienie literatury z demokracją, która – jak wiemy z książki *Inny kurs* – „jest obietnicą”, wskazuje na polityczny wymiar szkoły jako instytucji umożliwiającej otwarcie na polifoniczny charakter kultury i wielość języków opisujących naszą egzystencję. Budowanie wspólnoty czytelników musi uwzględnić różnorodność gustów czytelniczych. Dlatego powinniśmy pamiętać o uczniowskich wyborach lekturowych, które nie przecinają się często

<sup>59</sup> Por. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika...*

<sup>60</sup> K. Koziołek, *Czas lektury...*, s. 254.

<sup>61</sup> Derrida wskazuje: „Taki bezwarunkowy opór mógłby przeciwstawić uniwersytet wielkiej liczbie władz: władzom państwowym (a w tym władzom państwa narodowego, z jego fantazmatem niepodzielnej suwerenności: dzięki temu uniwersytet byłby od razu nie tylko kosmopolityczny, ale też uniwersalny, i w ten sposób rozszerzałby się poza obywatelstwo ogólnoswiatowe oraz obywatelstwo państwa narodowego ogólnie), władzom ekonomicznym (koncentracji kapitału narodowego i międzynarodowego), medialnym, ideologicznym, religijnym, kulturowym etc., krótko mówiąc, władzom ograniczającym każdą przyszłą demokrację” (J. Derrida, *Uniwersytet bezwarunkowy...*, s. 19–20). Kategoria oporu jest szczególnie podkreślana w pedagogice radykalnej (por. H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010). Po nią sięga także E. Said, dla którego nauki humanistyczne powinny mieć charakter sprzeciwu wobec wszelkich hegemonii. Palestyński badacz, pisząc o sytuacji uniwersytetu w Stanach Zjednoczonych po 11 września 2001 roku, widzi konieczność restytucji nauk filologicznych. Z jednej strony wskazuje na tradycję bliskiego/uważnego czytania (*close reading*), pojętego jako ćwiczenia duchowe, a z drugiej – w akcie czytania dostrzega aktywne działanie, będące gestem sprzeciwu wobec neoliberalnych i autorytarnych zakusów (por. E. Said, *Humanism and Democratic Criticism*, New York 2004, szczeg. rozdz. *The return to philology*, s. 57–84).

<sup>62</sup> J. Derrida, „*Ta dziwna instytucja zwana literaturą*”..., s. 181–182.

z lekturami szkolnymi. Tej wspólnoty po prostu nie będzie, jeżeli w autorytatywny sposób jednym gestem odrzucimy najchętniej czytaną przez uczniów literaturę popularną<sup>63</sup>. Nie kształcimy przecież przyszlých literaturoznawców, lecz osoby o różnym kapitale kulturowym, mające różne pragnienia.

### 2.2.2. Otwieranie tradycji

Nie znaczy to, że należy porzucić myślenie o tradycji literackiej. Niekończący się spór o kanon w gruncie rzeczy powinien dotyczyć przede wszystkim jego „skuteczności” w sensie komunikacji społecznej i możliwości tworzenia znaczeń, a nie list lektur uwzględniających preferencje literaturoznawców czy pedagogów<sup>64</sup>. W książce o znaczącym tytule *Z czego jutro* Derrida wskazuje, że dekonstrukcja kieruje się pamięcią tradycji. Tak pisze o swoim przywiązaniu do dziedzictwa: „Moje pragnienie przypomina miłośnika tradycji, który chciałby uwolnić się od konserwatyzmu”<sup>65</sup>. Derrida określa więc siebie jako pasjonata tradycji, który – jak pamiętamy – z prawdziwą namiętnością będzie czytał teksty klasyków, chociażby Platona czy św. Augustyna. Jednym z elementów budowania wspólnoty okazują się zatem języki przeszłości, których nie należy zbyt pochopnie porzucać. Pojęcia, którymi się posługujemy, mają swój określony bagaż historyczny i semantyczny, umożliwiają namysł nad egzystencją, otwierają możliwość rekontekstualizacji zastanego słownika. W tym sensie lekcja literatury musi odpowiadać na heterogeniczność różnych słowników ponowoczesności, jednocześnie jednak pamiętać o tradycji konstruującej naszą tożsamość.

W instytucji szkolnej rolę tradycji przypisuje się kanonowi lektur, przy którym majstrowanie zawsze wzbudza ogromne emocje. Okazuje się, że w naszym nieczytającym kraju nagle literatura staje się czymś istotnym. Z tym że musimy pamiętać – jak zauważa Stefan Chwin:

Wszystkie kanony, nawet te wyglądające na najbardziej obiektywne, rodzą się w duży stopniu z przywódczych ambicji „znawców literatury”, nacisków politycznych, upodobań prywatnych i środowiskowych, a także – co tu dużo mówić – z umysłowego bezwładu, o czym zwykle wolimy nie mówić. Eksperci starannie stwarzają wrażenie, że przeczytali wszystko. Tymczasem kanony budujemy często w oparciu

<sup>63</sup> Por. Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014. O literaturze popularnej w rzeczywistości szkolnej zob. D. Szczukowski, *Po co i jak czytać literaturę popularną w szkole*, „A Jednak Książki” 2017, nr 8, s. 187–200.

<sup>64</sup> Ostatnio o kanonie z uwzględnieniem różnych sposobów jego rozumienia interesująco pisała I. Morawska (por. I. Morawska, *Kanon lektur szkolnych. Krytyka i obrona* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych*, pod red. I. Morawskiej, M. Łatoch-Zielińskiej, Lublin 2017, s. 29–44.)

<sup>65</sup> J. Derrida, E. Roudinesco, *Z czego jutro... Dialog*, przeł. W. Szydłowska, Warszawa 2016, s. 14.



o wiedzę zasłyszana, to znaczy wiedzę z drugiej ręki, bo nikt nie przeczytał wszystkiego<sup>66</sup>.

Kanon lektur staje się zatem wypadkową różnych interesów i niekoniecznie – jak podkreśla w dalszej części artykułu gdański pisarz i literaturoznawca – wynika z głęboko uwewnętrznionej lektury, lecz z uporczywego reprodukcji licealnego kanonu w imię określonych ideologicznych matryc.

Musimy więc pamiętać, że kanon lektur powinien właśnie wiązać się z lekturą, tym samym nie jest on nośnikiem objawionej prawdy, lecz raczej punktem odniesienia, wobec którego konstytuujemy własną podmiotowość. Andrzej Skrendo trafnie stwierdza:

kanon nie uczy nas hermeneutyki ochrony i kumulacji sensu, lecz hermeneutyki respektu i niezależności, gdyż dzieło kanoniczne jest pytaniem, które nas poprzedza i do którego musimy się odnieść. To, że nas poprzedza, nie jest niczym złym, lecz przeciwnie, określa naszą fundamentalną sytuację w kulturze, która polega na – by tak rzec – wrzuceniu w kanon. Zawsze możemy, a niekiedy powinniśmy, negocjować treść tego pytania, które stawia nam dzieło kanoniczne (lub presupozycje pytania), ale powinniśmy afirmować samo jego istnienie, jego niezwykłą potrzebę<sup>67</sup>.

Skrendo, świadomy uwikłania kanonu w mechanizmy wiedzy/władzy, wskazuje przede wszystkim na akt lektury, który umiejscawia daną pozycję w sieci ścierających się wartości. Takie rozumienie kanonu broni go przez zakusami cenzorskimi, chcącymi usunąć z danego dzieła, dajmy na to, rasińskie elementy. W ten sposób kanon zostaje też ochroniony przed jego konsekracją, sprowadzającą nasze arcydzieła do matecznika wszelkich wartości. A w tekście ponad dziesięć lat później Skrendo badacz zaznaczył:

Pytanie, co jest w kanonie, to pytanie, jak powinniśmy siebie postrzegać, aby być lepszymi obywatelami. Pytanie o to, co zyskujemy w kontakcie z kanonem jako takim, wolno przełożyć na pytanie, czy potrafimy być wierni zobowiązaniom, które nie zostały nam narzucone, lecz zostały przez nas wybrane – i na ile jesteśmy gotowi je zmieniać, gdy okazują się niesprawiedliwe i wykluczające [...]<sup>68</sup>.

Zatem obrona kanonu dokonuje się „nie w imię prawicowego populizmu dążącego do wymiany elit przy konserwowaniu podziałów, ale egalitaryzmu dążącego do poszerzania grupy tych, którzy czerpią korzyści z otwierania granic. Nasz stosunek do kanonu mógłby być manifestacją tego rodzaju postawy”<sup>69</sup>. Taka jest – według Skrendy – demokratyczna wartość kanonu.

<sup>66</sup> S. Chwin, *Europa i kanon dla dorosłych* [w:] *Europejski kanon literacki*, red. E. Wichrowska, Warszawa 2012, s. 58.

<sup>67</sup> A. Skrendo, *Kanon i lektura* [w:] *Kanon i obrzeża*, red. I. Iwasiów, T. Czerska, Kraków 2005, s. 65.

<sup>68</sup> A. Skrendo, *Kanon jako wartość demokratyczna*, „Interpretacje. Festiwal Tradycji Literackiej” 2018, nr 1, s. 28.

<sup>69</sup> Tamże.



Na inny aspekt kanonu zwraca uwagę Ryszard Koziołek. Śląski badacz wskazuje przede wszystkim na obecność lektur obowiązkowych w „długim trwaniu” danej społeczności:

Nie tylko wartość artystyczna książki przemawia za jej obecnością w spisie lektur obowiązkowych. Ważnym kryterium jest kulturowa sprawczość literatury, tzn. jej zdolność do wywoływania zdarzeń społecznych, politycznych, ekonomicznych, kulturowych wreszcie. Znajomość dzieł polskiej literatury, które wywołały takie zdarzenia, jest niezbędnym składnikiem więzi średnio wykształconego Polaka. Ten kanon nie powinien powstawać z myślą o filologach, a nawet nie o humanistach. Powinien być tworzony dla ludzi, którzy mówią i myślą w języku polskim. Aby jednak młodzi chcieli myśleć literaturą także po szkole, muszą wiedzieć, że w przestrzeni publicznej myśli się i rozmawia za pomocą literatury kanonicznej, czyli powszechnie znanej<sup>70</sup>.

Koziołek podkreśla, że ruch myślenia odbywa się tylko i wyłącznie w danym języku. A tym, co umożliwiał namysł, jest właśnie język literatury, mający moc kulturotwórczą i tożsamościową<sup>71</sup>. Tym samym nauczanie literatury powinno być zatem próbą rozpoznawania naszego polskiego imaginarium, tych figur, które unerwiają naszą tkankę społeczną. Kanon lektur można by zatem nazwać umownie kanonem naszych fantazmatów, które wytwarza literatura czy kultura. Ma on charakter niedomknięty, performatywny, nie jest mitycznym skarbem naszej tożsamości, dlatego też należy postawić pytanie o rezygnację z centralnie proponowanej listy lektur na rzecz katalogu problemów, wokół których skupione byłyby propozycje lekturowe – może z zaznaczeniem, by sięgać do różnych tekstów, mówiących w różnych poetykach i różnych słownikach. Takie myślenie pozwalałoby w rzeczywisty sposób włączyć do programu szkolnego teksty kultury najnowszej, popularnej, audiowizualnej (raport Instytutu Badań Edukacyjnych wskazuje, że takich tekstów w szkole nie ma<sup>72</sup>), a przede wszystkim stworzyć pole do rzeczywistej dyskusji czy sporu, który pozwoliłby usłyszeć różne głosy.

W ten oto sposób czytanie kanonu byłoby z jednej strony ćwiczeniem pamięci społecznej, z drugiej strony mocno osadzone w naszej aktualności, pozwoliłoby nie tylko na odkrywanie zapożyczeń kulturowych, ale też na krytyczną lekturę, potrafiącą wskazać rozmaite ideologiczne umocowania różnych tekstów. Dla Edwarda Saida humanistyka nie jest „sposobem utrwalania i potwierdzania tego, co zawsze znaliśmy i odczuwaliśmy, ale raczej sposobem kwestionowania, rozstrajania i reformułowania tak wielu rzeczy, które

<sup>70</sup> R. Koziołek, *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, „Gazeta Wyborcza”, 13 czerwca 2014, s. 24.

<sup>71</sup> Por. R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2017.

<sup>72</sup> Por. K. Biedrzycki i in., *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*, Warszawa 2015, s. 50 i 117.

przedstawiano nam jako utowarowione, zapakowane, niekontrowersyjne i bezkrytycznie skodyfikowane pewniki [...]”<sup>73</sup>.

Z niepokojem można więc patrzeć na sposób konstruowania nowej podstawy programowej, która projektuje określony typ lektury i typ wspólnoty – autorytarnej. Jednym z celów ogólnych edukacji polonistycznej staje się „kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej”<sup>74</sup>. Nie mówi się zatem – na poziomie szkoły podstawowej – o dialogu z tradycją, jej krytycznym oglądzie.

Wojciech Wencel, orędownik zmian w polskiej edukacji, zaznacza:

Myślę, że największą zaletą nowej podstawy programowej jest właśnie podkreślenie ciągłości literackiej polszczyzny, w której są zakodowane doświadczenia i sposoby odczuwania wielu pokoleń. Można dzięki temu określić stałe usposobienia Polaków, aktualne nie wczoraj, dziś albo jutro, lecz wieczne, niezmiennie, zakorzenione w duszy narodu<sup>75</sup>.

Wencel projektuje bowiem wizję wspólnoty immanentnej (mówiąc językiem Nancy’ego), opartej na jasnym scenariuszu komunikacyjnym: edukacja powinna polegać na reprodukowaniu wytworzonych społecznie wartościach, które w myśleniu gdańskiego poety urastają do esencjonalnych prawd. W tak rozumianych celach nauczania nie ma miejsca na jakąkolwiek inność czy to narodowościową, czy religijną. A usunięcie z propozycji lekturowych literatury żydowskiej dotyczącej Szoah można odczytywać właśnie jako gest umacniania narodowej tożsamości<sup>76</sup>. W ten oto sposób znika z orbity refleksji uczniowskiej namysł nad innością, mimo że podstawa deklaruje „kształtowanie postawy otwartości wobec innych kultur i szacunku dla ich dorobku”<sup>77</sup>. Janion swego czasu przypominała, iż powinniśmy „uświadamiać każdemu, że istnieją również ludzie, którzy myślą i czują odmiennie, inaczej niż on. Chodzi o budowanie zrozumienia i konieczności słuchania głosu innych”<sup>78</sup>. Janion ma rację, ale czy te głosy będą jeszcze w ogóle słyszalne?

Przywołuję tutaj tezy Wencela nieprzypadkowo, gdyż jego nazwisko pojawia się na liście lektur obowiązkowych i wywołuje sprzeciw różnych środowisk. Nie chciałbym demonizować obecności autora *Ody na dzień św. Cecylii* na

<sup>73</sup> E. Said, „*Humanism’s sphere*” [w:] tegoż, *Humanism and Democratic Criticism*, New York 2004, s. 28.

<sup>74</sup> Wszystkie odwołania do podstawy programowej z języka polskiego dla klas IV–VIII podają za: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2017 r.*, [www.dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/D2017000035601.pdf](http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/D2017000035601.pdf) (dostęp: 10.03.2017).

<sup>75</sup> W. Wencel, *Klasyka gatunku*, „Gość Niedzielny” 2017, nr 36, <http://gosc.pl/doc/4166293> (dostęp: 10.11.2017).

<sup>76</sup> Por. E. Jaskółowa, *Tematyka Zagłady na lekcjach polskiego – szansa budowania otwartości*, „Postscriptum Polonistyczne” 2018, nr 2, s. 239–251.

<sup>77</sup> Por. projekt podstawy programowej: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/04/liceum-ogolnoksztalcace-i-technikum.pdf> (dostęp: 10.11.2017).

<sup>78</sup> M. Janion, *Rozmowa na koniec wieku* [w:] tejże, *Do Europy tak, ale razem z naszymi umarłymi*, Warszawa 2000, s. 258.

liście lektur, gdyż jego utwory pojawiały się już wcześniej w podręcznikach szkolnych. Chciałbym zwrócić uwagę na to, że każda lista lektur może stać się łatwym łupem dla uzurpatorskiego gestu władzy. A spory o „kanonicznych” autorów łatwo wykorzystać w celu zbijania kapitału wyborczego i do umacniania partyjnej władzy nad „rządem dusz” (by wykorzystać język romantyzmu, który jest tak Wencłowi bliski)<sup>79</sup>.

Szczególnie widać na poziomie szkoły podstawowej, że autorom podstawy programowej zależy na wprowadzaniu dzieł z naszej klasyki. Ministerialni autorzy zakładają, że nauczyciele – nie licząc się z możliwościami percepcyjnymi uczniów – będą w stanie wyegzekwować od uczniów szkoły podstawowej lekturę *Krzyżaków*, *Pana Tadeusza* czy *Szyfrowych prac* – bo takie teksty znajdują się na liście lektur.

Niepokojące jest typowo strukturalistyczne podejście do literatury. Ucznia – jak czytamy w podstawie programowej dla szkoły podstawowej – obowiązuje: „znajomość wybranych utworów z literatury polskiej i światowej oraz umiejętność mówienia o nich z wykorzystaniem potrzebnej terminologii”. Natomiast w zapisach celów szczegółowych w projekcie podstawy dla szkół ponadpodstawowych trajektoria kształcenia zakłada co prawda różne praktyki lekturowe, także „spontaniczne czytanie”, ale preferuje odbiór oparty na „podstawach naukowych”<sup>80</sup>. W ten oto sposób ministerstwo projektuje lekcje literatury jako wytwarzanie określonych postaw wychowawczych, „wyrabiania” (to język podstawy) technicznych umiejętności. Podstawa programowa, zamiast jasno wskazywać na szkołę jako miejsce, w którym o literaturze mówi się z pasją, wymaga, by uczniowie mówili o czytanych tekstach „z wykorzystaniem potrzebnej terminologii”. Lekcja polskiego zaś powinna umożliwić myślenie literaturą (nią myśli się przecież dobrze) o naszej skończoności, wartościach, które są kruche, a podlegając ciągłemu zagrożeniu, wymagają ciągłej troski.

Edukacja literaturą ma wymiar jak najbardziej etyczny i polityczny. Musi zawierać pewną postawę oporu wobec instytucji, ale też i obietnicę, być może nawet obietnicę wolności. Tylko wtedy staje się ona wytwarzaniem innego w sobie czy siebie innego, a także siebie innego dla innych. Staje się byciem wspólnie.

---

<sup>79</sup> Studenci, analizując wiersz Wencła *In hora mortis* (nie podałem im nazwiska autora ani okoliczności, w jakich powstał), odczytywali sztafaż romantyczny, jakim posługuje się poeta, jako parodystyczny. Wencel poprzez nagromadzenie typowych figur romantycznych rozbraja „powagę” teźże symboliki. Na ok. 40 osób tylko 2–3 osoby potraktowały wiersz „serio”, jako „naturalny” język wypowiedzi. To pokazuje, że tradycja romantyczna (szczególnie w odmianie narodowo-tyrtejskiej) nie musi być wcale głównym wyznacznikiem naszej tożsamości.

<sup>80</sup> Por. zapisy w treściach celów ogólnych: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2017/04/liceum-ogolnoksztalcace-i-technikum.pdf> (dostęp: 10.11.2017).

## 2.3. Programowanie szkoły

Lekcja polskiego nie istnieje w próżni, funkcjonuje w ramach instytucji szkolnej zaprojektowanej centralnie. Należy zatem zastanowić się, jaką lekturę projektuje szkoła w jej, nazwijmy to tak, administracyjno-urzędowym porządku wyznaczonym przez podstawę programową.

### 2.3.1. Podstawa programowa – krótkie wprowadzenie

Podstawa programowa ma ogromne konsekwencje dla praktyki szkolnej. W polskim systemie wyznacza obligatoryjne ramy nauczania, określając cele kształcenia oraz treści nauczania poszczególnych przedmiotów zgodnie z Ustawą o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku i jej nowelizacją z 1996 roku<sup>81</sup>. Można jej zadania rozumieć różnie, jednak – co wydaje się najistotniejsze – powinna wynikać ze świadomej koncepcji pedagogicznej, w jak najszerszym stopniu wolnej od rozgrywek partyjnych, chcących lansować swoje partykularne cele<sup>82</sup>.

Podstawa programowa jest dokumentem obciążonym instytucjonalną władzą szkoły pojętej w ramach urzędu, które – jak twierdzi Agamben – „ma zdolność pochwylenia, ukierunkowania, określenia, przechwylenia, modelowania, kontrolowania i zabezpieczania gestów, sposobów postępowania, opinii i wypowiedzi istot żywych”<sup>83</sup>. Mówiąc innym językiem, podstawa programowa wytwarza ciąg uprawomocnionych przez autorytet ministerstwa określonych zachowań szkoły – pola działania nauczycieli i uczniów.

Jak wskazuje Basil Bernstein, program nauczania (ang. *curriculum*) nie istnieje poza układem relacji społecznych, przecinających się ze sobą różnych interesów i ideologii. Bernstein pisze: „każdy program kształcenia ustanawia zasadę lub zasady, zgodnie z którymi spośród wszystkich możliwych treści

<sup>81</sup> Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*, Dz.U. 1999 Nr 14, poz. 129, por. również szczególnie nas interesujące *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. Prawo oświatowe*, Dz.U. z 2017 r., poz. 59. O partyjnych naciskach na kształt podstawy programowej por. K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2004; Z.A. Kłakówna, *Język polski...*, s. 51–25.

<sup>82</sup> Por. definicję W. Okonia, który posługuje się dyskusyjną dzisiaj kategorią kanonu. Według pedagoga podstawa programowa przedstawia określone „założenia procesu edukacji w przedszkolach i szkołach, zawiera kanon podstawowych treści kształcenia, tj. nauczania i uczenia się, określa zakres i rodzaj umiejętności i sprawności, których opanowanie szkoła ma zapewnić uczniom, wymienia też wartości i postawy, których nabycie ma młodzież zawdzięczać szkole i całemu procesowi edukacyjnemu” (W. Okoń, *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 312).

<sup>83</sup> G. Agamben, *Czym jest urządzenie?*, przeł. J. Majmurek [w:] *Agamben. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2010, s. 92.

niektóre uzyskują specjalny status i wchodzą we wzajemne otwarte lub zamknięte relacje”<sup>84</sup>. Badacz wyodrębnia dwa przeciwstawne sposoby konstruowania programów: na zasadzie kolekcji oraz na zasadzie integracji. Pierwszy wiąże się z opanowaniem treści w określonym trybie ewaluacji (np. matury), traktuje wiedzę jako drogocenny skarb, którego zdobycie umożliwia zdyscyplinowany hierarchiczny mechanizm podporządkowania się określonym procedurom instytucji, w której to uczeń traktowany jest jak ignorant wspinający się po szczeblach wiedzy. Drugi zaś rozumie edukację jako niezamknięty proces uczenia, skupiony wokół konstruowania wiedzy przez uczniów, w którym „podkreślać się będzie sposoby poznawania, a nie zasoby wiedzy”<sup>85</sup>. Tak zarysowana opozycja między *curriculum* typu kolekcja a *curriculum* typu integracja – według Bernsteina – nie wiąże się ze sporem o treści nauczania, lecz bierze się „z całkowicie odmiennych wzorów władzy, całkowicie odmiennych koncepcji porządku i kontroli”<sup>86</sup>. Bernstein zatem wskazuje, że w podstawie programowej ujawnia się mechanika władzy. W każdym programie, w naszym przypadku w podstawie programowej, ujawnia się bowiem reprodukowalność systemu, stojąca na straży wypracowanego określonego habitusu społecznego – jak chcieliby Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron<sup>87</sup>. Dlatego myśląc o miejscu literatury w praktyce szkolnej, trzeba przemyśleć podstawę programową, która lekturę podporządkowuje określonym celom i treściom nauczania – w naszym systemie edukacyjnym podporządkowanym wymogom egzaminacyjnym.

### 2.3.2. Zmiana paradygmatu?

W komentarzu do nowej podstawy programowej autorstwa Wioletty Kozak pojawia się następujące zdanie: „Nowa podstawa w zasadniczy sposób zmienia paradygmat myślenia o języku polskim jako najważniejszym przedmiocie w szkolnej edukacji”<sup>88</sup>. Ta odważna – przynajmniej – teza prowokuje do posta-

<sup>84</sup> B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990, s. 2.

<sup>85</sup> Tamże, s. 30.

<sup>86</sup> Tamże, s. 31.

<sup>87</sup> Por. P. Bourdieu, J.P. Passeron, *Reprodukcja...*

<sup>88</sup> Por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa – język polski*, Warszawa 2017, s. 24. Kozak przypisuje trzy zasadnicze cechy przedmiotowi języka polskiego pojmowanego jako czynnik kulturotwórczy, mający budować „międzypokoleniowy kod wspólnotowy, kształtujący poczucie tożsamości narodowej, kulturowej i indywidualnej, zarówno w kontekście tradycji, jak i współczesności”. Dlatego kontynuuje metodyczka: „[...] celem szkoły, poza przekazywaniem wiedzy i kształceniem umiejętności z nią związanych, jest działanie formacyjne rozumiane jako rozwijanie podmiotowości ucznia, wychowanie do samodzielności, odpowiedzialności w oparciu o przekonanie, że dzięki obcowaniu z kulturą tworzone są podwaliny ładu

wienia pytania, o jaki paradygmat twórcom podstawy programowej chodzi. O zmianę paradygmatu dobitnie upominał się już Pieniążek, wskazując na uporczywe zamknięcie szkoły przed ponowoczesnością<sup>89</sup>.

Przypomnijmy, że już wcześniej obowiązująca podstawa programowa wzbudziła ożywioną dyskusję na łamach „Pamiętnika Literackiego”, zainicjowaną przez artykuł Kordiana Bakuły, na który odpowiedziały Janus-Sitarz i Barbara Myrdzik<sup>90</sup>. Krytycznie została omówiona przez Zofię A. Kłakównę i Piotra Kołodzieja, niezgadających się na centralizację nauczania i podporządkowanie podstawy programowej wymogom egzaminacyjnym (na co zwracał również uwagę Bakuła)<sup>91</sup>. Kłakówna, pisząc jeszcze przed ostatnią zmianą postawy programowej, podkreślała:

Nasze aktualne tzw. podstawy programowe określają model szkoły i edukacji w niej oferowanej poprzez wskazywanie obowiązujących treści. Są treści nastawione na egzaminy w zakresie poszczególnych przedmiotów i w odniesieniu do poszczególnych etapów kształcenia<sup>92</sup>.

Autorka zauważa, że w polskiej szkole indywidualny wszechstronny rozwój ucznia zostaje podporządkowany treściom nauczania, które mają realizować wszyscy uczniowie<sup>93</sup>. Nowa podstawa w tej materii niczego nie zmienia.

---

w świecie”. W końcu też lekcja języka polskiego ma charakter „społeczny w perspektywie zaistnienia uczniów na rynku pracy, zwłaszcza dla założeń gospodarki innowacyjnej” (por. *Podstawa...*, s. 24).

<sup>89</sup> Por. M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy*, Kraków 2013.

<sup>90</sup> Por. K. Bakuła, *Literatura i kultura w podstawie programowej języka polskiego z 2009 roku*, „Pamiętnik Literacki” 2010, nr 3, s. 225–240 oraz zamieszczone w tym numerze artykuły: B. Myrdzik, *Głos nie tylko w sprawie podstawy programowej* (s. 244–248) i A. Janus-Sitarz, *Polonistyka szkolna – trudne pytania* (s. 240–244).

<sup>91</sup> Zob. Z.A. Kłakówna, *Po pierwsze edukacja humanistyczna*, „Polonistyka” 2010, nr 10, s. 6–12; P. Kołodziej, *Tak zwana „edukacja polonistyczna” według tak zwanej „podstawy programowej”*, „Polonistyka” 2010, nr 10, s. 13–20.

<sup>92</sup> Z.A. Kłakówna, *Język polski...*, s. 51.

<sup>93</sup> Szczególnie niefortunnie brzmi taki zapis, podporządkowujący kształcenie wymiernym efektom egzaminu: „Szczególnie warto takie zajęcia [chodzi o godziny dodatkowe z karty nauczyciela – przyp. D.S.], z tego rodzaju podziałem na grupy, organizować w klasach ostatnich – w klasie VI szkoły podstawowej przed terminem sprawdzianu i w klasie III gimnazjum przed terminem egzaminu gimnazjalnego (na przykład, co drugi tydzień godzina powtórkowa – na przemian, raz dla uczniów z trudnościami, raz dla uczniów dobrych)” (*Podstawa programowa...*, s. 14). Niedaleko w gruncie rzeczy Kłakównie do rozpoznania Foucault. Francuski filozof zauważa: „Sukces władzy dyscyplinarnej należy zapewne przypisać wykorzystaniu prostych instrumentów: hierarchicznego spojrzenia, normalizującej sankcji i ich kombinacji w specyficznej procedurze tej władzy – w egzaminie (M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 1998, s. 167). I dalej pisze: „Egzamin łączy w sobie biotechniki hierarchii, która nadzoruje, i sankcji, która normalizuje. Jest normatywnym spojrzeniem, nadzorem pozwalającym oceniać, klasyfikować i karać. Zapewnia jednostkom widzialność, dzięki której różnicuje się je i sankcjonuje” (Tamże, s. 180). Warto zwrócić



Wręcz przeciwnie – mamy w niej jeszcze bardziej drobiazgowy katalog treści, które powinien opanować uczeń.

Kłakówna słusznie postuluje:

Egzaminy powinny odpowiadać modelowi edukacji opisanemu w podstawie programowej. Modelowi – nie detalicznym wyliczeniom zagadnień. Egzaminów dotyczy też przekonanie, że nie można pytać o coś, czego szkoła nie miała w obowiązku uczyć, czyli że materiał, jak na przykład lista lektur, siłą rzeczy musi być dla wszystkich odgórnie wyznaczony i obowiązkowy. Wystarczy jednak pomyśleć, że sprawdzać trzeba raczej umiejętności, by nagle się okazało, że odmienność poznawanego materiału nie ma decydującego znaczenia, że ważniejsze jest tworzenie warunków głębokiego przetwarzania podejmowanych treści oraz że decydująca jest waga podejmowanej problematyki. To ważne problemy „wywołują do odpowiedzi” naprawdę ważne teksty<sup>94</sup>.

Taki model, za którym opowiada się Kłakówna, jest jednak nie do pomyslenia przez ministerstwo. Już w preambule uwidacznia się model edukacji rozumiany w kategoriach ciągłego wtajemniczania (*rite de passage*) w instytucjonalnie i hierarchicznie urządzoną szkołę – gwaranta uprawomocnionej wiedzy:

Kształcenie w szkole podstawowej stanowi fundament wykształcenia. Zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju. Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia<sup>95</sup>.

Ministerstwo myśli o szkole w kategoriach pasa transmisyjnego, w którym to nauczyciel przekazuje wiedzę uczniowi. Nie widzi w edukacji przestrzeni doświadczenia/eksperymentu, w której to uczniowie próbują sami konstruować wiedzę, a nie do niej docierać. Mamy więc do czynienia ze szkołą pojętą jako system, do którego musi się uczeń dostosować, niezależnie od intelektualnego i emocjonalnego rozwoju. Wręcz gombrowiczowsko brzmi fraza, mówiąca o przygotowaniu „do wykonywania obowiązków ucznia”. Przypomnijmy, że w *Ferdydurke* profesor Pimko tak mówi do Józia: „Już tam w szkole zrobią z ciebie ucznia”<sup>96</sup>.

W zaprojektowanej w ten sposób instytucji szkolnej autorzy podstawy słusznie zaznaczają wartość instytucji zwanej literaturą (by wykorzystać znane określenie Derridy):

---

uwagę, że egzamin „dyscyplinuje” także i nauczycieli, ocenianych przez pryzmat wyników egzaminacyjnych ich uczniów.

<sup>94</sup> Z.A. Kłakówna, *Szkoła na rozdrożach*, „Tematy i Konteksty” 2017, nr 12, s. 80.

<sup>95</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem...*, s. 6.

<sup>96</sup> W. Gombrowicz, *Ferdydurke*, Kraków 2007, s. 20.



Zadaniem szkoły podstawowej jest wprowadzenie uczniów w świat literatury, ugruntowanie ich zainteresowań czytelniczych oraz wyposażenie w kompetencje czytelnicze potrzebne do krytycznego odbioru utworów literackich i innych tekstów kultury. Szkoła podejmuje działania mające na celu rozbudzenie u uczniów zamiłowania do czytania oraz działania sprzyjające zwiększeniu aktywności czytelniczej uczniów, kształtuje postawę dojrzałego i odpowiedzialnego czytelnika, przygotowanego do otwartego dialogu z dziełem literackim. W procesie kształcenia i wychowania wskazuje rolę biblioteki (szkolnej, publicznej, naukowej i in.) oraz zachęca do podejmowania indywidualnych prób twórczych.

[...] Ważne jest, aby zainteresować ucznia czytaniem na poziomie szkoły podstawowej. Uczeń powinien mieć zapewniony kontakt z książką, np. przez udział w zajęciach, na których czytane są na głos przez nauczycieli fragmenty lektur, lub udział w zajęciach prowadzonych w bibliotece szkolnej. W ten sposób rozwijane są kompetencje czytelnicze, które ukształtują nawyk czytania książek również w dorosłym życiu<sup>97</sup>.

Można by zatem optymistycznie przyklasnąć temu zapisowi. Rozpoznanie metodyków wskazują na konieczność wypracowania nowej dydaktyki lektury<sup>98</sup>. Wśród wyróżnionych w podstawie celów ogólnych znajdziemy jednak takie sformułowania, które budzą zaniepokojenie, gdyż przeczą zapisom w preambule. Nakreślają bowiem dychotomiczny podział na „lekcje czytania” (w domyśle tzw. lekcje biblioteczne) i lekcje polskiego, skoncentrowane na „profesjonalnej” analizie dzieła literackiego i powiązaniem z nią zasobem wiedzy z poetyki. W „Celach kształcenia – wymaganiach ogólnych” w punkcie „Kształcenie literackie i kulturowe” czytamy:

[...]

2. Znajomość wybranych utworów z literatury polskiej i światowej oraz umiejętność mówienia o nich z wykorzystaniem potrzebnej terminologii.

[...]

5. Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej.

6. Poznawanie wybranych dzieł wielkich pisarzy polskich w kontekście podstawowych informacji o epokach, w których tworzyli (zwłaszcza w klasach VII i VIII)<sup>99</sup>.

W szkole ponadpodstawowej poza zdublowanym punktem drugim pojawia się jeszcze taki zapis: „Kształtowanie różnorodnych postaw czytelniczych: od spontanicznego czytania do odbioru opartego na podstawach naukowych”<sup>100</sup>. Jasno określony zostaje model pracy z tekstem literackim: nie ma on służyć kształceniu wrażliwości czytelniczej, lecz podporządkowaniu lektury „pro-

<sup>97</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem...*, s. 6.

<sup>98</sup> Por. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika...*

<sup>99</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem...*, s. 10.

<sup>100</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> (dostęp: 15.03.2018).

fesjonalnej” wiedzy literaturoznawczej. Tradycja literacka zostaje zaś w niej podporządkowana określonej trybowi jej odczytywania – jako nośnik mitycznych sensów mających na celu wzmacnianie tożsamości narodowej, co wiąże się z prezentacją listy lektur obowiązkowych i uzupełniających, odbierających nauczycielom i uczniom możliwość współdecydowania o czytanych pozycjach – jak to miało miejsce w poprzedniej podstawie programowej lektur. Na liście lektur mamy na przykład wiersze Władysława Bełzy, *Szyfowe prace* Stefana Żeromskiego, *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza (oswajanego już od IV klasy szkoły podstawowej w celu całościowej lektury w klasie VIII), w liceum pojawiają się z kolei nazwiska Wojciecha Wencła, Jarosława Marka Rymkiewicza. W ten oto sposób odbiera się możliwość krytycznego namysłu nad znaczeniem tradycji, jej uwikłaniem w struktury dominacji. Autorzy podstawy programowej budują jednolity wzorzec wspólnoty narodowej. Nieprzypadkowo na liście lektur nie mamy reprezentantów literatury mniejszości etnicznych: żydowskiej, tatarskiej czy romskiej, gdyż „zakłócałoby” to homogeniczną identyfikację.

Kozak, komentując podstawę programową, szuka wsparcia dla projektowanej wizji szkoły przez ministerstwo w „konserwatywnie” rozumianej hermeneutyce. Czytamy zatem literaturę w przeświadczeniu,

[...] że dany utwór, bez względu na czas jego powstania, ma coś istotnego do powiedzenia współczesnemu czytelnikowi, zawiera jakąś prawdę, którą młody człowiek musi odkryć i wobec niej się opowiedzieć. Tekst może przekazać prawdę, poszerzającą naszą samoświadomość, odnowić przerwana tradycję rozumienia świata czy człowieka oraz włączać osoby do kulturowej tradycji<sup>101</sup>

To wszystko prawda, lecz nie widzę, aby podstawa programowa projektowała tutaj miejsce na rozmowę i sztukę myślenia, jaką postuluje z pozycji hermeneutycznych Myrdzik, mimo że na ustalenia tej badaczki Kozak powołuje się wielokrotnie. Hermeneutyka, jaką proponuje Myrdzik, jest przede wszystkim jednak sztuką uważnej lektury, zadawania pytań, rozmowy, a nie kształceniem w jasno zakreślonym projekcie wychowawczym szkoły<sup>102</sup>.

Tryb lektury, proponowany przez autorów podstawy programowej, zwiastuje triumf historii literatury i strukturalizmu<sup>103</sup>. Jeszcze wyraźniej widać to w zapisie dotyczącym szkoły ponadpodstawowej. W części zatytułowanej „Warunki i sposób realizacji” czytamy:

Podstawa programowa dla szkoły ponadpodstawowej: liceum i technikum przywraca chronologiczny układ treści, który pozwala na uporządkowanie materiału, poznawanie utworów literackich w naturalnym porządku, tak jak one powstawały z uwzględnieniem różnorodnych kontekstów, w tym kulturowych, historycznych, filozoficznych. Jednocześnie należy podkreślić, że nauczanie języka polskiego na

<sup>101</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem...*, s. 28.

<sup>102</sup> B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.

<sup>103</sup> Takie zarzuty stawiano także podstawie programowej z 2008 r., która mimo wszystko próbowała zrzucić gorset strukturalizmu.

tym etapie edukacyjnym nie może sprowadzać się jedynie do uczenia historii literatury, może to bowiem prowadzić do encyklopedyzmu czy mnożenia faktów. Chronologia ma stanowić punkt odniesienia, pozwalać rozwijać świadomość historyczno-literacką uczniów, co powinno dokonywać się poprzez porównywanie zjawisk literackich w czasie<sup>104</sup>.

Ten porządek chronologiczny zwiastuje, mimo zastrzeżeń autorów, umocnienie ciągłe wszechwładnej historii literatury w szkole, która może przesłaniać otwarcie ucznia na rzecztywiste doświadczenie lektury<sup>105</sup>.

\* \* \*

Oto fragment z powieści Marii Kownackiej i Zofii Malickiej *Dzieci z Leszczynowej Górki*, która figurowała na liście lektur uzupełniających w przedstawionej propozycji listy lektur dla szkoły podstawowej:

Traktor terkocze głośno, ale cienkie dziecięce głosiki przebijają się jak srebrzyste igielki przez ten jego terkot. Dzieci śpiewają:

Wstążeczki lśnią, w warkoczach  
– Hej, naprzód! Nie patrz w bok!  
Drużyna to ochocza!  
Uwaga – Równaj krok!

Czy duży, czy maleńki,  
ma już do pracy chęć!  
I – o, u każdej ręki  
ma zdrowych palców pięć!

Idziemy z naszą śpiewką  
równiutko – w dłoni dłoń!  
Czerwona chorągiewko  
nad głową naszą płoń!

Równajmy szereg, hola!  
– kolego, rękę daj:  
To my! To my z przedszkola  
Niech żyje Pierwszy Maj!...

(Maria Kownacka, Zofia Malicka, *Dzieci z Leszczynowej Górki*)<sup>106</sup>

<sup>104</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej...*, s. 39.

<sup>105</sup> Zob. S. Bortnowski, *Nie ma szans dla historii literatury w szkole XXI wieku!* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice 2013, s. 67–77.

<sup>106</sup> M. Kownacka, Z. Malicka, *Dzieci z Leszczynowej Górki*, Warszawa 1963, s. 42. Dziękuję Annie Adamiec, która użyczyła mi wygrzebany z domowego archiwum własny egzemplarz tej propozycji lekturowej.

To zderzenie dziecięcych głosów przebijających się przez pracę silnika traktora, odtworzenie jakże radosnej atmosfery Święta Pracy wzbudza szczery uśmiech, także dlatego, że cytowany fragment zdradza rzeczywisty zamysł edukacyjny ministerstwa. Powieściowe dzieci, idące równym krokiem w pierwszomajowym marszu, ze zdrowymi pięcioma palcami, to użyteczna figura dla opisu uczniów „zreformowanej” (niczym nieodbiegającej od „starej” – sprzed reformy) szkoły, którzy w myśl nowej podstawy programowej czytają te same lektury, w tym samym czasie, bez uwzględnienia rytmu pracy poszczególnych nauczycieli i rytmu rozwoju uczniowskiego, więcej – realizują te same cele edukacyjne. W przeciwieństwie do wcześniejszej podstawy programowej, która dawała większą swobodę doboru lektur, ministerstwo nie pozostawia złudzeń: mamy dobrze znany podział na lekturę obowiązkową i uzupełniającą. Odbiera się zatem nauczycielowi i uczniom prawo do wyboru lektur, w zamian proponuje się przypisaną do określonych etapów edukacji listę lektur tworzącą edukacyjny gorset, z którego trudno się będzie nauczycielom wyzwolić. Szczególnie jest to niezrozumiałe dla poziomu szkoły podstawowej. Literatura w nowej szkole okazuje się literaturą dobrze znaną, można by powiedzieć starą i zakurzoną, tak jakby autorzy w nostalgicznym geście poszukiwali lektur ważnych dla ich dzieciństwa i młodości. Jak inaczej interpretować gest wpisania na listę lektur *Winnetou* Karola Maya, *Białego mustanga* Sat-Okha, *Kapelusza za 100 tysięcy* Andrzeja Bahdaja, *Czarnych stóp* Seweryny Szmaglewskiej. Rozumiem, że mogą być one ważne dla czyichś biografii intelektualnych. Przypomnę choćby Marka Bieńczyka, który w swym osobistym *facebooku*, czyli w *Książce twarzy*, wskazuje, że książki Maya – związane z ówczesną modą na zabawę w Indian – były dla niego „lekcją moralności”<sup>107</sup>. Nie znaczy to jednak, że proponowane przez ministerstwo lektury będą czytane z wypiekami na twarzy przez dzisiejszych uczniów.

Z propozycji ministerialnej można domniemywać, że rynek literatury dziecięcej i młodzieżowej jest w stanie permanentnego uwiądnienia, nie ma on nic do zaproponowania naszym uczniom, a książki Ewy Nowak, Małgorzaty Terakowskiej, Marcina Szczygielskiego, Grzegorza Kasdepke mogą mieć negatywny wpływ na naszej młodzieży chowanie, nie mówiąc już o cyklu książek Joanne K. Rowling – najbardziej chyba poczytnych na rynku wydawniczym<sup>108</sup>.

Spis lektur nie uwzględnia potrzeb i gustów szkolnych czytelników, nie liczy się z oczekiwaniami uczniów. Czy lektura *Janka Muzykanta*, *Katarynki* może zaangażować młodego czytelnika? Czy jest on w stanie rozpoznać jakiś istotny dla niego problem, z którym będzie się musiał zmierzyć? Być może – ale jakiej metodycznej wołyżerki musi dokonać nauczyciel, by zbliżyć nowe Sienkiewicza czy Prusa do świata, w którym uczestniczy młody człowiek!

Lekcja literatury w myśl autorów podstawy programowej zostaje zdominowana przez kształcenie określonych postaw wychowawczych, „wyrabianie”

<sup>107</sup> M. Bieńczyk, *Książka twarzy*, Warszawa 2011, s. 13.

<sup>108</sup> Odsyłam tutaj do: Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*

odpowiednich umiejętności analitycznych i świadomości historycznoliterackiej. A to oznacza, że będziemy poruszać się po dobrze znanym już terytorium, które metodycy próbują otworzyć, a w które ministerstwo coraz szczerzej zamyka polską szkołę. Polonistyka szkolna pozostaje wciąż skupiona wokół mechanicznego wypełniania treści nauczania skrojonego pod egzaminy. Nauczyciel i uczeń zajmują w tym systemie ściśle zaprojektowaną pozycję podporządkowaną centralnie zaplanowanym efektem nauczania.

Oczywiście można by powiedzieć, że i tak szkołę „stwarzają” poszczególni nauczyciele i poszczególni uczniowie. Jednak funkcjonujemy w ramach uniwersytetu czy szkoły, wytwarzających określone ramy komunikacji i produkujących postawy, w których to nie będzie czasu (by odwołać się znowu do metafory temporalnej) na lekturę. Instytucja, która zakłada przewagę analizy i interpretacji, kształcenie jasno zaprojektowanych tożsamości, przesłania samą literaturę i lekturę.

## 2.4. Po co i jak czytać literaturę popularną w szkole

### 2.4.1. Kilka uwag o praktykach kulturowych i czytelniczych

Myśląc o edukacji polonistycznej, nie można zapominać o refleksji nad tożsamością młodego człowieka, uczestnika kulturowych przemian płynnej ponowoczesności, w której to status literatury jest głęboko nieoczywisty. Zazwyczaj nie staje się ona nośnikiem narcystycznych przyjemności czy też „ćwiczeniem duchowym”, dającym poczucie sensu i intensyfikacji naszego istnienia.

Ponowoczesne praktyki kulturowe wiążą się przede wszystkim z użytkowaniem nowych mediów. W dobie Internetu – jak pokazuje raport *Młodzi i media* – dochodzi do fragmentaryzacji kultury. Staje się ona plikiem podległym różnym modyfikacjom i multiplikacjom<sup>109</sup>. Wojciech Burszta, analizując praktyki kulturowe młodych ludzi, pisze o tożsamości typu *insert*, czyli „otwartej na propozycje i gotowej włączyć wszelkie dostępne materiały, na równi pochodzące z doświadczeń przeżytych, jak i medialnych, o ile mogą one, na określony czas, «warunkowo», stworzyć koherentną całość. Tożsamości takie jednak na równi «włączają», jak i pozbywają się rzeczonych materiałów, stąd są ciągle w trakcie budowania-burzenia”<sup>110</sup>. W świecie mediów dryfują one po powierzchni różnorodnych zjawisk, opierają się zabiegom pedagogicznym, chcąc zamknąć ich niestabilność w jasne porządki tożsamościowe, nie wiążą się z działalnością żadnych instytucji.

<sup>109</sup> Por. M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*, Warszawa 2010.

<sup>110</sup> W. Burszta, *Praktykowanie kultury. Szkic do problemu [w:] Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*, red. D. Ilczuk, S. Ratajski, Warszawa 2011, s. 70.

Badacze kultury wskazują, że nie można dzisiaj utrzymać hierarchicznego podziału na kulturę wysoką i niską. Homogenizujący charakter kultury unieważnia, według Zygmunta Baumana, dystynkcję, różnicujący ruch, w którym to klasa wyższa wyraźnie zaznacza swoją uprzywilejowaną pozycję przez obcowanie z wyrafinowaną kulturą wysoką. Polski uczyony polemizuje z Bourdieu. Zaznacza, że mamy do czynienia z grupą wykształconą, która na równi ceni dzieła kultury wysokiej, jak i popularnej, traktując jedne i drugie jako dobra konsumpcyjne:

Jakby na przekór temu, co mówi Pierre Bourdieu na temat ustalania się różnic społecznych na podstawie kulturowo określonych wyrazistych reguł smaku i wyboru, hybrydyczna kultura jest ostentacyjnie wszystkożerna – niezobowiązująca, niewybredna, pozbawiona uprzedzeń, gotowa skosztować i strawić danie z każdej kuchni<sup>111</sup>.

W ten oto sposób zacierają się różnice pomiędzy różnymi stylami odbioru kultury. Przynależności do klasy wyższej nie warunkuje już bowiem obcowanie z kulturą wysoką, lecz raczej swobodne poruszanie po różnych obszarach praktyk kulturowych. W labiryncie ponowoczesności literatura wysoka funkcjonuje obok literatury popularnej na tej samej zasadzie. Kultura ponowoczesna przemieszcza bowiem tekst literacki w sieć transsemiotycznych uwikłań, co zmienia rynek czytelnicy. Popularność danego tekstu literackiego może wynikać z jego medialnego obiegu, rozpoznawalności autora, funkcjonującego na zasadzie marki – jak przekonująco pisze Dominik Antonik<sup>112</sup>. Autorzy zbliżają się do swych odbiorców poprzez różnego rodzaju formy aktywności: blogi, dyskusje. Wyznacznikiem sukcesu wydawniczego jest przede wszystkim wymierna wartość ekonomiczna, a nie wartość literacka, a drogą do tego sukcesu okazuje się marketing umiejętnie wykorzystujący media<sup>113</sup>. Nie znaczy to jednak, że czytelnicy poddają się tylko i wyłącznie żelaznym regułom rynku. W Internecie znajdziemy portale literackie (np. [liternet.pl](http://liternet.pl), Portal Pisarski, Strefa Autora, Portal Literacki, [allarte.pl](http://allarte.pl)) funkcjonujące na zasadzie wymiany tekstów, opinii dotyczących czytanych utworów. Nie dziwi więc, że w Internecie – co potwierdzają badania Instytutu Badań Edukacyjnych – młodzi ludzie szukają informacji o książkach, które warto przeczytać. Nauczyciel nie jest dla nich przewodnikiem po świecie literatury. Na poziomie edukacji gimnazjalnej jedynie 15% uczniów sięgało po pozycje polecane przez nauczycieli<sup>114</sup>. Trafnie zauważa Janus-Sitarz:

<sup>111</sup> Z. Bauman, *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Kraków 2007, s. 53.

<sup>112</sup> Por. D. Antonik, *Autor jako marka. Literatura w kulturze audiowizualnej społeczeństwa informacyjnego*, Kraków 2014.

<sup>113</sup> Szerzej o tym pisze W. Rychlewski, *Obiegi wydawnicze a współczesny rynek książki w Polsce*, „Teksty Drugie” 2009, nr 1–2, s. 252–168.

<sup>114</sup> Por. K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia, W. Kozak, B. Przybylski, E. Strawa, I. Wróbel, *Dydaktyka literatury i języka polskiego...*, s. 86. O nikłym wpływie nauczycieli na uczniowskie wybory lekturowe zob. E. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*

Świadomi roli mediów i technologii informatycznej musimy stymulować uczniów do twórczego ich wykorzystywania, do poszukiwania niekonwencjonalnych rozwiązań. Należy docenić internet jako platformę wymiany myśli o problemach wpisanych w dzieło, jako okazję do wzajemnego polecenia sobie książek, do twórczych wprawek recenzenckich i pisarskich<sup>115</sup>.

Praktyki kulturowe naszych uczniów są polisensoryczne, co wpływa także na ich zwyczaje czytelnicze. Okazuje się bowiem, że czytanie nie funkcjonuje często oddzielnie od pisania. Uczniowie czytają blogi, ale przede wszystkim teksty służą im do komunikacji na czatach, a pisanie/czytanie SMS-ów to jedna z najczęstszych rozrywek pozalekcyjnych gimnazjalistów. Nie możemy tych użyć języka lekceważyć, gdyż to „naturalne” środowisko komunikacji naszych uczniów<sup>116</sup>. Rozwój mediów prowadzi do przeformułowania wzorców percepcyjnych, z którym to edukacja polonistyczna musi się zmierzyć. Nowy wzorzec funkcjonowania w kulturze wymyka się tradycyjnemu cyklowi edukacyjnemu, przebiegającemu od percepcji zmysłowej i punktowej do linearnej i abstrakcyjnej. Stanisław Bortnowski dostrzega, że:

Kultura migawkowa niszczy spójną wizję świata, dostarcza informacji w sposób rozproszony, oferuje nie jedną rzecz, a wszystkie naraz. [...] jeśli nie przeciwstawimy się odbiorowi hipertekstualnemu, młodym zagrozi alogiczność i powierzchowność percepcji. Kultura skokowa, czyli ciągle przejścia na zasadzie skojarzeniowej od jednego tekstu do drugiego, utrudnia skupienie i solidne, nieśpieszne studiowanie jednego problemu. Wynikają stąd też trudności w opisie, daleko posunięta niezborność. Trzeba wzmocnić myślenie<sup>117</sup>.

Tak więc polonista staje przed nie lada wyzwaniem. Z jednej strony musi uwzględniać percepcyjne przyzwyczajenia swoich wychowanków, a z drugiej – zachęcić do lektury, która wymaga skupienia i operuje zazwyczaj radykalnie innym językiem niż multimedia.

### 2.4.2. Preferencje czytelnicze

Lucyna Stetkiewicz, badając preferencje lekturowe Polaków na przełomie XX i XXI wieku (w latach 1992–2006), zauważa zmiany w gustach literackich czytelników. Odwołując się do badań własnych, a także do wykonywanych dla

<sup>115</sup> A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika...*, s. 20.

<sup>116</sup> Co trzeci uczeń gimnazjum (37%) co najmniej raz w tygodniu odwiedza i czyta blogi (42% dziewcząt i 31% chłopców). Aż 80% uczniów minimum raz na tydzień korzysta z komunikatorów internetowych typu czat. Częściej są to dziewczynki – 86%, w przypadku chłopców odsetek ten wynosi 73%. Do najczęstszych form spędzania czasu wolnego należy komunikacja za pomocą SMS-ów, słuchanie muzyki, gry komputerowe, korzystanie z Internetu. Tak przynajmniej wynika z ustaleń Instytutu Badań Edukacyjnych (por. K. Biedrzycki i in., *Dydaktyka literatury i języka polskiego...*).

<sup>117</sup> S. Bortnowski, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa 2009, s. 27–28.



Biblioteki Narodowej badań Grażyny Strauss, socjolożka zauważa, że w latach 90. do ulubionych pisarzy zaliczano: Adama Mickiewicza, Elizę Orzeszkową, Bolesława Prusa, Henryka Sienkiewicza czy Stefana Żeromskiego. Natomiast na początku XXI wieku już tak ochoczo nie przyznajemy się do lektury naszych klasyków<sup>118</sup>. Deklarowana przez respondentów fascynacja lekturami szkolnymi – według Stetkiewicz – ma charakter zdecydowanie dystynktywny: znajomość klasyki jest cechą odróżniającą od gorzej wykształconych osób. Czytanie literatury popularnej byłoby zatem czynnością wstydliwą. W tym wypadku, jak chce socjolożka, szkoła urasta do instytucji mającej rzeczywisty wpływ na wybory czytelnicze dorosłych osób. Z innej jednak strony przywołanie kanonicznych twórców przez respondentów może świadczyć o całkowitym uwiąznięciu czytelniczym badanych osób, a to oznacza, że szkoła, stając w obronie „sztywnego kanonu”, do tego uwiąznięcia w niemały sposób się przyczynia<sup>119</sup>. W XXI wieku Polacy preferują twórców literatury uznanej za popularną. Do grona ulubionych pisarzy zaliczają między innymi: Katarzynę Grochołę, Andrzeja Sapkowskiego, Joannę Chmielewską. Spośród obcych twórców wymieniają: Paula Coelho, Dana Browna czy Stiega Larssona<sup>120</sup>. Nie dziwi, że na scenie czytelnictwa ważną rolę odgrywa literatura popularna, której status nie jest oczywisty – trudno bowiem wyznaczyć jej granice w ramach instytucji literatury. Badacze kultury popularnej zwracają uwagę przede wszystkim na jej ludyczny charakter; ma ona dostarczać przyjemności czytelnikowi. Literatura popularna czerpie z różnych kodów literackich, a wśród jej wyznaczników najczęściej wymienia się przede wszystkim schematyzm postaci, motywów, wzorów fabularnych, jasny, pozbawiany nadmiernej metaforyzacji język<sup>121</sup>. Dla Bogdana Owczarka literatura popularna, w przeciwieństwie do prozy artystycznej charakteryzującej się „dyskursywnością (językowa wypowiedzeniowa strona opowiadania), poprzestaje na fabularności podatnej na wszelkie normy gatunkowe, w jakie wkłada się powieść”<sup>122</sup>. Literatura popularna uwikłana jest w mechanizmy rynkowe. Z jednej strony – tak jak każdy tekst popularny – nastawiona jest na wywarzanie zysku, a z drugiej tworzy znaczenia i generuje przyjemności, co podkreśla John Fiske<sup>123</sup>. Trudno więc sprowadzić ją tylko do gotowego produktu. Agnieszka Fulińska, broniąc literaturę popularną przed sądami dezawuuującymi ten typ aktywności literackiej, odróżnia ją od literatury

<sup>118</sup> L. Stetkiewicz, *Kulturowi wszystkożercy sięgają po książkę. Czytelnictwo ludyczne jako forma uczestnictwa w kulturze literackiej*, Toruń 2012, s. 252–258.

<sup>119</sup> Por. tamże, s. 286.

<sup>120</sup> Szerzej por. tamże, s. 252–314.

<sup>121</sup> Por. U. Eco, *Superman w literaturze masowej. Powieść popularna między retoryką a ideologią*, przeł. J. Ugniewska, Warszawa 1996; A. Martuszczyńska, „Ta trzecia”. *Problemy literatury popularnej*, Gdańsk 1997; T. Żabski, *Literatura popularna* [hasło] [w:] *Słownik literatury popularnej*, red. W. Żabski, Wrocław 2006, s. 310–316.

<sup>122</sup> B. Owczarek, *Narratologia i narracyjność literatury popularnej* [w:] *Nowe formy w literaturze popularnej*, red. B. Owczarek, J. Frużyńska, Warszawa 2007, s. 12–34.

<sup>123</sup> J. Fiske, *Zrozumieć kulturę popularną*, przeł. K. Sawicka, Kraków 2010, s. 131.

komercyjnej. Według badaczki autora literatury popularnej cechuje indywidualność, dystans do reguł rynkowych, natomiast literatura komercyjna bazuje przede wszystkim na powtórzeniu rynkowego sukcesu, który wyznacza powielenie dobrze oswojonych i odbieranych modeli przez konsumentów. Jak pisze Fulińska:

W przypadku kultury komercyjnej odpowiedź na pytanie o popularność jest trywialna: popularność jej również jest kreowana. Rzeczywista wartość – estetyczna, społeczna czy dydaktyczna – nie ma żadnego znaczenia. Dlatego właśnie do tej kategorii literatury najbardziej pasują określenia, które krytyka o nastawieniu estetycznym najchętniej stosuje do kultury popularnej *en masse*: kicz, sztampa, klisze, schematy. Kultura komercyjna doprowadziła do ostatecznej granicy bardzo starą kategorię estetyczną, mianowicie naśladowanie. Im bardziej bowiem kolejny produkt jest podobny do poprzedniego, który odniósł sukces, tym lepiej<sup>124</sup>.

Ten podział, co prawda schematyczny i upraszczający<sup>125</sup>, pozwala Fulińskiej widzieć w literaturze popularnej spadkobierczynię tradycji literackiej, począwszy od romansów rycerskich po dziewiętnastowieczne powieści z gatunku płaszcza i szpady. Według badaczki literatura popularna jest atrakcyjna, bo charakteryzuje ją „związek z najważniejszymi archetypami ludzkości, klasyczna forma narracyjna i bezpośrednia reakcja na otaczający świat i problemy żyjącego w nim człowieka”<sup>126</sup>. Nieprzypadkowo przywołuję tutaj rozpoznania Fulińskiej, ponieważ wskazują one na to, że odcięcie literatury wysokoartystycznej od popularnej jest zabiegiem sztucznym. Należy pamiętać, że o podziale na literaturę „wysoką” i „niską” decydują określone instytucje, mające dominującą pozycję w danym układzie kulturowym. Wojciech Rychlewski wskazuje, że „[...] zamiast mówić o jakiejś substancjalnej literaturze wysokoartystycznej, powinniśmy raczej wspominać o pewnych konwencjach, gatunkach czy pojedynczych utworach, które na mocy tradycji, autorytetu oraz społecznego uzusu są postrzegane jako artystyczne”<sup>127</sup>.

Te uwagi badacza mogą być wskazówką dla metodyków, chcących zbyt pośpiesznie zrezygnować w praktyce szkolnej z literatury popularnej czy tej przeznaczony dla młodego czytelnika<sup>128</sup>. Warto więc przyjrzeć się temu, co

<sup>124</sup> A. Fulińska, *Dlaczego literatura popularna jest popularna?*, „Teksty Drugie” 2003, nr 4, s. 63.

<sup>125</sup> W. Rychlewski tak pisze o podziale A. Fulińskiej: „Podział ten jest niejasny, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że badaczka kieruje się w dużej mierze kryterium ekonomicznym. Wynika z niego, że to, co się sprzedaje w olbrzymich nakładach, może być z jakichś względów niepopularne i na odwrót: to, co cieszy się popularnością wśród czytelników, może nie mieć wartości komercyjnej” (W. Rychlewski, *Obiegi wydawnicze...*, s. 254).

<sup>126</sup> A. Fulińska, *Dlaczego literatura popularna...*, s. 63.

<sup>127</sup> W. Rychlewski, *Obiegi wydawnicze...*, s. 255.

<sup>128</sup> Do wyznaczników literatury dla dzieci i młodzieży należą: bohater rówieśniczy, uwzględnienie możliwości percepcyjnych młodych czytelników i potencjał wychowawczo-edukacyjny. Por. A. Smuszkiewicz, „Czwarta” czy „osobna”? [w:] *Konteksty*

czytają uczniowie. Jak wskazuje Zofia Zasacka, nastolatki sięgają po literaturę, która posiada tradycyjną narrację, operuje archetypami (*fantasy*) oraz odzwierciedla problemy dojrzewania we współczesnym świecie. Jednak – co podkreśla wyraźnie badaczka – dziewczęta czytają znacznie więcej niż chłopcy, ich obszar czytelniczych fascynacji jest szerszy. Dziewczęta piętnastoletnie chętnie czytają książki fantastyczno-przygodowe, obyczajowe, które wiążą się bezpośrednio z problemami wieku dojrzewania. Nieco starsze czytelniczki sięgają po książki realizujące bardziej zróżnicowane wzorce gatunkowe. Wśród ich lektur znajdziemy: romanse, powieści psychologiczne, thrillery, szeroko rozumianą fantastykę, od *fantasy* po powieści postapokaliptyczne. Chłopcy zazwyczaj ograniczają się tylko do fantastyki, a do swych ulubionych twórców zaliczają: Joanne K. Rowling, Johna Ronalda Reuela Tolkiena, Andrzeja Sapkowskiego<sup>129</sup>.

### 2.4.3. Literatura popularna w szkole

Te prywatne, pozbawione przymusu wybory uczniowskie sytuują się w opozycji wobec instytucji szkoły, wpisanej w określoną politykę edukacyjną, która chce gusta młodego czytelnika niczym w manufakturze „wyrobić”. Dochodzi więc do rozminięcia praktyki czytelniczej uczniów z propozycjami szkolnymi. Grzegorz Leszczyński, analizując pojawiające się na polskiej scenie edukacyjnej listy lektur, wskazuje na ich nieustępliwą anachroniczność wobec doświadczenia dzisiejszych uczniów i nazywa je dosadnie „fabryką analfabetów”<sup>130</sup>. Niekończący się spór o kanon powinien w gruncie rzeczy dotyczyć przede wszystkim jego „skuteczności” w sensie komunikacji społecznej i możliwości tworzenia znaczeń, a nie listy lektur uwzględniających preferencje literaturoznawców czy pedagogów. Bez uwzględnienia gustów czytelniczych uczniów będziemy wzmacniać „tradycję” nieczytania, w której to naczelną lekturą staną się bryki. W praktyce szkolnej należy także pamiętać, by dobór lektur dostosowywać do oczekiwań dziewcząt i chłopców, pamiętając o różnicach kulturowych płci, odmiennych wrażliwościach i zainteresowaniach<sup>131</sup>.

---

*polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, Poznań 1998, s. 382–393; Z. Adamczykowa, *Literatura „czwarta” – w kręgu zagadnień teoretycznych* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 2008, s. 13–46. Ten edukacyjno/wychowawczy wymiar literatury można jednak postrzegać w ramach przemocy symbolicznej, formy podporządkowywania dzieci dominującym praktykom kulturowym (por. G. Leszczyński, *Książki pierwsze. Książki ostatnie? Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności*, Warszawa 2012).

<sup>129</sup> Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 35.

<sup>130</sup> G. Leszczyński, *Lista lektur: fabryka analfabetów* [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji: Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013, s. 101–118.

<sup>131</sup> Wyraźnie na to wskazano w publikacjach: K. Biedrzycki, P. Bordożo, A. Hącia, W. Ko-

Pojęcie schematyczności, które przypisuje się literaturze popularnej, z powodzeniem można przenieść na sposób interpretacji naszych narodowych arcydzieł w szkole. W rzeczywistości edukacyjnej praca z tekstem może bowiem prowadzić do redystrybucji zastanych sensów i znaczeń, jaskrawych uproszczeń, które nie biorą pod uwagę samego aktu lektury, lecz istniejące opracowania historycznoliterackie. W ten oto sposób wszelkie zawyżone naszych arcydzieł zostają sprowadzone do klisz i banałów. Do dzisiaj przecież można bez trudu odnaleźć tematy wypracowań typu *Wokulski – romantyk czy pozytywista?* bądź *Prometeizm w „Dziadach”, cz. III*.

Edukacja, chcąc uczestniczyć w budowaniu wspólnoty komunikacyjnej, musi być głęboko osadzona w świecie młodego człowieka. Rację ma zatem Zbyszko Melosik, który dobitnie wskazuje na to, iż „ignorowanie kultury popularnej jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież”<sup>132</sup>. Według badacza „kultura popularna (a wraz z nią media) może stanowić istotną płaszczyznę działania pedagogicznego”<sup>133</sup>. Melosik przypomina przede wszystkim o rzeczywistym, a nie pozorowanym działaniu edukacyjnym, które bierze pod uwagę praktyki kulturowe młodego człowieka, jego podmiotowość w procesie kształcenia. W imię obrony kanonu i wartości szkoła bowiem dewaluuje często kulturę popularną, a znaczne cele wprowadzania ucznia w świat naszych rodzimych arcydzieł w gruncie rzeczy podporządkowane są wymiernym efektem egzaminacyjnym<sup>134</sup>. Najważniejszym wskaźnikiem pracy szkoły staje się uzyskany przez uczniów wynik na egzaminie zewnętrznym.

Wydawać by się mogło, że literatura popularna na stałe wpisała się w programy szkolne. Janus-Sitarz w 2009 roku pisała:

Dotychczasowa edukacja wprowadzała ostre rozróżnienie między negatywnymi i pozytywnymi zjawiskami w kulturze – podział ten bowiem umożliwił jej uporządkowanie zjawisk kultury – pomocne w kształceniu u odbiorcy umiejętności ich wartościowania. Do zjawisk negatywnych zaliczano na ogół kulturę popularną, uważaną za bezwartościową, rozumianą jako synonim kultury masowej i stawianą w opozycji do kultury wysokiej – elitarnej, aprobowanej przez środowisko znawców,

---

zak, B. Przybylski, E. Strawa, I. Wróbel, *Dydaktyka literatury i języka polskiego...*, s. 117; A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika...*, s. 68–70.

<sup>132</sup> Z. Melosik, *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej* [w:] *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań–Rzeszów 2012, s. 48.

<sup>133</sup> Tamże, s. 48. O wykorzystaniu literatury (czy szerzej kultury) popularnej zob. *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2005; *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. M. Latoch-Zielińska, B. Myrdzik, Lublin 2006.

<sup>134</sup> Por. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.

krytyków artystycznych oraz samych twórców; i jednocześnie wymagającej od odbiorcy szczególnych kwalifikacji<sup>135</sup>.

Ta uwaga okazała się jednak nazbyt optymistyczna. To prawda, że podstawa programowa z 2008 roku (już dogorywająca) dowartościowuje teksty z literatury popularnej (szczególnie na poziomie gimnazjum), w podręcznikach też bez trudu je odnajdziemy (tutaj trzeba zwrócić uwagę na serię podręczników *To lubię!*, które koncepcyjnie wciąż stanowią jedną z najbardziej przemyślanych strategii wprowadzania uczniów w świat literatury i kultury)<sup>136</sup>. Jednak okazuje się, że w praktyce szkolnej teksty kultury popularnej występują dość rzadko<sup>137</sup>.

<sup>135</sup> A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009, s. 73–74.

<sup>136</sup> W wymaganiach szczegółowych podstawy programowej dla gimnazjum w obszarze „Analiza i interpretacja tekstów kultury” znajdziemy taki zapis: „[uczeń] rozpoznaje odmiany gatunkowe literatury popularnej: powieść lub opowiadanie obyczajowe, przygodowe, detektywistyczne, fantastycznonaukowe, fantasy”. W zapisie dotyczącym lektur pozostawiono dużo miejsca dla wyborów nauczycielskich. Oprócz lektur „ogwiazdkowanych”, a więc obowiązkowych (*Zemsty* Fredry, wybranej powieści historycznej Sienkiewicza, *Dziadów cz. II* Mickiewicza, wybranych wierszy Kochanowskiego, Krasińskiego) pojawiają się propozycje twórców, takich jak Saint-Exupéry, Mroźek, Fink (jako przykład literatury holokaustowej). Na lekcjach powinna być omawiana: „wybrana powieść przygodowa; wybrana młodzieżowa powieść obyczajowa (np. Małgorzaty Musierowicz, Doroty Terakowskiej lub innych współczesnych autorów podejmujących problematykę dojrzewiania); wybrany utwór *fantasy* (np. Ursuli Le Guin, Johna Ronalda Reuela Tolkiena, Andrzeja Sapkowskiego); wybrany utwór detektywistyczny (np. Arthura Conan Doyle’a lub Agaty Christie); wybrane opowiadanie z literatury światowej XX w. (inne niż wskazane wyżej); wybrana powieść współczesna z literatury polskiej i światowej (inna niż wskazana wyżej); inne pozycje książkowe wskazane przez nauczyciela lub zaproponowane przez uczniów (przynajmniej jedna rocznie)”. Zdecydowanie mamy więc ułkon w stronę preferencji czytelniczych ucznia. Jednak na poziomie liceum literatura popularna zostaje zmarginalizowana. Zgodnie z przyjętą optyką w liceum uczniowie powinni dojrzeć do lektury klasyki literatury polskiej i europejskiej (*Nowa podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2008). Według podstawy programowej obecnie obowiązującej uczniów, prócz rozpoznawania wyznaczników gatunkowych, na poziomie VI–VIII: „określa wartości estetyczne poznawanych tekstów kultury; [...] znajduje w tekstach współczesnej kultury popularnej (np. w filmach, komiksach, piosenkach) nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych”. Na liście lektur uzupełniających w klasach VI–VIII pojawia się propozycja lektury wybranej powieści Agathy Christie. Por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem...* W zapisie treści nauczania na poziomie licealnym: uczeń „odróżnia dzieła kultury wysokiej od tekstów kultury popularnej, stosuje kryteria pozwalające odróżnić arcydzieło od kiczu”. Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> (dostęp: 15.03.2018). Zapis ten zdaje się hołdować tradycyjnemu podziałowi na literaturę słuszną – wartą poznawania, i tę drugorzędną, której nie przyznaje się większej wartości.

<sup>137</sup> Piszą o tym K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia, W. Kozak, B. Przybylski, E. Strawa, I. Wróbel, *Dydaktyka literatury i języka polskiego...*, s. 50 i 117.

Wynika to przede wszystkim z mechanicznego podporządkowania nauczycieli treściom programów nauczania, które często koncentrują się na retransmisji wiedzy, a nie na kształceniu umiejętności rozumienia i interpretacji tekstów, samodzielnego stawiania pytań i rozwiązywania problemów.

Badania przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych wskazują na jeszcze jedną ważną rzecz: gimnazjaliści chcą rozmawiać o literaturze, która ich dotyka, mówi o ich problemach. Kanon literatury szkolnej jest niepopularny, bo według nich jest nudny, oddalony od ich doświadczeń<sup>138</sup>. Uwzględniając więc głosy uczniowskie, trzeba spróbować literaturę „odszkolnić” – przestać traktować ją tylko i wyłącznie jako poligon ćwiczeń testowych i egzaminacyjnych, wskazać uczniom, że doświadczenie lekturowe może stać się doświadczeniem ważnym, dającym z jednej strony przyjemność, a z drugiej umożliwiającym rozszerzenie czy przeformułowanie własnego postrzegania świata i własnej wrażliwości. Martuszevska zauważa, że „droga do literatury wysokiej potrafi wieść także przez literaturę popularną. W zetknięciu z tą ostatnią bowiem odbiorca zaczyna się oswajać z konwencjami literackimi w ogóle, co pozwala mu później na dotarcie do literatury innego rodzaju”<sup>139</sup>. Oczywiście drogi do literatury wysokiej są różne, ale to umiejętności metodyczne nauczycieli mogą mieć dla niektórych uczniów znaczenie kluczowe. Piotr Kalwiński pisze:

Być może klasyki w szkole nie da się rzetelnie omawiać w warunkach masowej edukacji – jej pogłębione odczytania pozostaną przywilejem jednostek, nie całych klas. Można jednak starać się o uratowanie w masowej edukacji – a innej na razie nie mamy – rzeczywistego, niepozorowanego spotkania ucznia z tekstem literackim, które będzie możliwe, gdy wprowadzimy w obieg dydaktyczne teksty z zakresu literatury popularnej, choćby przesuwając ich omawianie z czerwca danego roku szkolnego (nagminna praktyka polonistów) na jego początek, a także zwiększając ich liczebność w programach nauczania<sup>140</sup>.

<sup>138</sup> Na różne uwarunkowania uczniowskiego sprzeciwu wobec kanonu lektur por. B. Kryda, *Dziedzictwo – do przyjęcia czy do odrzucenia? O uwarunkowaniach przyjmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich* [w:] *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992, s. 435–459. Szczegółowo problem ów omawia A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika...*, s. 45–54.

<sup>139</sup> A. Martuszevska, *Ta trzecia...*, s. 13.

<sup>140</sup> P. Kalwiński, *Nauczyciele poloniści wobec (nie)możliwości czytelniczych gimnazjalistów* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2011, s. 236. O czytelniczych fascynacjach licealistów i problemem z kanonem por. I. Bonarek, *Kompetencje kulturowe młodych odbiorców literatury – wnioski z badań* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice 2013, s. 22–36; M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Literatura popularna w edukacji: zagrożenie, potrzeba, konieczność?* [w:] *też, Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań 2013, s. 17–29.



Teza Kalwińskiego jest o tyle ważna, że pokazuje, iż jeśli myślimy o doświadczeniu literatury jako źródle przyjemności i wrażliwości, musimy zgodzić się na gest wyjścia poza jasno skonstruowaną dyscyplinę czytania i pisanania, narzucaną przez program i formułę egzaminacyjną. W dydaktyce nie możemy zapomnieć o przyjemności, jaką daje czytanie literatury popularnej, kiedy to narcystycznie utożsamiamy się z bohaterem detektywem, będącym na tropach kolejnej zbrodni czy współczujemy kolejnemu nieudanemu związkowi naszej bohaterki, którą zdążyliśmy tak bardzo polubić. W procesie dydaktycznym musimy uwzględniać lekturę afektywną, dającą przyjemność uczniom, gdyż w ten sposób możemy sproblematyzować sam akt czytania, nie z perspektywy powinności dydaktycznych, lecz od strony podejmowanego przez ucznia i nauczyciela jednostkowego aktu czytania, niemieszczącego się w ramach tego, co ogólne, instytucjonalne.

Obecność literatury popularnej i wysokiej w szkole widziałbym na zasadzie komplementarności, wzajemnego uzupełnienia. Powinno nam zależeć na pokazywaniu różnorodności sposobów konstruowania i interpretowania naszej rzeczywistości.

Literatura popularna w praktyce szkolnej może zatem funkcjonować na takich zasadach:

1. Literatura popularna jest źródłem przyjemności, dotyczy wyborów czytelniczych młodych ludzi. Dlatego też należy w szkole zastanowić się nad „mechaniką” atrakcyjności tejże literatury, z uwzględnieniem jej poetyki. W tym wypadku warto wykorzystać fascynacje czytelnicze naszych uczniów po to, by nauczyć ich komentarza do czytanej lektury, dyskusji.
2. Literatura popularna wchodzi w dialog z tradycją literacką. Byłaby więc tutaj szansa na lekturę intertekstualną, otwierającą dzieła na różne sensy i konteksty. Dobrą praktyką jest tutaj zestawienie łatwiejszych w odbiorze tekstów piosenek z utworami poetyckimi.
3. Grę z konwencjami literackimi podejmuje przede wszystkim literatura *fantasy*, wykorzystująca różne symbole i archetypy. Warto więc wskazywać na długie trwanie określonych motywów, szukać w nich refleksji nad naszymi postawami życiowymi.
4. Warto wyjść od popkultury, a więc od tego, co bliskie uczniom, do omawiania utworu wysokoartystycznego. W praktyce szkolnej zazwyczaj spotkamy się z inną praktyką. Najpierw uczniowie poznają tekst kanoniczny, a potem w ramach kontekstu czytają nawiązujący do niego utwór współczesny.
5. Literatura popularna jako źródło wiedzy o świecie, wyborach życiowych może stanowić refleksję nad naszymi wyborami aksjologicznymi i egzystencjalnymi. W tym sensie staje się ona lustrem dla uczniowskich wyborów, zachowań i może prowadzić do pogłębienia refleksji nad naszą przygodnością.
6. Przy wyborze tekstów należy pamiętać o indywidualizacji propozycji lekturowych, uwzględniając kapitał kulturowy uczniów i ich płeć.



\* \* \*

Jeżeli chcemy, by wyznaczenie Koziółka „dobrze się myśli literaturą”<sup>141</sup> stało się wyznaczeniem powszechnym, to o edukacji polonistycznej musimy myśleć jak o budowaniu wspólnoty czytelników, a budowanie wspólnoty uwzględnia i różnorodność, i możliwość porozumienia czy rozmowy. Tej wspólnoty po prostu nie będzie, jeżeli autorytarnym gestem odrzucimy literaturę popularną. Możemy jej nie cenić, mamy do tego prawo, ale nasze prawo jej odrzucania nie zbuduje wspólnoty czytelników i aktywnych użytkowników popkultury. Nie kształcimy przecież przyszłych literaturoznawców, lecz jednostki o różnym kapitale kulturowym, mające różne pragnienia. Jeśli szkoła nie zacznie kreować autentycznego doświadczenia czytelniczego, pełnego pasji i emocji, a ono – jak pokazują przywoływane wyżej badania – nie istnieje bez literatury popularnej, to będziemy skazani na nudę obcowania z klasyką, która przecież wcale nudna nie jest.

---

<sup>141</sup> R. Koziółek, *Dobrze się myśli...*



## Rozdział 3

### Praktyki czytania

#### 3.1. Nauczyciel-ignorant czyta poezję współczesną

##### 3.1.1. Nauczyciel-ignorant

Wykorzystane przeze mnie sformułowanie nauczyciel-ignorant nie ma umniejszyć pozycji nauczyciela i nie uderza w tych polonistów, którzy nie czytają poezji współczesnej (choć takich nauczycieli pewnie by się sporo znalazło). Sformułowanie to zapożyczam z książki Rancière'a *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, wydanej we Francji w 1987 roku<sup>1</sup>.

Otóż francuski filozof, badając XIX-wieczne ruchy emancypacyjne, odnajduje prace pedagoga Josepha Jacotota, nauczyciela literatury francuskiej, próbującego rozprawić się z obowiązującym ówczesnie systemem pedagogicznym. Historia Jacotota, reformatora edukacji, rozpoczyna się w 1818 roku, kiedy musi on opuścić Francję ze względu na swoją rewolucyjną przeszłość. Pedagog, osiadłszy w miasteczku Louvain, położonym we flamandzkiej części Belgii, wtedy należącej do Królestwa Niderlandów, zaczyna uczyć tam języka francuskiego. Nieznajomość języka flamandzkiego zmusza go do refleksji nad sposobem kształcenia. Profesor decyduje się na wykorzystanie dwujęzycznego brukselskiego wydania *Przygód Telemacha* Fenelona. Prosi studentów (wykorzystując przy tym tłumacza), by swoją przygodę z językiem francuskim rozpoczęli od lektury tej książki w wersji oryginalnej, jak i tłumaczonej na flamandzki.

Studenci na jego zajęciach zestawiają i porównują te dwie wersje językowe, od poszczególnych słów, poprzez wyrażenia, aż po większe partie tekstu. W końcu też ustnie i pisemnie referują treść przeczytanej książki w języku francuskim. Jacotot nie wyjaśnia ani struktur gramatycznych, ani ortografii francuskiej, nie korzysta z żadnych innych pomocy dydaktycznych. Taka

---

<sup>1</sup> J. Rancière, *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paryż 1987. Por. A. Sobierajska, *Nauczyciel ignorant, Jacques Rancière* [w:] *Innowacje edukacyjne wczoraj – dziś i jutro*, red. K. Ratajczak, Poznań 2014, s. 13–22, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/11341/1/Innowacje%20edukacyjne.%20Wczoraj,%20dzi-%20C5%9B%20i%20jutro,%20red.%20K.%20Ratajczak.pdf> (dostęp: 10.11.2018).

praktyka edukacyjna, niepoparta żadnym wcześniejszym doświadczeniem, przynosi zaskakujący efekt. Studenci Jacotota zaczęli swobodnie mówić w języku francuskim.

Rancière czyta eksperyment pedagogiczny Jacotota, przywołując również inne przykłady jego działalności (jak chociażby nauczania języka hebrajskiego czy „dawanie” lekcji malarstwa) jako interwencję w skostniały system edukacji, utrwalający nierówności społeczne i broniący interesów dominującej grupy społecznej.

Myśliciel problematyzuje bowiem samo założenie mitu pedagogicznego (to określenie samego filozofa), opierającego się na przekonaniu, że nabywanie kompetencji wymaga przewodnika w postaci nauczyciela, dysponującego całym arsenałem wiedzy oraz środków dydaktycznych, których trajektorię wyznacza przejście od kompetencji podstawowych do złożonych. Takie świadczenie stoi na straży założenia – dla Rancière’a czysto ideologicznego: uczeń nie jest zdolny do nabycia kompetencji bez nauczyciela objaśniającego (*l’explicateur*).

Rancière wskazuje, że system edukacyjny opiera się na logice eksplikacji, niekończącej się pracy „nauczyciela-tłumacza”, którą należy przerwać, gdyż prowadzi ona do regresu, skutecznie uniemożliwiając rozwój ucznia. W tej logice zakłada się dystans między uczniem a nauczycielem, między wiedzą a niewiedzą. Dla filozofa eksplikacja jest formą przemocy dzielącej świat na to, co mądre i głupie, wartościowe i bezwartościowe. Jak dobitnie wskazuje Rancière, „wyjaśnić komuś coś to przede wszystkim wykazać, że sam nie jest zdolny tego zrozumieć”<sup>2</sup>. Koronnym przykładem dla odrzucenia takiej koncepcji pedagogicznej jest dla filozofa sposób uczenia się mowy przez dziecko, który nie wymaga żadnej formuły eksplikacji i żadnego przewodnika.

Francuski filozof dokonuje demontażu w konstrukcji pozycji nauczyciela. Rancière za Jacototem rozdziela funkcję wiedzy i funkcję mistrza. Chodzi bowiem o to, by w akcie nauczania uwolnić uczniowską wolę i inteligencję i zrezygnować z „przymusu” wyjaśniania, tym samym opuścić terytorium wiedzy. Zatem mistrzem może być tylko ignorant uwalniający się z gorsetu własnej wiedzy i przesądu eksplikacji. Jednocześnie jego celem okazuje się wytworzenie u ucznia pragnienia wiedzy, wspólna podróż po terytorium wzajemnego odkrywania. Tak pomyślana edukacja jest z gruntu antysokratejska. W tej tradycji pedagogicznej, do której odnosi się chociażby Martha Nussbaum, Sokrates-mistrz wyprowadza swego ucznia po nitce pytań z labiryntu niewiedzy w stronę oświetlonej krainy poznania i mądrości. Dla Rancière’a taka praktyka utwierdza tylko nierówności i polaryzuje świat<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> J. Rancière, *Le maître ignorant...*, s. 5. O Rancièreowskiej polityce literatury por. J. Franczak, *Jacques Rancière: historia literatury i polityka*, „Teksty Drugie” 2012, nr 3, s. 187–196. Por. również J. Franczak, *Błądzące słowa. Jacques Rancière i filozofia literatury*, Warszawa 2017.

<sup>3</sup> O pedagogice sokratejskiej zob. M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna*

Skoro książka Fenelona stanowiła jedyny punkt zaczepiania edukacyjnej praktyki, to Jacotot, a za nim Rancière twierdzą, że edukacja to nic innego jak niekończąca się translacja. Nie może ona zostać przerwana przez mistrza-dyspozytora wiedzy, który swym głosem uprawomocnia i uchwała, kiedy należy przerwać akt nauczania czy akt lektury. To więc książka staje się elementem wyzwalającym ucznia, a nie słowo nauczycielskie. Zatem pismo – jako gra różnicy, a nie prawo i porządek wiedzy reprezentowany przez nauczyciela – oto przestrzeń dla edukacji: niekończącej się translacji, a nie reprodukcji wiedzy.

Tak zarysowana koncepcja edukacyjna ma wymiar emancypacyjny, który wyraża się w głównym założeniu filozofa: „Wszyscy ludzie są równie inteligentni”<sup>4</sup>. Równość nie jest zatem tutaj zgodnie z logiką oświecenia projektem do realizacji, jest zakładana jako warunek konieczny dla edukacji, ciągle sprawdzalna i weryfikowalna. Zdanie to funkcjonuje na zasadzie performatywu, wytwarza bowiem taką przestrzeń edukacyjną, która rezygnuje z hierarchicznych podziałów będących odzwierciedleniem hierarchii społecznej, a ogłupiającej lekcji profesora przeciwstawia emancypacyjną lekcję artysty. Artysta bowiem „potrzebuje wolności, tak jak nauczyciel (*l'explicitateur*) nierówności”<sup>5</sup>. Dzieło artysty jest – zdaniem filozofa – formą ekspresji, budowaniem wspólnoty tego, co odczuwane (ból i przyjemności), a nie reprodukcją wiedzy<sup>6</sup>. Filozof zaznacza w tekście *Dlaczego należało zabić Emmę Bovary?*: „W gruncie rzeczy tym właśnie jest literatura: sposobem pisania, który znosi rozróżnienie na świat sztuki i świat zwykłego życia, wprowadzając przy tym doskonałą równowagę tematów”<sup>7</sup>. Metoda Powszechna, o jaką walczy Jacotot, jest próbą wyrwania kształcenia z ram systemu edukacyjnego opartego na jasnych podziałach: nauczyciela-mistrza – ucznia-ignoranta. Zatem XIX-wieczny pedagog jest konsekwentny: edukację trzeba budować na całkowicie radykalnie innych zasadach. Żaden system nie jest bowiem w stanie wytworzyć przestrzeni wspólnoty równych obywateli<sup>8</sup>.

---

*obrona reformy kształcenie ogólnego*, przeł. A. Męczykowska, Wrocław 2008; B. Jodłowska, *Pedagogika sokratejska*, Kraków 2012.

<sup>4</sup> J. Rancière, *Le maître ignorant...*, s. 64.

<sup>5</sup> Tamże, s. 45.

<sup>6</sup> O estetycznym wymiarze refleksji Rancière’a pisze M. Robson, *Estetyczne wspólnoty Jacques’a Rancière’a*, przeł. M. Kropiwnicki [w:] J. Rancière, *Dzielenie postrzegalnego...*, s. 147–175.

<sup>7</sup> J. Rancière, *Dlaczego należało zabić Emmę Bovary? Literatura, demokracja i medycyna*, przeł. J. Franczak, „Teksty Drugie” 2012, nr 4, s. 146.

<sup>8</sup> J. Franczak zauważa w krytyce systemu koncepcji francuskiego filozofa pewne pokrewieństwo z koncepcją I. Illicha wyłożoną w książce *Odszkolnić społeczeństwo* z 1971 r. (I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, przeł. Ł. Mojsak, Warszawa 2010). Jednocześnie wskazuje na podstawową opozycję między Rancière’em a Illichem. Franczak trafnie zauważa, że Illich chce zbudować sieć edukacyjną poza szkołą, w której to kształcenie realizuje się za pośrednictwem nauczycieli-przewodników. „Opresyjną szkołę zastępuje zinstytucjonalizowana i nieskrępowana wymiana wiedzy i umiejętności w ramach dobrowolnych sieci edukacyjnych” (J. Franczak, *Błądzące słowa...*, s. 323). Rancière

Warto spojrzeć na książkę Rancière'a przez pryzmat jego myślenia o sztuce i polityce. Sztuka i polityka są bowiem według francuskiego filozofa przestrzenią, w której ujawnia się możliwość innego języka, nowych sposobów artykulacji, ujawniających to, co w codziennych praktykach kulturowych pozostaje wykluczone. W polityce, jak i w literaturze – w przeciwieństwie do porządku policyjnego (tak określa praktyki władzy filozof) – chodzi bowiem o zakwestionowanie jasnych podziałów, oczywistych wypowiedzi, w końcu też o rekonfigurację własnego doświadczenia:

Wypowiedzi literackie, jak i polityczne – twierdzi myśliciel – wywierają wpływ na realny świat. [...] Sporządzają mapy widzialnego, wytyczając trajektorię między tym, co widzialne, a tym, co możliwe do powiedzenia, relacje między sposobami istnienia, postępowania i mówienia [...]. Człowiek jest zwierzęciem politycznym, ponieważ jest zwierzęciem literackim, które pozwala zmienić jego „naturalne” przeznaczenie<sup>9</sup>.

Dla filozofa literatura jest jednym z języków rzeczywistości, sposobów wypowiedzi definiujących nasz sposób postrzegania rzeczywistości, rozstrajających zakrzepłe struktury sensu. To zawieszenie obowiązujących dotychczasowych podziałów, ich problematyzacja jest dla Rancière'a figurą tego, co polityczne – ujawniającego się wraz z nowo wytworzoną podmiotowością, która znajdzie język do publicznej artykulacji. Dlatego też Rancière za Jacototem głosi pochwałę nauczania improwizacji jako próbę zmierzenia się z własnymi ograniczeniami i sądem innych, widzi w niej możliwość emancypacji, podobnie też jak w języku literatury – kwestionującym zastane podziały, wprawiającym w ruch struktury znaczeń.

„Człowiek posiada umiejętność mówienia, a więc jest również bytem poetyckim, zdolnym do pojęcia dystansu pomiędzy słowem a rzeczą, który to dystans nie jest rozczarowaniem czy oszustwem, ale istotą człowieczeństwa, uwzględniającą nierealność przedstawienia<sup>10</sup>” – pisze w innym miejscu filozof. Ta wypowiedź, brzmiąca niczym Hölderlinowskie „człowiek poetycko zamieszkuje tę ziemię” (zaanektowana przez Heideggera dla jego pojmowania istoty poezji i istoty języka), nie ma jednak z nim nic wspólnego. Rancière bowiem dostrzega w literaturze jej wywrotową działalność, która na wygładzonych konsensusach porządków słów i rzeczy zaczyna rysować bruzdy, szki-

---

natomiast – według Franczaka – jest bardziej radykalny w tym sensie, że chce, „byśmy poniechali marzenia o całościowym przekształcaniu systemu i zaufali emancypacyjnej mocy, która ujawnia się w jednostkowych działaniach. Nauczyciel i jego uczniowie – podobnie jak Jacotot ze swoimi wychowankami – mogą zjawiać się, niczym dywersanci lub złodzieje, w łonie systemu, by odnawiać egalitarną obietnicę wewnątrz niego oraz na przekór niemu, by zapisywać w nim swoje działania pod postacią przekształcającego śladu” (tamże, s. 322).

<sup>9</sup> Zob. J. Rancière, *Dzielenie postrzegalnego...*, s. 105.

<sup>10</sup> J. Rancière, *Na brzegach politycznego*, przeł. I. Bojadziejewa, J. Sowa, Kraków 2008, s. 92.

cując nowe, nieprzewidywalne scenariusze. Rancière myśli o literaturze czy szerzej – sztuce jako narzędziu emancypacji, zmiany społecznej, a Markowski (najpilniejszy w Polsce czytelnik Rorty’ego) będzie mówił nie o polityce równości, lecz wrażliwości, rozumianej w ramach kształcenia postawy krytycznej wobec wszelkich usankcjonowanych modeli rzeczywistości chcących ją zamknąć w jednym słowniku<sup>11</sup>. Te dwie polityki: wrażliwości i równości mogą się ze sobą spotkać, jeśli instytucję literatury, pojmowaną co prawda różnie, skierujemy przeciwko dyktatowi neoliberalizmu.

Na potrzebę sprzeciwu wobec władzy rynku zwraca uwagę Nussbaum. Wskazuje ona na konieczność zbudowania takiego systemu edukacyjnego, który byłby skierowany przeciwko polityce edukacyjnej prowadzącej do supremacji nauk ścisłych i technologii mających przynieść wymierny zysk w postaci wzrostu gospodarczego, co – według filozofki – może doprowadzić do osłabienia liberalnej demokracji. Nussbaum w naukach humanistycznych i artystycznych widzi jedyną formę, która wzmacnia demokratyczny porządek. Dostrzega w nich bowiem „zdolność do krytycznego myślenia i wykroczenia poza więzy lokalne i spojrzenia na globalne problemy z perspektywy «obywatela świata», wreszcie zdolność do współczucia i zrozumienia trudnej sytuacji drugiej osoby”<sup>12</sup>. Oczywiście projekt Nussbaum musi się rozejść z projektem Rancière’a. Jednak warto wskazać na ich wspólne zajmowanie pozycji przeciw autorytarnym i neoliberalnym zapędom.

Jeśli poważnie myślimy o edukacji polonistycznej, to musimy pamiętać o jej polityczności. Idąc za Foucault, można powiedzieć, że władza/wiedza obecna jest we wszelkich instytucjach, także – co zrozumiałe – w maszynie szkolnej. Szkoła nie może być pojmowana jedynie jako instytucja represyjna, zmuszająca do określonych rytualnych zachowań, które hamowałyby tylko niczym nieograniczoną wolność jednostki. Raczej trzeba wzmocnić jej dynamiczną strukturę, uruchamiającą różne praktyki dyskursywne i praktyki czytania, dzięki której będzie można usłyszeć polifonię głosów otwierających się na polilogię tekstów. Ta wielogłosowość jest niezbędnym elementem wytwarzania zróżnicowanej, pełnej wzajemności przestrzeni komunikacji. W każdym razie wrażliwość i równość powinna być w rzeczywistości szkolnej czy akademickiej nieustannie sprawdzana. Warto w tym kontekście wskazać, iż szczególnie istotna okazuje się tutaj krytyczna refleksja wobec Internetu, podległemu prawidłom rynku – korzystanie z jego zasobów przyczynia się bowiem do bierności, przyzwyczajają do bezmyślnego użytkowania bryków. Szybkość dotarcia do informacji pozoruje jedynie posiadanie wiedzy, nie ma w nim miejsca na świadomą i krytyczną refleksję, i mimo obietnicy wyzwolenia spod presji szkoły nie staje się on narzędziem emancypacji. W tym kontekście ignorancja – o jakiej mówi Rancière – byłaby zgodą na nasze nierozumienie i niezgodą na oczywistość

<sup>11</sup> M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości...*

<sup>12</sup> M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Warszawa 2016, s. 23.



rozumienia, którą żywił interpretacji przekracza. I któż to wie, być może poprowadziłaby w stronę fascynacji, a może nawet uwodzicielskiego zauroczenia, zboczenia ze ścieżki naszych przyzwyczajzeń. Byłaby w końcu też pożegnaniem się z obsesją czytania literatury w jasno osadzonych kontekstach, które trzeba rozpoznać, zrozumieć i przyswoić. Wytworzeniem przestrzeni krytycznej, empatii czy dialogu<sup>13</sup>, co w języku pedagogiki przekłada się na określone style nauczania, o których swego czasu pisała Anna Włodarczyk, preferując terapeutyczny styl w pracy polonisty<sup>14</sup>. Jeśli w tych kategoriach spojrzymy na nauczanie literatury w szkole, to widzimy, że wciąż dominuje postulat pewności i oczywistości, który w gruncie rzeczy jest antyhumanistyczny, „gdyż chce ludzkie poznanie pozbawić tego, co najbardziej ludzkie – niepewności, błędzenia, tymczasowości – i zastąpić je tym, co nieludzkie: pewnością, oczywistością i nieodwracalnością”<sup>15</sup>.

Nauczyciel-ignorant byłoby więc określeniem dydaktyka rezygnującego z pozycji własnej wiedzy i gotowego razem z uczniami podjąć ryzyko uczestnictwa w laboratorium czytania – lekcji, która jest nie tylko systemem zaprojektowanych ćwiczeń służących realizacji określonych zadań programowych, lecz otwiera się na to, co jednostkowe, indywidualne, to, co przekracza zaprojektowany scenariusz.

Perspektywa zarysowana przez Rancière’a może przynieść korzyści w krytycznym namyśle nad pozycją nauczyciela literatury, który z niechęcią czyta poezję współczesną w praktyce szkolnej. Jednym z powodów nieczytania poezji na zajęciach jest iluzoryczne przekonanie: by poznać poezję współczesną, musimy najpierw przejść przez długą drogę czytania klasyki. Tylko dlaczego ta sytuacja jest niesymetryczna? Uczeń musi zaznajomić się z tekstami, które zna nauczyciel, a nauczyciel nie musi nawet tych tekstów już czytać, bo zna je na pamięć – może nie tyle same teksty, lecz to, co powinien powiedzieć i wyjaśnić uczniom.

Jeśli myślimy o jakiejś zmianie w nauczaniu literatury, to warto, by nauczyciel podjął wraz z uczniami ryzyko lektury tekstu, który nie jest opatrzony licznymi komentarzami historyków czy teoretyków literatury i wobec którego staje w pozycji ignoranta.

<sup>13</sup> Na temat dydaktycznego charakteru nierozumienia por. K. Koziołek, *Sytuacje dydaktyczne. O niektórych konsekwencjach „zwrotu etycznego” dla nauczania literatury*, „Teksty Drugie” 2004, z. 6, s. 182–198; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność...*

<sup>14</sup> A. Włodarczyk, *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007. Por. G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 2000.

<sup>15</sup> M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości...*, s. 92.

### 3.1.2. Lektura Sendeckiego

Poniższe uwagi mają charakter szkicowy, zakreślają mapę czytelniczych zmagani z wierszem Marcina Sendeckiego *Stóg, trefl, wir*, na którego lekturę zdecydowałem się ze studentami na różnych etapach ich edukacji akademickiej. Nie chcę też zamienić tego mikroeksperymentu w jakiś gotowy wzorzec pracy z tekstem, raczej traktuję go jako przykład ciągle niedokończonej praktyki lekturowej.

W każdym razie zdecydowałem się na lekturę wiersza, którego – aż wstyd przyznać – wcześniej nie czytałem. Tym samym naraziłem na szwank swój autorytet historyka literatury i odciążony z bagażu wiedzy literaturoznawczej przystąpiłem do pracy z tekstem.

A oto wiersz:

Mówi się. Bushmills szybko obniża  
gorączkę i mała go chętnie przyjmuje.  
Las dóbr. Las trefl. Stóg dóbr.  
Należy się przypis?

Czego ode mnie chcecie, stracone  
zachody na śmieciowym kontrakcie?  
Co ma być, niech się parzy.  
Byle nie dać się znieść.  
Byle nie dać się znieść.

Jaki długi ten wieczór, wichrowe ciasteczko  
zgryzione przez wir. Carmenere?  
Miserere wieczna lampko  
zippo. Żużel patrzy.  
Widzi to, co ty.

(Marcin Sendekci, *Stóg, trefl, wir*)<sup>16</sup>

Utwór wydał mi się na tyle intrygujący, że warto się nad nim zastanowić. Wypowiedź podmiotu wiersza nie jest nastawiona na rozmowę, jest raczej narcystyczną ekspozycją. Czytelnik zostaje postawiony w sytuacji intruza, zmuszony jest zatem przyjąć postawę nie tyle uprawnionego partnera rozmowy, ile boksera chcącego złamać jego podwójną gardę szyfru, za którą kryją się znaczenia. Poeta rzuca bowiem wyzwanie czytelnikowi – zaczepnie pyta: „Należy się przypis?”. To pytanie budzi opór i jednocześnie domaga się odpowiedzi czytelnika; jest przestrożą dla pedagoga chcącego objaśnić wiersz i zamknąć go w gładkim wzorze oczywistości. A z drugiej strony, czy nasz komentarz nie jest takim właśnie stawianiem przypisów, które niekoniecznie pokryłyby się z wyjaśnieniami samego poety?

<sup>16</sup> M. Sendekci, *Stóg, trefl, wir* [w:] tegoż, *Przedmiar robót*, Wrocław 2014, s. 13.

Nie rozumiem poszczególnych fraz wiersza na poziomie znaczeń elementarnych, słownikowych (*Carmenere*, „wichrowe ciasteczko”, „stóg dóbr”), zastanawia mnie powtórzenie „byle nie dać się znieść”, zwodzi użycie w wierszu nazwy Bushmills. Fascynuje zestawienie Psalmu 51. z niepokojącą frazą „Żużel patrzy./Widzi to, co ty”. W gruncie rzeczy Sendeccki to taki nieproszony gość, z innego świata, który wkracza w naszą twierdzę językowych przyzwyczajień. Czego on chce ode mnie? Czego oczekuje od czytelnika? Czy w ogóle na niego liczy? To mogą być pierwsze przemyślenia nauczyciela-ignoranta.

Jeśli chcemy, by nasi uczniowie czytali literaturę, to problematyzacja samego aktu czytania jest niezbędna. Ciekawi mnie sama przestrzeń niezrozumienia, jakie wyzwała w czytelnikach, co mówi o nas samych, naszych przyzwyczajeniach lekturowych. Co zatem widzimy my – czytelnicy?

Najpierw przytoczę wypowiedzi krytyczne studentów. Pierwsza z nich pokazuje, że tekst jest czytelnikowi całkowicie obcy:

Tekst nie jest zbyt atrakcyjny, wręcz niezrozumiały i chaotyczny. Mam wrażenie, że są to urywki myśli, zupełnie od siebie odmienne, chociaż zapewne jakiś sens mają, inaczej nie powstałby ten wiersz. Język utworu nie jest poetycki. Trudno „wyłapać”, o co chodziło autorowi i jakie jest jego przesłanie.

Inna wypowiedź brzmi tak:

Wiersz wydaje mi się bardzo smutny. Nie podoba mi się ten tekst. Nie rozumiem go. Czytając, mam wrażenie, że jest to jeden wielki bełkot osoby pijanej, która nie potrafi złożyć poprawnego i zrozumiałego zdania.

Obie wypowiedzi wskazują na niezrozumiałość wiersza jako przeszkodę w obcowaniu z tekstem literackim. Wyraźnie widać, że wiersz Sendecckiego przekracza horyzont lekturowych przyzwyczajień i oczekiwań. Druga wypowiedź próbuje jednak uchwycić jakiś afekt wpisany w ten tekst.

A oto kolejna krytyczna wypowiedź:

Nie podoba mi się ze względu na zagmatwanie składniowe. Tekst nie ma sensu, nic z niego nie wynika. Autor próbował różnych kalamburów, gier słownych, ale z małym skutkiem. Trochę to taka papka dla hipsterów.

Autorka nawet odwołuje się do konkretnego społecznego *imaginarium*. Widzimy, co ją denerwuje. Nie dziwi mnie, że hipsterzy, skoro nawet w książce Markowskiego (*Kiwka*) dostaje się im całkiem sporo.

Przeważają jednak wypowiedzi, w których ujawnia się napięcie między zaciekawieniem a niewiedzą:

1. Wiersz mi się podoba, ale jest dziwny. Wiersz mówi o „dobrach zachodu”, państwach teoretycznie „lepszych” – Bushmills, zippo, podejrzewam, że *Carmenere* i *Miserere* to też jakieś wspaniałe przedmioty. W tym wszystkim jest jednak jakiś przekąs. Podmiot (ma się wrażenie) sceptycznie się o tym wypowiada: „Byle nie dać się znieść” to jakby słowa wypowiedziane do samego siebie, żeby się upomnieć – żeby się nie zapomnieć w tym „szaleństwie”.

2. Obawiam się, że nie należą do grona odbiorców, którzy byliby w stanie zrozumieć ten wiersz. Przeszkodą może być słownictwo, które nie jest znane wszystkim (w tym mnie). Jeśli jednak nie zwróciłabym uwagi na te wyrazy, mogłabym uznać, że ten tekst jest atrakcyjny. Bije z niego pewnego rodzaju melancholia, smutek. Być może jakaś utrata, stracone dni, miesiące lub zażalenie na życie, które nie satysfakcjonuje podmiotu.
3. W wierszu podmiot liryczny opisuje stan swoich emocji. Wprowadza nas do nich przez proste informacje wzięte z życia, po czym skrótowo wprowadza słowa, które mają w stanie jego emocji jakieś znaczenie, ale jest ono niedookreślone na tyle, że sarkastycznie zwraca się do odbiorcy z zapewne retorycznym pytaniem o potrzebę wyjaśnienia.
4. Czytając ten utwór, staję się bezradna. Wiersz uważam za wyjątkowo udany – takich zazwyczaj nie rozumiem, tak jest też w tym przypadku. Odpowiadając na pytanie retoryczne w czwartym wersie pierwszej strofy – tak, przydałby się przypis. Bez wiedzy o tym, czym jest „Bushmills”, „Carmenere”, „Miserere”, nie mogę prawidłowo odczytać utworu. Mimo to czuję, że ten utwór mnie zatrzymuje, zaciekawia mnie swoją tajemniczością.
5. Mam wrażenie, że brakuje tu słowa klucza, który da nam drogowskaz, w jaką stronę interpretacja powinna pójść.

Okazuje się, że u większości lektura nie odbiega od mojej. Studenci problematyzują relację między tajemnicą wiersza a ich fascynacją bądź niechęcią. Wiersz jest dla nich zagadką. Dla niektórych wartością podjęcia wysiłku lektury, dla innych nic nieznaczącą powinnością. W każdym razie stajemy się hermeneutami, którzy odpowiednio dopasowanymi kluczami chcą otworzyć sensy wiersza. Tymi kluczami mogą być pytania. Proszę więc studentów, by postawili takie pytania, które pogłębiłyby ich pierwsze spostrzeżenia. Oto przykłady:

Do jakiego świata odnoszą się wymienione marki, zachowania, przedmioty?

Kim jest mała?

Jak można zinterpretować tytuł?

Jakie emocje wywołuje wiersz?

Po co użyto pytań retorycznych?

Jaki jest stan osoby piszącej?

O kim jest ten wiersz, dla kogo jest pisany?

Czy nieznane dla mnie słowa, np. Bushmills, są kluczowe do zrozumienia wiersza?

Czy bohater wiersza chciałby w ogóle ze mną rozmawiać?

Czego oczekuje od czytelnika?

Jaki jest sens i przekaz utworu?

Zastawiamy się nad tym, czy wyjaśnienie słów, których nie rozumiemy, przybliży do tekstu, czy może oddali, czy nasza fascynacja zmieni się w rozczarowanie, a nasza niechęć zostanie zniesiona. Zatem próbujemy rozwikłać poszczególne znaczenia, zastanawiamy się nad ich użyciem, wsłuchujemy się w samo brzmienie wiersza, sprawdzamy zatem, co oznaczają te tajemnicze słowa, zwroty. Zastanawiamy się, jak zrobiony jest ten wiersz. Sama jego powierzchnia mieni się bowiem bogactwem brzmienia i migotliwych zna-

czeń. Chodzi więc o to, by nie unieruchomić tego wiersza za pomocą jednej wykładni.

Studenci sami budują tkankę znaczeń, tworzą więc przypisy do wiersza; sam utwór mnoży konteksty, które nauczyciel jako czytelnik również uruchamia, gdyż ma pełnoprawny głos. Ich język spotyka się z moim językiem, mówimy o szyfrze, niewyraźności, niezrozumieniu. Każdy z nas ma inne doświadczenia życiowe i lekturowe, mówimy innym językiem, ale w podjęciu gry jesteśmy równi, wchodzimy w nią – każdy z własną wrażliwością i (nie)wiedzą. Negocjujemy pewne interpretacyjne skojarzenia (moje własne funkcjonują na zasadzie równoprawnego rozmówcy), muszą one przejść przez konieczny etap refleksji i dialogu. Pojawiają się bardzo nieoczywiste, związane z brzmieniową warstwą tekstu, na przykład słowo „stóg” w zestawieniu ze słowem „treść” jedna ze studentek tłumaczy jako grę z angielskim *stack the cards*, które oznacza pecha, a także ułożenie talii kart przeciwko jednemu graczowi tak, żeby przegrał rozdanie. Wyrażenie „Stóg dóbr” można odnieść do stogu siana z obrazu Boscha, symbolizującego ziemskie przyjemności, doczesne bogactwa i zaszczyty. Jednak wiersz i tak zasłania się przed naszą władzą interpretatorską. Senddecki we frapujący sposób chce unikać wszelkich domknięć, łatwych pewności, które budują co prawda bezpieczny, oswojony świat, lecz pozbawiony zetknięcia z innością.

Poeta mówi nam o czymś, co można nazwać smutkiem, utratą, ale umyka przed prostymi kategoryzacjami. Utwór Senddeckiego jest próbą nawiązywania czy odzyskiwania więzi ze światem poprzez stanowienie różnych konstelacji znaczeń. Zastanawiamy się nad doświadczeniem klęski życiowej jako tematem wiersza. To doświadczenie dotyczy (bądź będzie dotyczyć) nas wszystkich. Dlatego pytamy: Czy literatura może dać nam siłę do zmagania z przeciwnościami?

Wykorzystany wiersz Senddeckiego jest przykładem tej literatury, która testuje granice zrozumienia, otwiera się na różne języki, poetyki, doświadczenia. Jej lektura może stać się szansą na ustanawianie nowych spojrzeń, zdziwień, które od wewnątrz rozbrajają zaprogramowany i zaplanowany system edukacyjny. Odpowiedzi na dręczące nas pytania nie mogą bowiem istnieć w rezerwarze gotowych wzorców i znaczeń. W tym zetknięciu z innością języka literatury współczesnej widzę szansę na przemieszczenia, rekonfigurację własnych doświadczeń. Obcowanie z literaturą to dobra przestrzeń na tworzenie komitywy (zapożyczam się tu u Markowskiego<sup>17</sup>), w której to nie jestem już fachowcem zamykającym literaturę w dobrze znane słowniki historycznoliterackie, lecz ignorantem, praktykiem, a może bardziej – tak jak studenci/uczniowie – praktykantem czytania.

\* \* \*

Wiersz Senddeckiego, czytany wielokrotnie i ze studentami, i z licealistami, okazuje się ciągle odporny na nudę. Mimo że dzisiaj inaczej czytam ten wiersz niż

<sup>17</sup> Zob. M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości...*, s. 262–263.

wcześniej i coraz bardziej chcę go zamknąć w ramach dyskursu żałobnego, to jednak jego reлектura, ciągle meblowanie znaczeń nie pozwalają na oczywiste zamknięcie w gładki wzór. Ta powtarzana już i pozbawiona świeżości lektura prowadzi także do niespodziewanych zdarzeń, efektów zetknięcia z wierszem. Oto słowa jednej z czytelniczek wiersza Senddeckiego. Alicja Samuraj pisze o nim tak:

Gdy mówi się o wierszu takim jak *Stóg, trefl, wir* Marcina Senddeckiego, nawet Bushmills nie pomaga, może najwyżej podwyższyć gorączkę. Lampkę carmenere? Poproszę. Czego ode mnie chcecie? Nie analizy i przecież nie literatury, co więc ma być? Napisać tak, żeby dało się to znieść, byle dało się znieść.

Jaki długi ten wiersz, aż czterysta dwadzieścia osiem znaków i to jeszcze na miarę sonetu. Dlaczego mam tak pracować, na gorszym niż śmieciowy kontrakcie? Zmiłuj się nade mną, Boże! Carmenere? Poproszę. Albo może herbaty, tylko dobrze niech się zaparzy.

Jedno powiem: choćby nawet żużel patrzył, nie zobaczy tego, co ja. To, co ja widzę, widzę tylko ja, ot co.

Doprawdy, jak chce Rancière: „Literatura ukazuje to doświadczenie mnogości i dyssensu, doświadczenie niezwykłej zwykłości. To szczególnie rodzaj wygnania, które rozpoczyna się w doświadczeniu języka własnego i obcego”<sup>18</sup>. Czym powinna być lekcja literatury, jak nie testowaniem własnego języka i własnego spojrzenia?

## 3.2. Lekcja wstydu

### 3.2.1. Godność i duma młodych Polaków

W lansowanej przez Prawo i Sprawiedliwość polityce historycznej z niepokojem można dostrzec próbę konstruowania takiej wizji przeszłości, która pozwoliłaby zbudować silną tożsamość narodową. Jej wyznacznikiem mają być odmieniane przez wszystkie przypadki duma i honor<sup>19</sup>. Przypomnę tutaj słowa Jarosława Kaczyńskiego, którym przysłuchuje się Tomasz Szukdlarek:

<sup>18</sup> J. Rancière, *Na brzegach politycznego...*, s. 166.

<sup>19</sup> Analizy dyskursu dotyczącego polityki historycznej prowadzonej przez Prawo i Sprawiedliwość podjęła się M. Mendel w tekście *Pamięć, ideologia, władza. Uczenie się zapominania*, „Forum Oświatowe” 2108, nr 1, s. 25–36. Tak definiuje politykę historyczną M. Łuczewski: „Polityka historyczna (PH) jest praktyką aktorów pamięci, którzy poprzez media pamięci zdobywają kapitał moralny, (re)konstruując moralne opowieści dotyczące rzeczywistej bądź wyobrażonej przeszłości wspólnoty. Opowieści, które dotyczą bohaterów przeszłości, nadają ich narratorom status moralny jako (potomków) herosów, ofiar bądź sprawców” (por. tegoż, *Kapitał moralny. Polityki historyczne w późnej nowoczesności*, Kraków, 2018).

Krótko mówiąc – nowa, aktywna, nastawiona na obronę polskiej godności i polskiego interesu narodowego polityka historyczna. Ona wiąże się ściśle z polityką oświatową, bo kształtowanie tożsamości młodych Polaków [...] musi opierać się nie o wstyd – jak to dzisiaj się robi – tylko o godność i dumę<sup>20</sup>.

Nie będę tutaj referował tekstu Szkuclarka. Tylko krótko napomknę, że dla badacza wstyd jest założycielskim elementem demokracji, bez niego nie istnieje uprawianie polityki. Kultura bezwstydu staje się bowiem kulturą uzurpacji, postdemokratycznego porządku, który wiąże się z produkcją określonych mitów utwierdzających jednolitą i monolityczną wspólnotę, wykluczającą ze swego grona tych, którzy nie podzielają wizji partii rządzącej.

Godność i duma, o której mówi Kaczyński, jest praktyką zapomnienia, budowaniem zgrabnej historycznej narracji tworzącej – mówiąc językiem Baumana – retrotopię<sup>21</sup> gwarantującą spójność wspólnoty państwowej, mającej stanowić nienaruszalną twierdzę przeciw niepokojom ponowoczesnego świata i nieznannej przyszłości. Polityk mówi jeszcze coś ważnego: projektuje szkołę, która będzie używała historii w jasno określonych celach – jej wytworem ma być bowiem dumny i honorowy obywatel Polski. Zresztą wypowiedź Kaczyńskiego nie jest znakiem idiosynkratycznego pragnienia władzy nad rządem polskich dusz, lecz umocowana jest „instytucjonalnie” przez środowisko Ośrodka Myśli Politycznej<sup>22</sup>. W myśl tego środowiska państwo demokratyczne odpowiedzialne jest za kształtowanie pamięci zbiorowej. Przyjęcie strategii państwa służącej kształtowaniu postaw obywatelskich i patriotycznych, tym samym cementowaniu więzi społecznej, ma być gestem immunizacyjnym, służącym ochronie wspólnoty narodowej. W tak rozumianej polityce historycznej waloryzuje się zatem nie krytyczny namysł nad przeszłością, ile narrację o naszych bohaterach, mających służyć za identyfikacyjne wzorce. W ten sposób jednak budowana wspólnota kultywuje wsobne narracje, „bezwstydnie” zagnieżdża

<sup>20</sup> Słowa Jarosława Kaczyńskiego cyt. za: T. Szkuclarek, *Polityka wstydu i bezwstydna polityka*, „Forum Oświatowe” 2018 nr 1, s. 38. Badacz zauważa: „Być może zatem podstawowe wyjaśnienie łatwości, z jaką uprawiamy dziś politykę obsceniczną, bezwstydnie odwołującą się do siły większości, ignorującą prawa mniejszości i prawa jednostek do decydowania o sobie, cynicznie ignorującą także podstawowe reguły moralne nakazujące pomoc ofiarom wojen i głodu, obrażającą zasady chrześcijańskiej etyki, a za to skwapliwie korzystającą z ochrony instytucji kościoła – jest po prostu to, że milczenie na temat wolności jednostki usuwa konflikt leżący u źródeł retorycznego zasłonięcia pedagogicznych zabiegów i politycznych strategii kształtujących publiczną opinię, nawyki i obyczaje, będące – przypomnę – fundamentem, «czwartym prawem» warunkującym ustanowienie nowoczesnego porządku politycznego. Milczenie na temat wolności jednostek, prawdopodobnie zapowiadające wymazanie wolności z katalogu wartości społecznych pozwala spokojnie i w absolutnie widoczny, a nawet w spektakularnie widowiskowy sposób zająć się propagandą masowej jednomyślności” (tamże, s. 48).

<sup>21</sup> Por. Z. Bauman, *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość?*, przeł. K. Lebek, Warszawa 2018, s. 7–25.

<sup>22</sup> Por. R. Traba, *Polityka wobec historii: kontrowersje i perspektywy*, „Teksty Drugie” 2010, nr 1–2, s. 300–319.



się w wypracowanych przez siebie ramach przeszłości. Reprodukuje określony repertuar symboliczny stojący na straży określonej wizji patriotyzmu. Jednak jak przypomina Jan Jerzy Lipski:

„Miłość do wszystkiego co polskie” – to częsta formuła narodowej „patriotycznej” głupoty. Bo „polskie” były przecież i ONR, i pogromy we Lwowie, Przytyku i Kielcach, i getto ławkowe, i pacyfikacje wsi ukraińskich, i Brześć, i Bereza, i obóz w Jabłonnie w 1920 roku – by poprzestać na 20 zaledwie latach naszej historii. Patriotyzm – to nie tylko szacunek i miłość do tradycji, lecz również nieubłagana selekcja elementów tej tradycji, obowiązek intelektualnej pracy w tym zakresie. Wina za fałszywą ocenę przeszłości, za utrwalanie fałszywych moralnie mitów narodowych, za służące megalomanii narodowej przemilczanie ciemnych plam własnej historii – jest zapewne mniejsza z moralnego punktu widzenia niż praktykowanie zła wobec bliźnich, lecz przecież nie jest przesłanką aktualnego zła i drogą do przyszłego<sup>23</sup>.

Przywołuję tutaj Lipskiego, gdyż jego krytyczna wizja patriotyzmu stała się negatywnym odniesieniem dla architektów dominującej obecnie polityki historycznej. Realizowana przez rząd i prezydenta polityka historyczna działa na zasadzie wyparcia, usuwa to, co rozbija narodową autonarrację, tworzy luki, wypycha z pamięci obrazy, wydarzenia, które nie zdążyły się w niej umościć – co wiąże się z niełatwą pamięcią zagłady Żydów. W tym miejscu warto przypomnieć słowa Jana Błońskiego:

Myszę, że w naszym stosunku do żydowsko-polskiej przeszłości winniśmy przestać się bronić, usprawiedliwiać, targować. Podkreślać, czego nie mogliśmy zrobić za okupacji czy dawniej. Zrzucić winę na uwarunkowania polityczne, społeczne, ekonomiczne. Powiedzieć najpierw: tak, jesteśmy winni. Przyjęliśmy Żydów do naszego domu, ale kazaliśmy im mieszkać w piwnicy. Kiedy chcieli wejść na pokoje, obiecywaliśmy, że wpuścimy, jeśli przestaną być Żydami, jeśli się „ucywilizują”, jak mawiano w XIX wieku, nie tylko w Polsce, rzecz jasna<sup>24</sup>.

Dzisiaj te wypowiedziane w 1987 roku słowa literaturoznawcy nie wpisują się w pedagogię dumy, gdyż burzą jednoznaczną narracją wzmacniającą monolityczny charakter wspólnoty państwowej i narodowej. Jak zauważa Joanna Tabaszewska:

Reakcja polskiej pamięci zbiorowej na inne niż paradygmatyczna wersje pamięci jest tak nerwowa: np. pamięć Holocaustu nie jest traktowana jako pamięć równoległa albo pamięć, która uzupełnia oczywiste luki w preferowanych przez lata PRL-u trybach pamiętania o wojnie, lecz jako pamięć przeciwstawna, która zastępuje wersję pamięci o II wojnie jako o wydarzeniu destrukcyjnym dla polskiej narodowości i państwowości wersją pamięci, która w mniejszym lub większym stopniu obciąża polskie społeczeństwo niechcianym i niezrozumianym wstydem<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> J.J. Lipski, *Dwie ojczyzny – dwa patriotyzmy. Uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków* [w:] *Ile ojczyzn? Ile patriotyzmów?*, red. M. Syska, Warszawa 2007, s. 10.

<sup>24</sup> J. Błoński, *Biedni Polacy patrzą na getto*, „Tygodnik Powszechny” 1987, nr 2.

<sup>25</sup> J. Tabaszewska, *Klisze i przeświecenia. Braki i naddatki polskiej pamięci*, „Teksty Drugie” 2016, nr 6, s. 385.

Niemożność uporania się z przeszłością zagłady widać chociażby w konstrukcji samej podstawy programowej. Przypomnijmy, że ta wcześniejsza uwzględniała na poziomie gimnazjum literaturę Holocaustu z perspektywy żydowskiej, nowa takowej nie uwzględnia.

Honor i duma, o której mówi Kaczyński, może się realizować w powielaniu romantycznego kultu ofiar, nieskazitelných bohaterów, których męstwo jest niepodważalne. Ta wizja historii jest nacechowana genderowo. Dopuszcza do naszej świadomości męskich bohaterów, którzy są w stanie poprzez własną sprawczość przeciwstawić się wrogom. Produkuje zatem formułę męskości zgodnie z sarmackim modelem, którego przejawem jest „kult męstwa [...] Idealny [...] mężczyzna sarmacki to rycerz, bohater i obrońca katolickiej wiary, uczestnik «pobożnej» wojny”<sup>26</sup>. I trzeba jeszcze dodać – heteronormatywny, stojący na straży nie tylko świątyni pamięci narodowej, ale i stający w obronie naszych rodzin przed inwazją imigrantów i „promocją” nieheteronormatywnych zachowań.

### 3.2.2. Co z tym wstydem?

Andrzej Leder zastanawia się nad splotem wstydu i dumy, które charakteryzują pamięć zbiorową państw europejskich. Ten splot widzi filozof przede wszystkim w stosunku do przyszłości, która według niego musi zostać objęta troską. Leder pisze tak o społeczeństwach Zachodniej Europy:

Zdolność do takiego wstydu, wstydu za zbrodnie, których autorami byli nasi poprzednicy – nosiciele tej samej tradycji, którzy jednak zaniedbali obowiązek rozliczenia się – stała się miarą nowego rodzaju dumy. Dumy, która z pozycji przyszłości, wspólnej przyszłości wolnych i równych sobie ludzi, sądziła straszną przeszłość, która ukrywała się w teraźniejszości<sup>27</sup>.

Wywód Ledera można streścić w kilku zdaniach. Silne państwowości są zdolne do przyznania się do własnych przewinień i ten gest jest asumptem do bycia „dumnym z tego, że jest się zdolnym do wstydu”<sup>28</sup>. Natomiast słabe państwowości (peryferyjne) ową zdolność do wstydu postrzegają jako zagrożenie dla ich fundamentów. Retoryka podkreślająca dumę i wymazująca wstyd jest mechanizmem obronnym i zakonserwowaniem sensów w tradycji, niewiary w nadzieję, która kieruje się ku przyszłości. Tutaj Leder polemizuje z Leszkiem Kołakowskim i z jego pochwałą mitu, która jest dla Ledera świadectwem utraty nadziei przez autora *Czy diabeł może być zbawiony?*: „Przyjąc winę swoich matek i ojców można bowiem w imię przyszłej emancypacji, nadziei na

<sup>26</sup> T. Tomasik, *Wojna – męskość – literatura*, Słupsk 2013, s. 85.

<sup>27</sup> A. Leder, *Rysa na tafli. Teoria w polu psychoanalitycznym*, Warszawa 2016, s. 340.

<sup>28</sup> Tamże, s. 339.

wyzwolenie”<sup>29</sup>. Obawy Ledera dotyczące tworzenia rzekomo „mocnej” tożsamości mogą okazać się nad wyraz kruche, bo próbują narzucić obowiązujący model tożsamości, w którym to dochodzi do łatwego przeciwstawienia sobie dwóch grup: „my” jako gwarancja trwałości i obrona ducha polskiego, a „oni” prowadzący do osłabienia naszej narodowej *Wille zur Macht*. Podobnie diagnozuje Czapliński:

kultura polska uczestniczy dziś w wojnie dwóch wstyduń prawomocnych. Pierwszy, pokawałkowany, wewnętrznie niespójny i skonfliktowany, wyrasta na podłożu etycznej troski o prawa mniejszości; drugi, wąski i agresywnie nastawiony do wszelkich różnic, odwołuje się do etyki praw większościowych; pierwszy nie potrafił zaspokoić masowej potrzeby szacunku, drugi szafuje uznaniem wyłącznie dla „swoich”. Pierwszy proponował chrześcijańską zasadę „Bądź dumny, jeśli potrafisz się wstydić!”, drugi forsuje plemienną maksymę „Wstydz się, jeśli nie potrafisz być dumny!”<sup>30</sup>.

Wojna wstyduń, o której pisze Czapliński, nie może przynieść łatwego pokoju, gdyż odmiennie zapisują się w niej sposoby konfigurowania wspólnoty. Pierwszy model wstydu wiąże się z pracą wewnątrz wspólnoty próbującej uporać się z własnymi winami wobec innych, drugi natomiast nakazuje wręcz porzucenie wstydu<sup>31</sup>. W tej wojnie uczestniczy też szkoła.

### 3.2.3. Lekcja pamięci

Janus-Sitarz wskazuje na konieczność refleksji, której przeciwstawia szybkość informacji i powierzchowność sądów:

Tej refleksyjności, zdolności do krytycznego myślenia, do dokonywania aksjologicznych wyborów nauczyć mogą spotkania z literaturą, wymagającą umiejętności wyuczenia, uruchomienia wyobraźni, gotowości do odpowiadania na pytania, jakie zadaje nam tekst. Zdarzenie lektury jako doświadczenie egzystencjalne uczy rozpoznawania wartości, prowadzi ku ich samodzielnej hierarchizacji<sup>32</sup>.

Spotkanie z literaturą, do którego namawia badaczka, nie może się wpisać w jasno wyłożony program służący do wypracowania określonych postaw w rytm partyjnych ideologii. Zakłada bowiem tożsamościową pracę, której efekt może okazać się niespodziewany i nieprzewidywalny. W pracy szkolnej jednak refleksja o naszej tożsamości często przebiega w rytm reprodukcji określonego *imaginarium* sensotwórczego, skupionego na heroicznym i ofiaricznym wymiarze naszej historii. Szkoła bowiem ma tendencję do budowania jednoznacznych sensów, a warto zmieniać ją w laboratorium, które daje

<sup>29</sup> Tamże, s. 341.

<sup>30</sup> P. Czapliński, *Wojna wstyduń*, „Teksty Drugie” 2016, nr 4, s. 44.

<sup>31</sup> Por. również J. Tabaszewska, *Braki i naddatki...*

<sup>32</sup> A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika...*, s. 32.

do myślenia. W myśl praktyki szkolnej ujawnia się bezkrytyczna reprodukcja określonych wizji polskości, skupiona na romantyczno-tyrtejskim paradygmacie, co przyczyni się do tworzenia mitotwórczej wojennej narracji<sup>33</sup>. Janion nie zgadza się z taką propozycją budowania pamięci zbiorowej:

Jedną z rzeczy, które mnie wyjątkowo już denerwują, jest figura małego powstańca. To jest coś przerażającego. Dziecko przebrane za żołnierza z karabinem. Życie ludzkie, nie w postaci parę razy podzielonej komórki, ale w postaci prawdziwego dziecka, niespełna dziesięcioletniego, przestaje być najwyższą wartością, kiedy indoktrynujemy takie dziecko, że nie ma na świecie nic wspanialszego niż udanie się na śmierć w powstaniu czy w ogóle gdziekolwiek na wojnie. Muzeum Powstania Warszawskiego takie rzeczy wyrabia z dziećmi, że śmierć całkowicie się dla nich odrealnia, staje się rodzajem wielkiej przygody<sup>34</sup>.

Miejsca pamięci narodowej, w których odbywa się rytuał budowania „silnej” wspólnoty tożsamościowej poprzez uroczystości upamiętniające dane wydarzenie historyczne, wytwarzają obraz spójnej wizji dziejów, pozbawionej jakichkolwiek pęknięć. Wzmacniają poczucie przynależności i jedności. Tak dzieje się również w przypadku monumentalnych form upamiętniających bohaterki wymiar śmierci poległych żołnierzy – co uwidacznia się chociażby w obecności w podręcznikach *Pieśni o Żołnierzach z Westerplatte* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego czy podczas lektury *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego – opowieści o niezłomnych postawach Rudego, Alka i Zośki<sup>35</sup>. Przeszłość i pamięć należą bowiem do jednego z zadań edukacji polonistycznej – tworzenia komunikacji społecznej, dialogu międzypokoleniowego. Z tym, że ta formuła przywracania pamięci wiąże się także z przywoływaniem faktów, które nie zawsze wpisują się w konsolidacyjną narrację narodową. A jeśli myślimy o pamięci jako formie komunikacji społecznej, to nie możemy zapomnieć o cierpieniu poszczególnych jednostek. Jak zauważa Paul Ricœur, pamięć zbiorowa, by była rzeczywistym instrumentem komunikacji, musi przede wszystkim uwzględniać doznane cierpienia – i to, które nam zadano, i to, które myśmy zadali<sup>36</sup>.

<sup>33</sup> O „szkolnym” romantyzmie por. M. Antusiewicz, *Romantyzm nadal aktualny? Szkolny dialog z klasyką*, „Jednak Książki” 2018, nr 10, s. 41–54.

<sup>34</sup> M. Janion, *Transe – traumy – transgresje. Rozmawia Kazimiera Szczuka*, Warszawa 2012, s. 44–45.

<sup>35</sup> Próbę innego czytania w kontekście filmu Glińskiego podejmuje M. Szoska w rozdz. *Kamienie na szaniec Roberta Glińskiego* [w:] tejże, *Trudna obecność. Film w edukacji polonistycznej a interpretacja*, Gdańsk 2019, s. 187–212.

<sup>36</sup> Zob. P. Ricœur, *Jaki ma być nowy etos Europy?* [w:] *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tysza, Warszawa 1996, s. 138.

### 3.2.4. Pomniki Różewicza<sup>37</sup>

Krytycznie myśli literaturą Tadeusz Różewicz, którego w szkole nigdy za wiele. Warto zatem użyć jego dzieła do refleksji nad naszą polską pamięcią. W twórczości autora *Niepokoju* bez trudu można odnaleźć projekt etyczny związany z powinnością pamiętania. Poeta buduje dyskurs pamięci, sięgając po kategorię pomnika jako metaforę wiersza, w której ujawnia się echo Horacjańskiego *exegi monumentum*. Różewicz odwołuje się także do rzeczywistości istniejących pomników. Podejmuje namysł nad funkcjonowaniem pamięci zbiorowej, jak i pamięci indywidualnej, głęboko uwewnętrznionej<sup>38</sup>. Sam pomnik stanowi dzieło graniczne. Z jednej strony rości sobie pretensje artystyczne, a z drugiej podtrzymuje pamięć zbiorową konstruowaną przez rozmaite instytucje państwowe, służącą budowaniu jedności narodowej czy społecznej. Ten splot pamięci i wymiaru estetycznego interesuje poetę, który w figurze pomnika szuka śladów doświadczenia przeszłego, a jednocześnie widzi w nich swoistą przemoc instytucji kreujących iluzję wspólnej pamięci. Frank Ankersmit wskazuje: „Pomnik nie mówi nam o przeszłości, tak jak robi to (metaforyczny) tekst historyczny, lecz funkcjonuje raczej jak (metonimiczny) drogowskaz. Innymi słowy pomnik funkcjonuje jako wskaźnik: wymaga od nas spojrzenia w konkretnym kierunku, nie precyzując, co ostatecznie tam zobaczymy”<sup>39</sup>. Posłuchamy zatem, co do powiedzenia o pomnikach ma Różewicz. W jednym z wierszy pisze tak:

Nasze pomniki  
są dwuznaczne  
mają kształt dołu  
  
nasze pomniki  
mają kształt  
łzy  
  
nasze pomniki  
budował pod ziemią  
kret

<sup>37</sup> Fragment ten w dużej mierze opieram na: D. Szczukowski, *Pomnik jako figura pamięci w twórczości Tadeusza Różewicza* [w:] *Ewangelia odrzuconego: szkice w 90. rocznicę urodzin Tadeusza Różewicza*, red. J.M. Ruszar, Warszawa 2011, s. 421–436. O Holokauście u Różewicza pisałem w: *Tadeusz Różewicz wobec niewyrażalnego*, Kraków 2008, s.127–176.

<sup>38</sup> Na temat pamięci zbiorowej i indywidualnej por. M. Halbwachs, *Spoleczne ramy pamięci*, wstęp i przekł. M. Król, Warszawa 1969; P. Ricœur, *Pamięć, historia, zapomnienie*, przeł. J. Margański, Kraków 2007, s. 123–173. P. Nora zwraca uwagę na cechującą naszą epokę obsesję upamiętnienia (por. tegoż, *Czas pamięci*, „Res Publica Nowa” 2001, nr 7, s. 37–43). Koncepcję miejsc upamiętnienia (*les lieux de mémoire*) Nory omawia szczegółowo P. Ricœur (por. tamże, s. 533–545).

<sup>39</sup> F. Ankersmit, *Pamiętając Holocaust: żaloba i melancholia*, przeł. A. Ajschtet, A. Kubis, J. Regulska [w:] tegoż, *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, red. E. Domańska, Kraków 2004, s. 407.

nasze pomniki  
 mają kształt dymu  
 idą prosto do nieba

(Tadeusz Różewicz, *Pomniki*)<sup>40</sup>

Lekturę wiersza warto rozpocząć od refleksji nad rozpoczynającymi poszczególne strofy zwrotami „nasze pomniki”. W tym wypadku poeta konstruuje wspólnotę, która nie jest jednak oczywista. Kim bowiem jesteśmy „my” i czym są „nasze pomniki”? – można by zapytać. Kolejne pytanie związane z repetycją słowa „kształt” odsyła do problemu budowania naszych miejsc pamięci, których pomniki stanowią nieodzowny element. Pomnik w kształcie dołu przywołuje obrazy nieopogrzebanych martwych ciał, wrzucanych w ziemię i zakopywanych, jednocześnie odsyła do pracy kreta – rycia pazurami i nosem podziemnych korytarzy<sup>41</sup>. Pomnik nie wzmacnia wspólnoty, lecz na nowo otwiera ból utraty – tak można czytać metaforę „łzy” – jako akt oplakiwania i niezgody na utratę, więc intymny gest, pozbawiony wszelkiego patosu i retoryki charakterystycznych chociażby dla państwowych uroczystości. W tym wypadku „nasze pomniki” odsyłają do zamordowanych, których pozbawiono nawet pogrzebu. Jednak w tym zwrocie można dostrzec, że poeta oddaje głos zamordowanym. Byłby to głos zza grobu, nakładający na nas obowiązek pamięci, nakazujący oddać sprawiedliwość umarłym. Z drugiej strony ten głos może przynależeć do wspólnoty pamiętających, którzy naznaczeni są winą. Do takiego wniosku może prowadzić ostatnia strofa. Poeta w niej doprecyzowuje: „nasze pomniki/mają kształt dymu/idą prosto do nieba”. Pomnik Różewicza to „antypomnik” pozbawiony ciężaru monumentalności, jest „momentalnym”, ulotnym znakiem pamięci, odsyła do Szoah. Poeta rozbija wertykalną przestrzeń. Symbol trwałości, uschematyzowanej pamięci zbiorowej, zostaje zniesiony. Ostatnie stwierdzenie „idą prosto do nieba” jest ironicznym wykorzystaniem retorycznego ozdobnika, odsyłającego do znanego wiersza Gałczyńskiego *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte*, wzmacniającego legendę Westerplatte w jej heroicznym wymiarze<sup>42</sup>. Dlatego pomniki Różewicza „są dwuznaczne”, nie

<sup>40</sup> T. Różewicz, *Pomniki* [w:] tegoż, *Poezja*, t. 1, Kraków 1988, s. 497.

<sup>41</sup> Nieprzypadkowo Miłosz mówi o Różewiczu: „ryje w czarnej ziemi jest łopatą i zranionym przez łopatę kretem” (C. Miłosz, *To*, Kraków 2000, s. 78). Warto w tym miejscu przywołać poezję Celana. W jego wierszach bez trudu odnajdziemy podobne imaginarium odsyłające do Holocaustu: „A BYŁA W NICH ZIEMIA, i / kopali. // Kopali i kopali, i tak przechodził ich dzień, ich noc. [...] Kopali i nic już nie słyszeli; / nie stali się mądrzejsi./ nie wynaleźli żadnej pieśni, nie wymyślili sobie żadnego języka./ Kopali” (P. Celan, *A ziemia była w nich*, przeł. F. Przybylak [w:] P. Celan, *Utwory wybrane*, wybrał i oprac. R. Krynicki, Kraków 1998, s. 123). W kontekście poezji Celana i Staffa czyta Różewiczowskie *Pomniki* T. Wójcik (por. tegoż, *Figury zaprzeczonej przestrzeni (Różewicz, Celan, Staff)*, „Czytanie Literatury: Łódzkie Studia Literaturoznawcze” 2013, nr 2, s. 97–105).

<sup>42</sup> Por. S. Buryła, *Legenda Westerplatte w tekstach literackich* [w:] *Wojna i postpamięć*, pod red. Z. Majchrowskiego, W. Owczarskiego, Gdańsk 2011, s. 479–490.

można ich wpisać w ramy obrazów, które łatwo podlegają fetyszyzacji i odrywają się od faktów, tworząc coś na kształt logo, znaków rozpoznawczych dla danych społeczności.

Tom *nożyk profesora* można czytać jako Różewiczowskie archiwum pamięci, stanowiące alternatywny wobec dyskursu historycznego zapis zdarzeń z przeszłości. Na okładce tego tomu poeta umieszcza zdjęcie pomnika z Yad Vashem, przedstawiające wagon towarowy umieszczony na urwanym wiadukcie kolejowym<sup>43</sup>. Fotografia ta wraz z innymi zdjęciami z tego tomu (tytułowego nożyka oraz martwej dziewczyny) tworzy minialbum będący ikoniczną reprezentacją motywów pojawiających się w *nożyku profesora*.

Umieszczenie zdjęcia pomnika ofiar Holokaustu z jerozolimskiego Yad Vashem wskazuje na zderzenie dwóch pamięci – jednej osobistej, głęboko subiektywnej i drugiej przynależącej do kodu społecznego. Różewicz tak opisuje pomnik:

szyny biegną  
równolegle  
pociągi przelatują  
jak czarne ptaki

kończą swój przelot  
w piecu ognistym  
z którego nie  
wznosi się śpiew  
do pustego nieba  
pociąg kończy  
sвій bieg  
zamienia  
się w pomnik

(Tadeusz Różewicz, *nożyk profesora*)<sup>44</sup>

Poeta wykorzystuje tutaj topikę holokaustową, do której przynależy obraz wagonu. Wagon jest „rzeczywistym” świadkiem zagłady, został wykorzystany przez śmiertcionośny przemysł zorganizowany przez hitlerowców. Różewicz sięga po dosłowne znaczenie słowa holokaust, które oznacza ofiarę całopalną, dlatego też poeta „rozpisuje” znaczenia tego słowa poprzez odwołanie do obrazów biblijnych: księgi Daniela, w której pieśń pochwalna wybawia młodzieńców żydowskich od śmierci (zob. Dn, 3), oraz do boskiej epifanii w płonącym krzewie, jaka stała się udziałem Mojżesza. Poprzez te wyobrażenia biblijne (wskazujące na obecność Boga chroniącego wybranych przez siebie ludzi) poeta wyodrębnia absurdalny charakter zagłady, pozbawiony jakiegokolwiek

<sup>43</sup> Zob. zdjęcie tego pomnika: Urwany wiadukt kolejowy w Yad Vashem, Wikipedia, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Urwany\\_wiadukt\\_kolejowy\\_w\\_Yad\\_Vashem.jpg](https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Urwany_wiadukt_kolejowy_w_Yad_Vashem.jpg) (dostęp: 2.03.2019).

<sup>44</sup> T. Różewicz, *nożyk profesora*, Wrocław 2001, s. 8–9.



umocowania w porządku metafizycznym czy religijnym. W wierszu Różewicza „piec ognisty”, będący znakiem ostatecznego unicestwienia, staje się jednocześnie przemianą wagonu w pomnik. Różewicz tworzy obraz stojącego na urwanym wiadukcie wagonu kolejowego (tak zresztą został skonstruowany pomnik w Yad Vashem), który zestawia z własną pamięcią: „ten pociąg / nie odjedzie z mojej pamięci”<sup>45</sup>. To zestawienie wskazuje na niepokój poety przed możliwością powtórzenia zagłady:

kamienny pociąg  
stoi  
nad otchłanią  
jeśli go ożywią krzyki  
nienawiści  
rasistów, nacjonalistów  
fundamentalistów  
runie jak lawina  
na ludzkość  
nie na «ludzkość»

na człowieka”

(Tadeusz Różewicz, *nożyk profesora*)<sup>46</sup>

W tym fragmencie widać opozycję między jednostką a określonymi narracjami: nacjonalistyczno-fundamentalistycznymi, posługującymi się ideologicznie uwikłanym słowem „ludzkość”, w którym nie ma miejsca na indywidualne, jednostkowe doświadczenie egzystencji. Przemoc zostaje powiązana z totalnością dyskursu, prowadzącego do zniesienia w systemie wszelkiej inności. Budowanie pamięci jest tutaj etycznym zadaniem, bez wrażliwości na kruchość innego staje się bowiem niebezpiecznie monolityczne.

W poemacie *Dezserterzy* znajdziemy próbę przewartościowania wzorów pamięci ufundowanych na heroicznym micie wojny. Do napisania tego utworu – jak dowiadujemy się z komentarza samego Różewicza – przyczyniła się lektura notatki prasowej związanej z odsłonięciem pomnika w Getyndze, upamiętniającego 35 tysięcy dezserterów Wehrmachtu. Sam wiersz, oderwany od tego „czytelniczego kontekstu”, można interpretować jako prowokacyjny i ryzykowny gest wymierzony przeciwko usankcjonowanym społecznie mitom poświęcenia w imię ojczyzny. Zresztą Różewicz wspomina o swoich niepokojach związanych z napisaniem poematu:

Problemy etyczne związały się z artystycznymi w jeden węzeł nie do rozwiązania. Wiem, że nie dokończę pracy nad tym poematem-pomnikiem dla dezserterów. Pragnę przekazać moje próby młodym. Te fragmenty poematu skazanego na klęskę. Czy

<sup>45</sup> Tamże, s. 5.

<sup>46</sup> Tamże, s. 9.

kiedyś dorośniemy do tego, żeby zrozumieć Całego Człowieka? Bohatera, tchórza, dezertera...<sup>47</sup>

Różewicz przeciwstawia się wizji historii jednowymiarowej, uciekającej od niejednoznaczności poczynań człowieka. Pamięć zbiorowa produkuje określony horyzont sensu, pozwalający zbudować nienaruszalną tożsamość w strukturze ofiara/wróg. Różewicza interesuje płynność nienaruszalnych dychotomicznych określeń. W ten oto sposób wspólnota nie realizuje się w ramach dychotomicznego podziału na my – nieskazitelni bohaterowi i oni – dezertery, o których wolimy zapomnieć, gdyż nie mieszczą się w tożsamościowej narracji.

W utworze *Dezertery* poeta wykorzystuje język obiegowych formuł przynależących do różnych kodów: martyrologicznego, a także religijnego. Różewicz tworzy swoisty rytuał pamięci, wykorzystując język apelu poległych, do którego wzywa nie bohaterów poległych na polu chwały w imię wolności ojczyzny<sup>48</sup>, lecz dezertersów:

ja człowiek  
małej wiary  
modłę się za spokój  
tych dusz śmiertelnych  
za cienie  
które nie mogą  
znaleźć miejsca  
wiecznego spoczynku  
zabłąkane między pustym niebem  
i ziemią ojczystą

ja człowiek dobrej woli  
i małej wiary  
czekam na pomnik  
nieznanego żołnierza dezertera  
ze wszystkich armii  
ze wszystkich wojen

(Tadeusz Różewicz, *Dezertery*)<sup>49</sup>

Różewicz decyduje się na obrazoburczy gest, przywołując postać dezertersów, którzy w naszym symbolicznym uniwersum naznaczeni są stygmatem zdrajców, o których chcemy jak najszybciej zapomnieć jako o znaku hańby. Poeta jasny podział na żołnierzy-bohaterów i niegodziwych dezertersów pozbawia oczywistości. W dalszej części poematu wskazuje:

<sup>47</sup> T. Różewicz, *Historia pięciu wierszy*, Wrocław 2011, s. 91.

<sup>48</sup> Warto uczniom przypomnieć treść Apelu Poległych. Różne jego warianty są dostępne na: <http://www.wojsko-polskie.pl/pl/pages/apel-pamieci-s/> (dostęp: 5.02.2019).

<sup>49</sup> T. Różewicz, *Dezertery* [w:] *Niepokój. Formen der Unruhe*, Wrocław 1999, s. 244.

Odwaga dezertera  
 jest ciężka do zniesienia  
 dla bliźnich  
 kto uciekł z pola chwały  
 kto uciekł ze szlachtuza  
 nie znajdzie przebaczenia  
 u współczesnych  
 i potomnych

kto uchylił się od zabijania  
 sam siebie zabił  
 i pogrzebał żywcem  
 w niepamięci<sup>50</sup>

Poeta romantyczną wizję poświęcenia na ołtarzu ojczyzny, znaną choćby z *Reduty Ordony*, porzuca na rzecz wojny pojętej jako rzeźnia, w której ludzkie ciało łatwo może przemienić się w mięso. W tym wypadku dezerterski staje się figurą obcego, zrywającego z uświęconą tradycją ofiary za ojczyznę.

Różewicz kreśli swoją wizję historii, która staje się miejscem niekończącej się gry wojennej, postrzeganej w ramach groteskowego spektaklu: „biedne istoty ludzkie / jedyne ssaki ubrane / w operetkowe mundury / pod pstrymi sztandarami / szykują się do wojny / do wojny do wojny // szykują się do ostatniego / wystąpienia / w teatrze wojny”<sup>51</sup>. Temu szaleńczemu widowisku przeciwstawia Różewicz dezerterskich. Dla poety jednak są oni przede wszystkim wierni Boskiemu przykazaniu: „Nie zabijaj”, które jest niepodważalne i nie podlega dyskusji:

módlmy się za dezerterskich  
 pierwszej i drugiej wojny światowej  
 wieczne odpoczywanie  
 racz im dać Panie  
 Módlmy się za dezerterskich  
 wojen obronnych i napastniczych  
 wojen sprawiedliwych i niesprawiedliwych  
 módlmy się za tych co porzucili  
 znaki mundury  
 broń i sztandary  
 „Nie zabijaj”  
 powiedział Pan  
 i milczy  
 „Gott mit uns”  
 powiedział człowiek  
 i ruszył na wojnę  
 z krzyżem  
 w rękę<sup>52</sup>

<sup>50</sup> Tamże, s. 246.

<sup>51</sup> Tamże, s. 250.

<sup>52</sup> Tamże, s. 248.

Różewicz zdaje się mówić: posłuszeństwo Boskiemu przykazaniu, Jego milczeniu możliwe jest poza wojennym teatrem, którego istotnym elementem okazuje się także religijna retoryka przesłaniająca zło każdej wojny.

W poemacie Różewicz zbuduje pomnik nieznanego dezentera. Będzie on  
 wniesiony ukradkiem do nieba  
 pod ziemią  
 pomnik wzniesiony oczami  
 matek żon siostr kochanek  
 pomnik wzniesiony  
 ze wstydu rozpaczy strachu  
 miłości nienawiści<sup>53</sup>

Materia tego pomnika, który konstruuje Różewicz, jest nadzwyczaj krucha, przynależy do kodu intymności i prywatności związanej z ciałem. Jest to więc pomnik z gruntu „niemęski”, nieprzynależący do dominującego kodu męskości, którego figurą jest dzielny żołnierz walczący w obronie ojczyzny. Taki projekt upamiętnienia ma potencjał krytyczny, przeciwstawia to, co jednostkowe, temu, co publiczne. Z jednej strony przypomina o bolesnych losach dezenterów, a z drugiej strony jest miejscem krytycznej diagnozy kultury, gdyż – jak mówi poeta:

apoteoza wodzów  
 generałów rzeźników  
 ludobójców trwa  
 oni ustanawiają wojnę  
 i pokój  
 prawo do życia  
 prawo do śmierci  
 a matki rodzą dalej  
 rodzą bohaterów  
 rodzą dezenterów  
 rodzą ludzi  
 (...)  
 a ja czekam  
 na pomnik nieznanego dezentera  
 ze wszystkich armii świata<sup>54</sup>

Różewicz zdaje się odrzucać sam sposób upamiętnienia poległych żołnierzy, który staje się demonstracją siły i władzy, ujawniającej się widowiskowo przez cały repertuar wojskowych rekwizytów<sup>55</sup>.

<sup>53</sup> Tamże, s. 244.

<sup>54</sup> Tamże, s. 250–252.

<sup>55</sup> W jednym z wywiadów Różewicz powie: „A czy dezenterów należy karać? Nie wiem, proszę pana. Tak samo, jak nie potrafiłbym panu odpowiedzieć na pytanie, dlaczego

Poety spór o pamięć jest zatem próbą przewartościowania heroicznej wizji historii, ograniczającej się do wypracowanych gestów w rytmie bogoojczyńnianych zaklęć. Poeta chce przywrócić pamięć o tych, którzy nie mieszczą się w ramach martyrologicznej narracji, wytwarzającej określony wzorzec bohaterstwa.

\* \* \*

Lekcja Różewicza jest trudną lekcją, wymierzoną nie tylko w mit tyrtejski, ale też w określoną koncepcję męskości. Nie jest ona też lekcją łatwego pacyfizmu. „Nasz pomniki są dwuznaczne” – przypomina Różewicz. I to przypomnienie warto rozważyć. Jeśli chcemy pracować nad naszym społecznym imaginariem, to musimy kopać jak kret. I nie jest to tylko praca archeologa, lecz troska o to, by inność nie była uznawana za zagrażającą naszej tożsamości wrogą siłą, z którą walka urośnie do rangi bohaterstwa.

### 3.3. Intertekstualnie, egzystencjalnie

Jednym z problemów lektury jest zamykanie sensów dzieła w intertekstualnej grze, która niczym w tradycji strukturalistycznej radykalnie separuje literaturę od naszego doświadczenia. W praktyce szkolnej często skądinąd bardzo użyteczna i pojemna formuła intertekstualności buduje poczucie, iż teksty literackie tworzą terytorium wzajemnych odniesień, które mniej lub bardziej wyrafinowani odbiorcy są w stanie odkryć i na tej podstawie stworzyć mapę wpływów<sup>56</sup>. Lektura intertekstualna nie może zostać podporządkowana ramom, jakie spotykamy chociażby w podręcznikowych formułach, typu „dialogi z przeszłości” czy „kontynuacje i polemiki”. Raczej trzeba ją traktować jako przestrzeń języka, w której to możemy mówić i projektować nasze doświadczenie. Różewicz wskazuje: „Z tymi, których czytam, zawsze w czasie czytania prowadzę dialog. Zawsze ich pytam o coś”<sup>57</sup>. Zwróćmy uwagę, że poeta w obcowaniu z innymi dziełami widzi możliwość rozmowy, co w twórczości Różewicza ujawnia się w ciągłym dialogu z naszą tradycją literacką, malarską, w końcu też z Biblią, której lektura staje się nie tyle zgłębianiem nieomylnych praw Boskich, ile jedną z możliwości mówienia o naszym doświadczeniu. Tak też Biblia funkcjonuje na lekcji polskiego: jako dzieło przemieszczone z tra-

---

na kłamrach pasów wojskowych Wehrmachtu był napis Gott mit uns” (*Poeta po końcu świata. Z Tadeuszem Różewiczem rozmawiają Joanna Kiernicka i Stanisław Beres [w:] Wbrew sobie. Rozmowy z Tadeuszem Różewiczem*, oprac. J. Stolarczyk, Wrocław 2011, s. 330).

<sup>56</sup> Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze intertekstualnej* [w:] *Przyjemność i odpowiedzialność...*, s. 323–329.

<sup>57</sup> „Od tego się zaczyna...” *Rozmowa Marka Robinsona z Tadeuszem Różewiczem*, „Dialog” 1988, z. 1.

dycji teologicznej w przestrzeń literatury<sup>58</sup>. Pytać o coś Biblię to jednocześnie w praktyce literackiej oznacza czytać ją jako dzieło ludzkie, można by rzec – arcyłudzkie.

### 3.3.1. Księga Hioba – otwarcie

Księga Hioba jest jednym z fundamentalnych tekstów, które poruszają problem zła i cierpienia. Koncentruje się ona wokół problemu bezradności człowieka wobec potęgi Boga, jej myśl wykracza poza schemat żydowskiej czy szerszej – bliskowschodniej zasady redystrybucji, myślenia o cierpieniu jako karze za przewinienia, którą głoszą przyjaciele Hioba: Elifaz, Bildad i Sofar. Jest ona księgą wielce niejednoznaczną, prowokującą do rozmaitych, często sprzecznych odczytań.

Warto tutaj przypomnieć o sporze, jaki wywiązał się po lekturze wiersza Miłosza *Do Pani Profesor w obronie honoru kota i nie tylko*, napisanego w odpowiedzi na szkic Marii Podrazy-Kwiatkowskiej<sup>59</sup>. W tym sporze wzięli udział Leszek Kołakowski i o. Jan Andrzej Kłoczowski.

Leszek Kołakowski ogłasza:

Szatan, nie tylko z przyzwolenia Boga, ale na zasadzie wyraźnej z Bogiem umowy, ściga Hioba wszystkimi możliwymi nieszczęściami i bólem: wszystkie dziesięć dzieci powybijane, cały majątek stracony, bolesne i straszne choroby. Hiob na dnie nędzy i nieszczęścia, a jeszcze na pośmiewisko wydany. A gdzież Bóg, woła, na wschodzie Go nie widać ani na zachodzie, ani po lewej stronie, ani po prawej, gdzież Bóg, opiekun sprawiedliwy? [...]

Nie, Pan Bóg Hioba nie karze. Pan Bóg Hiobem się bawi. W sumie mówi mu: nie mędrkuj, bo nic nie wiesz.

Oburzony Kłoczowski odpowiada:

Czy Pan Bóg Hiobem się bawi? To zdanie z komentarza profesora Kołakowskiego do wiersza Czesława Miłosza, wiersza napisanego w obronie honoru kota, wzbudziło mój najgłębszy protest. [...] Był człowiek z ziemi Us, prawy i miłujący Pana. Pan pozwolił go dotknąć nieszczęściem, albowiem wierzył, że jest prawym sługą, a nie interesownym. Dopadli go potem przyjaciele z dobrymi radami, wszystko wiedzieli, wszystko mu wytłumaczyli. Hiob jednak wiernie trwał przy pytaniu – dlaczego? *unde malum?* Pobożni mówią – odpowiedzi udzielił dopiero Jezus Chrystus. Zgadzam się z tym, ale zaraz dodaję: Jezus jest nie tylko odpowiedzią, On jest Hiobem. Bowiem Bóg nie bawi się Hiobem (jak napisał Leszek Kołakowski), ale Bóg stał się Hiobem (jak napisał Carl Gustav Jung, którego cenię głównie za to jedno zdanie)<sup>60</sup>.

<sup>58</sup> O literackim czytaniu Biblii por. I. Piekarski, *Strategie literatury podejrzliwej*, Lublin 2016, s. 113–128.

<sup>59</sup> Por. C. Miłosz, *Na brzegu rzeki*, Kraków 1994, s. 58–59.

<sup>60</sup> Obie wypowiedzi cytuję za: C. Miłosz, *Na brzegu rzeki...*, s. 61–62.

Tę polemikę włączył zresztą Miłosz do swego tomu, nadając sporowi charakter polifoniczny, uciekający od jednowymiarowości i decydującego rozstrzygnięcia. Mówiąc nieco inaczej, jednostkowe doświadczenie Hioba wymyka się wszelkim systemom, ideologiom. Slavoj Žižek zauważa, że księga biblijna „stanowi coś, co być może jest pierwszym modelowym przykładem krytyki ideologii w historii ludzkości, obnażającym podstawowy mechanizm dyskursywny strategii uprawomocniającej cierpienie: właściwa godność etyczna Hioba tkwi w tym, że wytrwale odrzuca on pogląd, iż jego cierpienie może mieć jakiś sens – czy to jako kara za jego przeszłe grzechy, czy też jako sąd nad jego wiarą”<sup>61</sup>. Bóg – według Žižka – staje w końcu po stronie Hioba, przyznając mu rację, a nie wymownym przyjaciółom-teologom. Ale zakończenie księgi jest zadziwiające. Žižek z charakterystyczną dla siebie lekkością i intelektualną swadą stwierdza: „Na końcu mamy tani hollywoodzki dreszczowiec z masą efektów specjalnych. Bóg, który przechwala się swoją władzą, w żaden sposób nie wyjaśnia Hiobowi sensu jego cierpienia”<sup>62</sup>. Intuicje Žižka zmierzają w taką oto stronę: w księdze biblijnej nie mamy do czynienia – jak chciałby Lew Szesz-tow – z Bogiem stającym poza prawem, kapryśnym i zazdrosnym, lecz Bogiem, który próbuje ukryć swoją słabość za pomocą retorycznego popisu, mającego podkreślić wszechwładzę boską. Niemoc Boga, o której pisał Žižek, to także jeden z obsesyjnych tematów chociażby Miłosza i wątek teodycei po Holokauście, który podjął Hans Jonas w pracy *Idea Boga po Auschwitz*. Jonas próbował skonstruować nową teodyceę i odpowiedzieć na pytanie, jak Bóg mógł dopuścić do Szoah. I w tym wypadku wyrok jest niewinniający. Bóg całkowicie wyrzekł się swej wszechmocy w świecie<sup>63</sup>. Jeszcze inaczej podpowiada Anna Świderkówna, widząc w postawie Hioba objaw pychy:

Dla niego samego jest to zresztą grzech całkiem nowy, bo dojrzał go dopiero w rozpraszającym wszelkie mroki świetle spotkania z Panem. Nowy, lecz zarazem bardziej radykalny od wszystkich, jakie mógł popełnić poprzednio. Polega on bowiem na przywłaszczeniu sobie miejsca Boga w kierowaniu wszechświatem i losami człowieka. To tak, jakby ktoś chciał powiedzieć: „Gdybym ja był Bogiem, urządziłbym wszystko i lepiej, i sprawiedliwiej!”<sup>64</sup>.

Te spory interpretacyjne warto włączyć do lektury szkolnej Księgi Hioba, gdyż pokazują one, że nie można spłaszczyć tekstu biblijnego do poziomu

<sup>61</sup> S. Žižek, *Kukła i karzeł. Perwersyjny rdzeń chrześcijaństwa*, przeł. z j. ang. M. Kropownicki, Bydgoszcz 2003, s. 165.

<sup>62</sup> Tamże, s. 166.

<sup>63</sup> H. Jonas pisze: „Powołując do istnienia świat, Bóg powierzył mu swój los i stał się bezsilny. Oddawszy się całkowicie światu, nie miał już zatem nic do ofiarowania: od-tąd to człowiekowi przypada w udziale zadanie darowania. Człowiek może to uczynić, dbając o to, by nigdy, a w każdym razie nazbyt często, Bóg za przyczyną człowieka nie musiał żałować swej decyzji o przyzwoleniu na istnienie świata” (H. Jonas, *Idea Boga po Auschwitz*, przeł. G. Sowiński, wstęp. J.A. Kłoczowski, Kraków 2003).

<sup>64</sup> A. Świderkówna, *Biblia a człowiek współczesny*, Kraków 2005, s. 86.



„pobożnych” sensów, wynikających bardziej z powtarzania banalnych klisz niż rzeczywistej praktyki lekturowej.

### 3.3.2. Bezradność wiersza. Hiob Tadeusza Różewicza

*Księga Hioba* w polskiej literaturze nowoczesnej powraca w różnych konfiguracjach znaczeń. Staje się ona pre-tekstem do pytania o (nie)obecność Boga. A sam bohater tej opowieści biblijnej jawi się jako figura religijności, zmuszonej zmierzyć się ze złem i bólem świata<sup>65</sup>. W tej części pracy interesować mnie będzie utwór Tadeusza Różewicza *Hiob 1957*, opublikowany w tomie *Formy* (1958), w którym poeta, nawiązując do losów biblijnego bohatera, odczytuje je w perspektywie doświadczenia utraty.

Oto i wiersz Różewicza:

Ziemia niebo ciało Hioba gnój  
niebo gnój  
oczy gnój  
usta

to co zostało poczęte w miłości  
co rosło dojrzewało  
to co się weseliło  
w gnój przemienione

ziemia niebo ciało Hioba  
róża gnój  
usta gnój  
niebo

co osnute było piesszczotą

<sup>65</sup> Przypomnijmy tutaj słowa Miłosza, poety, z którym Różewicz toczy przyjacielski spór: „Dlaczego nie przyznać, że nie postąpiłem w mojej religijności / poza Księgę Hioba? // Z tą różnicą, że Hiob uważał siebie za niewinnego / ja natomiast obarczyłem winą moje geny. // Nie byłem niewinny, chciałem być niewinny, ale nie mogłem. // Zesłane na mnie nieszczęście znosiłem nie zlorzcząc Bogu, / skoro nauczyłem się nie zlorzczyć Bogu za to, / że stworzył mnie takim człowiekiem, nie innym. // Nieszczęście było według mnie karą za moje istnienie. // Dzień i noc zwracałem do Boga pytanie: Dlaczego? / Do końca niepewny, czy rozumiem / Jego niejasną odpowiedź” (C. Miłosz, *Druga Przestrzeń*, Kraków 2002, s. 80). Dla Miłosza cierpienie i ból można przewyciężyć tylko przez *credo qui absurdum*. Tak też Miłosz czyta księgę Hioba i tak też rozumie swoją religijność, odwołując się do mistrzów paradoksu: Lwa Szestowa i Simone Weil. Postać Hioba pojawia się w literaturze podejmującej problem Szoah. Por. pracę A. Szczepan-Wojnarskiej, *Wybaczyć Bogu: Hiob w literaturze podejmującej tematykę II wojny światowej*, Kraków 2008. Do najbardziej znanego tomu wierszy, który odwołuje się do księgi Hioba, należy zbiór Anny Kamieńskiej *Drugie szczęście Hioba*, wydany w 1974 r. O „długim trwaniu” w kulturze *Księgi Hioba* por. *Hiob biblijny. Hiob obecny w kulturze*, red. P. Mitzner, A. Szczepan-Wojnarska, Warszawa 2010.

co odziane było w godność  
 co wzniosło się  
 upadło

po niebie po słońcu  
 po ciszy po ustach  
 chodzą muchy  
 lipiec 1957

(Tadeusz Różewicz, *Hiob 1957*)<sup>66</sup>

Wiersz *Hiob 1957* jest kolejną głosem uzupełniającą tekst biblijny. Poeta szkicuje inną historię niż ta zarysowana w Piśmie Świętym. Można więc rzec, że „niesamodzielny” wiersz Różewicza „ustanawia się” wobec Pisma Świętego, osłabiając jego przesłanie nasiąkłe komentarzami teologicznymi. Różewicz przedstawia własną wersję wydarzeń. Z biblijnej, uniwersalnej historii czyni „prywatną”, apokryficzną opowieść zanurzoną w określony czas.

Już sam tytuł utworu *Hiob 1957* można rozumieć jako zderzenie dwóch porządków: uniwersalnego, zapisanego w repertuarze kulturowych znaczeń i klisz, oraz tego, co przygodne, indywidualne, sygnowane za pomocą czasowego usytuowania. Tytułowe zestawienie prowokuje do postawienia pytania – który z członów jest nadrzędny: czy figura Hioba, czy też przywołany przez poetę rok 1957, odsyłający do bliżej niesprecyzowanego kontekstu i uruchamiający przez swoją nieczytelność całą sferę domysłów<sup>67</sup>? Czy poeta chce przełożyć historię biblijną na język bliski człowiekowi żyjącemu po doświadczeniu zagłady? A może to wydarzenie z 1957 roku poszukuje języka, w którym może się ujawnić? Oczywiście tytuł wiersza skłania do dalszych interpretacyjnych zapytywań: kim jest Hiob roku 1957, czy w końcu – kto jest podmiotem tej poetyckiej wypowiedzi? Drugi człon tytułu zostaje uzupełniony, „doprecyzowany” nie w samym tekście wiersza, lecz przez zapis zamieszczony pod wierszem (by trzymać się tradycyjnych dystynkcji): lipiec 1957 – mówiący o czasie powstania utworu, a także odsyłający do autobiograficznego wydarzenia zaznaczonego przez datę.

W wierszu Różewicza data wydaje się pewnego rodzaju szyfrem, zagadką dla interpretatora, swoistą tajemnicą, do której należy znaleźć klucz. Jeśli jednak poważnie traktować słowa samego poety z wiersza *Moja poezja*, w którym Różewicz o swojej twórczości stwierdza, że jest ona „otwarta dla wszystkich / pozbawiona tajemnicy”<sup>68</sup>, to data nie mieści w sobie żadnej tajemnicy, niczego

<sup>66</sup> T. Różewicz, *Hiob 1957* [w:] tegoż, *Poezje*, t. 1, Kraków 1987, s. 423.

<sup>67</sup> S. Burkot wskazywał, iż data 1957 w tytule wiąże się z falą rozrachunków z epoką stalinowską (por. tegoż, *Tadeusz Różewicz*, Warszawa 1987, s. 60). Mamy zatem typowy przykład uniwersalizacji daty, wpisania jej w obręb szerokiego kontekstu kulturowego. Studenci zresztą także – podobnie jak Burkot – odczytują tę datę bardziej w skali „makro” niż „mikro”. To może jeszcze jeden z przykładów nadużywania kliszy o uniwersalnych znaczeniach tekstów kanonicznych.

<sup>68</sup> T. Różewicz, *Moja poezja* [w:] tegoż, *Poezje*, t. 2, Kraków 1988, s. 231.

nie ujawnia i nie wyjaśnia. Data nie jest czymś zewnętrznym wobec wiersza, będącym poza ramami dzieła, lecz warunkuje i ustanawia tekst. Można ją czytać jako formę oporu przed niebezpieczeństwem uniwersalizującej lektury, prowadzącej do całkowitego wymazania jednostkowości, a także jako pracę pamięci, uporczywie przypominającą o znaczeniach zogniskowanych wokół tego zapisu. Data przypomina o rocznicy, możliwości powtórzeń lipca 1957, który powróci w zapisie w opublikowanym tomie *Matka odchodzi: ...po dwudziestu latach*<sup>69</sup>.

Poza tytułem i datowaniem w samym utworze nie mamy żadnych sygnałów autobiograficznych. Wiersz je maskuje, zasłania. Ta strategia zacierania śladów doświadczenia autobiograficznego prowadzi nieuchronnie do „uniwersalizujących” odczytań. Andrzej Falkiewicz czyta ten wiersz jako krytykę świata kultury i wypracowanych przez nią znaczeń, pełniących funkcję parawanu ochronnego przed zetknięciem się z nieludzką, pozbawioną sensu rzeczywistością:

Biblijny Hiob znalazł oparcie w niebie, którego Różewiczowski Hiob nie znajduje – musi to oznaczać opowiedzenie się za rzeczywistością nagą, nieopatrzoną żadnymi sensami [...]. Muchy chodzą po słońcu i niebie kultury. A jeśli tak, to najpewniej „akcja” utworu dzieje się w muzeum: na powierzchni werniksu, którą pokryte jest przedstawione na płótnie niebo i słońce. Więc pewnie i usta, po których chodzą muchy, nie są ustami umarłego, lecz należą do którejś z rzeźbionych czy malowanych postaci, jakie ogląda się w czyszy muzeów<sup>70</sup>.

W komentarzu Falkiewicza wiersz odsłania niechęć Różewicza do kulturowego *panoptikum*, nieprzystającego do doświadczenia realności. Muchy byłyby brutalnym wtargnięciem rzeczywistości, ujawniającym nieprzekraczalny dystans między tym, co kulturowe, a tym, co się kulturze wymyka<sup>71</sup>. I co zastanawiające, dla badacza Hiob Różewiczowski jest ćwiczeniem intelektualnym, podważającym zastane sensory kulturowe.

Jeżeli wziąć poetycki gest rozbijania symboliki w wierszu dosłownie, to prócz gnoju, w który przemienia się świat znaków i much, pojawiających się nagle w kodzie utworu, przynależących do znaczeń związanych ze śmiercią (a więc tego, co poza przedstawieniem), zostaje nam data *lipiec 1957* w swej enigmatyczności i nieczytelności. Wiersz Różewicza prowadzi więc dialog z tradycją biblijną (szerzej – z sensami wypracowanymi przez tradycję), ale także odsyła do wydarzenia naznaczonego przez datę i diariuszowych zapisów, które zostały opublikowane w tomie *Matka odchodzi*, wydanym w 1999 roku.

<sup>69</sup> Oto stosowny fragment: „Sonatina w zieleni głosy ptaków przesilają muzykę płynąca / z radia / lipiec / zbliża się 20. rocznica Twojej śmierci. Ten szelest te krople / deszczu / deszcz / muzyka w tym szumie – i ja żyjący // idzie wieczór” (T. Różewicz, *Matka odchodzi*, Wrocław 1999, s. 111). O dacie por. J. Derrida, *Szibboleť (dla Paula Celana)*, przeł. A. Dziadek, Bytom 2000.

<sup>70</sup> A. Falkiewicz, *Fragmety o literaturze polskiej*, Warszawa 1982, s. 213.

<sup>71</sup> Co ciekawe, studenci czytający wiersz Różewicza nie podzielają tezy A. Falkiewicza o wierszu jako zapisie muzealnej wizyty.

Zbiór *Matka odchodzi* jest palimpsestem, w którym splatają się różne techniki i formy wypowiedzi. Zgodnie z Różewiczowską „poetyką powtórzenia” został on skonstruowany z wcześniej wydanych wierszy, umieszczonych w całkowicie nowych konstelacjach. Różewicz opublikował w tym tomie zapisy z własnego dziennika (*Dziennika gliwickiego*), wspomnieniowe teksty matki Stefanii Różewicz, młodszego brata Stanisława oraz fragment listu starszego brata Janusza. W tomie tym znajdziemy także zdjęcia sygnowane odautorskim komentarzem, fotokopie widokówki i dwóch zachowanych listów. Jawnie autobiograficznym gestem okazuje się upublicznienie fotokopii kartki z kalendarza z krótkimi notkami o śmierci matki i dacie oraz godzinie pogrzebu<sup>72</sup>.

W *Dzienniku gliwickim* poeta rejestruje postępującą chorobę matki, pisze o własnej bezradności, także tej twórczej. Różewicz w wierszach i dziennikowych notatkach sięga po zakorzenioną w chrześcijaństwie symbolikę cierpienia. Wykorzystując repertuar biblijnych wyobrażeń, buduje obraz nazwany przez Grażynę Borkowską „ponowoczesną hagiografią”, której zasadniczym ogniwem jest „ludzkie ciało, udręczone przez oprawców lub chorobę, wystawione na mękę umierania”<sup>73</sup>. W *Dzienniku gliwickim* poeta nazwie matkę Hiobem. Nie tylko ze względu na postępującą chorobę, ale również z powodu cierpienia po śmierci najstarszego syna, Janusza:

Siedzę u siebie w pokoju i pocę się. Na dworze robi się piekło, nie ma czym oddychać, chyba jest 50<sup>o</sup> C, a ta biedna (ten biedny Hiob) matka umiera<sup>74</sup>.

Z tym bólem matki spotyka się także ból poety: „Jak ona biedna cierpiała przez wszystkie lata od śmierci Janusza – (do dziś – do tego dnia) nie mogę myśleć o tym, co gestapo z nim zrobiło”<sup>75</sup>. Poeta pisze o umierającej matce, odwołując się do wyobrażeń religijnych związanych z symboliką eucharystyczną. Różewicz wspomina o święcie Bożego Ciała. Pisze również o tym, że umierająca matka przyjęła komunię. Sam poeta jednak dystansuje się od praktyk religijnych. Różewicz zdaje się kreślić rozziw między „złotym ciałem matki” a wyobrażeniami chrześcijańskimi, sublimującymi śmierć i wpisującymi ją w horyzont ofiary Chrystusa. Dlatego dla Różewicza cierpienie umierającego ciała przez swoją naoczność jest niemożliwe do zaanektowania przez dany zespół wierzeń religijnych.

Wiersz *Hiob 1957* staje się próbą artykulacji bolesnych doświadczeń biograficznych. W ten oto sposób nie mieści się w zamkniętych tekstowych światach. Nie jest pisany tylko z pozycji czytelnika Biblii, na chwilę bezpiecznie odseparowanego od żywiołu życia, lecz z pozycji podmiotu zanurzonego we własnej egzystencji. Nie mogę więc zgodzić się na tryb lektury, który proponuje

<sup>72</sup> Interesującej analizy tomu *Matka odchodzi* podjęła się A. Spólna, *Nowe „Treny”? Polska poezja żałobna po II wojnie światowej a tradycja literacka*, Kraków 2007, s. 297–360.

<sup>73</sup> G. Borkowska, *W morzu ciszy i milczenia*, „Tygodnik Powszechny” 1999, nr 48, s. 12.

<sup>74</sup> T. Różewicz, *Matka odchodzi...*, s. 100.

<sup>75</sup> Tamże, s. 98.

Wojciech Kruszewski, świadomy autobiograficznego uwikłania wiersza<sup>76</sup>, gdyż pochopnie zarzuca on sensy ewokowane przez podwojoną w analizowanym utworze datę. W wierszu Różewicza figura Hioba staje się pretekstem nie tyle do rozprawiania o niezgłębionej naturze zła, ile do (nie)mówienia o głęboko intymnym doświadczeniu śmierci matki.

Tak więc data *lipiec 1957* odsyła do dramatu poety, kryzysu języka, niemożności mówienia o utracie, wyczerpania symboliki religijnej. Hiobem – jak już wiemy – nazwał poeta matkę, co tym bardziej jeszcze wpisuje omawiany wiersz w ciąg figur związanych z umierającą matką. Różewicz zresztą nie zamieścił tego wiersza w tomie *Matka odchodzi*. Poeta zdaje się zauważać podstawową różnicę między literacką reprezentacją a rzeczywistym wydarzeniem. Problematyzuje zasadność mówienia o intymnym, bolesnym doświadczeniu nieodwracalności śmierci matki w języku tradycji kulturowej i literackiej, który ufundowany jest na niekończącym się ruchu powtórzeń. Różewicz, chcąc mówić o matce, nie mówi o niej wprost. Doświadczenie biograficzne ubiera w szaty opowieści biblijnej, by jednocześnie ją zanegować i przez tę negację wskazać na milczenie matki i swoją własną poetycką bezradność. Paradoksalnie, zasłaniając, poeta odsłania przez datę intymny charakter wiersza.

W utworze spotkamy kilka istotnych figur, którym musimy się przyjrzeć w kontekście biblijnej opowieści. Zwróćmy uwagę na sam sposób prezentacji Hioba. W wierszu Różewicza postać ta zostaje zredukowana do cielesności: „ciało Hioba gnój”. Imię własne zostaje przyporządkowane ciału, które zdaje się konstytuować ludzką tożsamość. Różewiczowski bohater to cierpiące, nie-me, umierające lub umarłe ciało. W Biblii udręczone ciało Hioba wydaje się czymś marginalnym. Mimo że sam biblijny bohater pokryty trądem lamentuje: „Ciało moje okryte robactwem, strupami, skóra rozchodzi się i pęka” (Hi 7, 5)<sup>77</sup>, to jednak ból ciała nie staje na przeszkodzie pozostania wiernym Bogu. Różewicza interesuje nie tyle Hiob, ile – powtórzmy – jego ciało, umierające bądź martwe, obszar związany nie ze sferą religijnych sensów, ewokujących możliwość zbawienia i zmartwychwstania (pamiętamy, że w wykładni alegorycznej postać Hioba to zapowiedź wcielenia Chrystusa), lecz z tym, co stabuizowane: śmiertelne i chore. Zakaz obcowania z martwym ciałem to przecież jedna z podstawowych zasad wypracowanych przez kulturę.

W rozpoczynającej wiersz frazie „niebo ziemia ciało Hioba gnój” wydaje się, że to właśnie ciało zrównane z gnojem prowadzi do przemieszczenia znaczeń związanych z usytuowaniem przestrzennym. Jeśli więc czytać ten wiersz

<sup>76</sup> W. Kruszewski pisze: „Nieobecność utworu w zbiorze *Matka odchodzi* sprawia, że w świadomości dzisiejszego odbiorcy biograficzny pretekst skazany jest na funkcjonowanie dość odległe od wiersza. Na pierwszy plan wysuwa się jego znaczenie uniwersalne i ono będzie przedmiotem naszych przybliżeń poznawczych (W. Kruszewski, *Deus Desideratus. Sacrum w poetyckim dziele Tadeusza Różewicza*, Lublin 2005, s. 127).

<sup>77</sup> Wszystkie cytaty z Biblii pochodzą z: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. W przekładzie z języków oryginalnych*, oprac. zespół biblistów polskich z inicjatywy benedyktynów tyńskich, wyd. 3 popr., Poznań–Warszawa 1980.

w porządku wyobrażeń archetypicznych, to przestrzeń wertykalna, sygnująca ponadzmysłowy świat Boga, zostaje zdegradowana, nie ma żadnej łączności z transcendencją. Śmierć ciała zawiera w sobie apokaliptyczny wymiar unicestwienia znaczeń.

W wierszu autora *Płaskorzeźby* samotność Hioba jest całkowita. Umieranie staje się aktem niwelującego wszelkie sensy ostatecznego rozdarcia, to zrywanie więzi ze światem, zakleszczenie w pułapce cielesności. Różewiczowski Hiob pozostaje odseparowany od innych. Fraza „oczy / usta gnój” może oznaczać całkowitą niemożność wejścia w relację.

Utwór Różewicza jest mową naznaczoną utratą, anihilacją sensów, w końcu rozpadem samego języka, nośnika określonych wartości. Bolesnie wybrzmiewają druga i (paralelna do niej) czwarta strofa. Sam język budzi dysonans, stylistyczny zgrzyt. Różewicz imituje umocowaną na paralelizmie składniowym frazę biblijną, by ją podważyć:

to co zostało poczęte w miłości  
co rosło dojrzewało  
to co się weseliło  
w gnój przemienione

Poeta zestawia słowa o kontrastujących znaczeniach i spaja je w nową semantyczną jakość. Słowa „poczęte w miłości” odsyłają do katolickiego dogmatu o niepokalanym poczęciu Matki Bożej<sup>78</sup>, a także do fragmentu księgi Hioba: „Niech przypadnie dzień mego urodzenia i noc, gdy powiedziano «Poczęty mężczyzna»” (Hi 3, 3). Gnój jako figura śmierci staje się skandalem rozrywającym świętość życia. Ciąg znaczeń: „poczęte w miłości”, dojrzewanie, rośnięcie odsyła do macierzyństwa, które naznacza poeta językiem dostojności. Zaryzykujmy więc taką hipotezę interpretacyjną: cytowane słowa może wypowiedzieć ojciec lub matka po stracie dziecka, co wpisywałoby ten utwór w ciąg poezji lamentacyjnej i jej konwencjonalnych figur, takich jak Niobe, *Stabat mater*. W tym wypadku słowa te mówiłyby o bezsensownej utracie, której nie da się wyjaśnić czy przepracować, mówiąc innym językiem – nadać jej sens. Śmierci nie jest w stanie osłabić żaden zespół wyobrażeń religijnych, pozostaje ona bolesnym interwałem, rozrywającym tkanę ludzkiego życia. Imiesłów „przemienione”, który przez swoją formę od czasownika dokonanego nadaje umieraniu charakter nieodwołalny oraz otwiera wiersz na teologiczne sensy, przywołuje wydarzenie Przemienienia Pańskiego na Górze Tabor, będącego zapowiedzią zmartwychwstania i przebóstwienia.

W czwartej strofie, paralelnej do tej cytowanej wyżej, poeta pisze:

co osnute było piśczętą  
co odziane było w godność

<sup>78</sup> Zresztą w wierszu *Rodzina człowiecza* poeta odwołał się do katolickiego dogmatu, odwracając jego znaczenia. Pisze o tym W. Kruszewski w przywoływanej już książce: *Deus desideratus...*, s. 138.



co wzniosło się  
upadło

Godność zestawiona z miłosną pieśczęcią jest czymś nietrwałym i kruchym, co potęguje zderzenie czasownika niedokonanego „wznosić się” z dokonanym „upaść”. Kategoria „upadku” wiąże się nie tyle z grzechem, ile z nieodwołalnym upodleniem przez ból i śmierć. W wierszu Różewicza paradoksalnie to ciało Hioba, naznaczone piętnem umierania, urasta do świętości pozbawionej zakotwiczenia w religii, pojmowanej jako związek z Bogiem. Miłość jest zdecydowanie słabsza od śmierci, ale jej kruchość urasta do najtrwalszej wartości.

Pojawiający się w wierszu motyw gnoju został zaczerpnięty z języka biblijnego. Hiob siedzący na gnoju to jeden z bardziej rozpoznawalnych motywów związanych z tą księgą. Przypomnijmy stosowny fragment:

[Hiob] wziął więc skorupę, by się nią drapać siedząc na gnoju. Rzekła mu żona: „Jeszcze trwasz mocno w swej prawości? Złorzec Bogu i umieraj!” Hiob jej odpowiedział: „Mówisz jak kobieta szalona. Dobro przyjęliśmy z ręki Boga. Czemu zła przyjąć nie możemy?” W tym wszystkim Hiob nie zgrzeszył swymi ustami (Hi 2, 8–10).

Biblijna scena ujawnia napięcie między mową a milczeniem, obecne także w wierszu Różewicza. Milczenie Hioba urasta tutaj do aktu etycznego, wierności Bogu w przeciwieństwie do mowy, która miałaby być bluźnierstwem. Hiob zgodnie z żydowską tradycją żałoby przez siedem dni siedzi na gnoju i milczy. Ten okres żałoby ma wymiar medytacyjny, to wzmożony czas autorefleksji, mającej na celu zrozumienie i oswojenie cierpienia. Biblijny bohater nie zwraca się w tym czasie do innych o pomoc czy współczucie, pozostaje samotny.

Dopiero po okresie milczenia zwraca się do Boga: „Ja ust ujarzmić nie mogę, mówić chcę w utrapieniu, narzekać w boleści mej duszy” (Hi 7, 11). Lament Hioba jest formą intymnej modlitwy skierowanej do Boga jako ostatecznego nośnika wartości i sensu, mimo że ukrytego.

W „finałowej scenie” księgi po serii lamentacji bohater biblijny powraca do milczenia świadczącego o pokorze wobec niedościgłych zamierzeń i planów Boga: „A Hiob odpowiedział Panu: „Jam mały, cóż ci odpowiem? – Rękę przyłożę do ust. Raz przemówiłem, nie więcej. Drugi raz niczego nie dodam” (Hi 40, 4–5). Bóg za pomocą retorycznego popisu wskazuje na nieprzebraną głębię dzielącą Bożą wszechmoc od ograniczoności i przypadłości ludzkiego istnienia. Bóg nie wyjawia tajemnicy dotyczącej zła, Hiobowi pozostaje ufne zawierzenie w dobroć Boga: „To zbyt cudowne. Ja nie rozumiem” – oznajmia (Hi 42, 3–5). W finale Bóg obdarowuje Hioba swoim błogosławieństwem. Cierpienie staje się więc innym imieniem łaski, usensownionym, bo wpisanym w ekonomię zbawczą.

Podmiot wiersza Różewicza również nie rozumie. Jednak nie niezgłębionych wyroków pańskich, lecz okrucieństwa śmierci, która poza religijnymi odniesieniami staje się nie do zniesienia.



W wierszu Różewicza struktura lamentacji nie istnieje, chyba że uznamy za nią cytowane wyżej strofy: drugą i czwartą, ale ta lamentacja – jak się wydaje – pozostaje w orbicie tego, co ludzkie, nie przekracza świata ludzkiego, pozostanie niewysłuchana, ma charakter samozwrotny.

Pojawiającą się w wierszu różę można rozumieć jako alegorię dotyczącą statusu języka poetyckiego. W tekstach Różewicza funkcjonuje ona na zasadzie autotematycznej figury dotyczącej możliwości i granic poezji. Róża sprowadzona do gnoju to znak atrofii mowy samego poety, jego bezradności wobec śmierci matki. Jeśli przyjąć tę perspektywę interpretacyjną, to wiersz Różewicza mówi o niemożności pisania, radzenia sobie z utratą<sup>79</sup>.

Poeta staje bezradny wobec cierpienie i umierania, na które odpowiada co prawda słowem, ale jest to słowo niepełne, operujące elipsą, powtórzeniem składniowym, zbliżonym bardziej do ciszy niż retorycznego opisu. Mowa poetycka naznaczona jest wirusem utraty, prowadzącym do anihilacji sensu. Dlatego też można powiedzieć, że poeta inscenizuje atrofię słowa poetyckiego. Jego język wydaje się językiem afatyka, monotonna powtarzającego poszczególne frazy, pojedyncze słowa, których sensy podlegają rozmyciu. Poeta maskuje doświadczenie utraty matki, sięgając po język klisz kulturowych, chce je zuniwersalizować, nadać sens, jednak znaczenia rozmywają się. Różewicz pisze wiersz przeciw śmierci, wobec której pozostaje bezradny. Ta bezradność naznacza wiersz ciszą, monotonna powtarzalnością fraz, składni, które wskazują nie tylko na stylizację biblijną, ale też na niemoc wypracowania własnego języka, mogącego unieść utratę sensu i utratę bliskiej osoby. Język Biblii jest niewystarczający, dlatego trzeba go przenicować. Wiersz kończy się frazą:

po niebie po słońcu  
po ciszy po ustach  
chodzą muchy

Świat podmiotu uległ unicestwieniu, sensy rozpadają się, ustalone kody znaczeń zostają zawieszane, wkracza świat nieludzki i potworny. W wierszu osamotniony podmiot nie dysponuje językiem, w którym odnalazłby sensotwórczą moc. Głos Różewicza załamuje się, osuwa się w bezsilność milczenia.

Bezradność słowa, bezradność poezji. Skoro nawet świętość i miłość zostają zwyciężone przez śmierć, to poezja jest tylko gestem żałobnym, bezradnym lamentem. Pozostaje milczenie, data: lipiec 1957 i jej bolesna pamięć.

\* \* \*

Tak poprowadzona lektura wiersza wskazuje, iż intertekstualna gra z tekstem tradycji zaczyna dotyczyć tego, co głęboko egzystencjalne. Kiedy to okazuje

<sup>79</sup> W *Matce odchodzi* poeta pisze: „Bełkot niemowlęcia to bełkot, z którego ukształtują się słowa życia – bełkot u odchodzącego to zanikanie, rozkład, rozpad słów prowadzący do milczenia ostatecznego” (T. Różewicz, *Matka odchodzi...*, s. 103). Figurę róży można czytać także jako anagram nazwiska Różewicz.

się, że wiersz Różewicza wiąże się z bolesnym doświadczeniem utraty matki, inaczej zaczynamy o nim myśleć. To, co uniwersalne, zaczyna bowiem przybierać niepokojąco jednostkowy charakter, a to, co jednostkowe, próbujemy „opowiedzieć” w ramach dostępnego języka, nawet wtedy, gdy ten język pęka w szwach, a rany nie da się prosto zszyć. Literatura zatem zawodzi, nie musi do niej należeć słowo pocieszenia, mimo że staje po stronie sensu. Być może tym jest lekcja lektury intertekstualnej: lekcją nieoczywistości, poszukiwaniem w różnych słownikach sensu, którym można by nazwać to, co nas spotyka.

### 3.4. O co pyta mnie wiersz?

#### 3.4.1. Jak rozmowa

Pojmowanie literatury jako rozmowy wydaje się oczywistością. Na dialogiczny charakter twórczości wskazują sami poeci. Paul Celan, jeden z najważniejszych poetów nowoczesności, którego twórczość wzbudziła gwałtowny spór o możliwość pisania wierszy po Oświęcimiu i która stała się także przyczyną interpretacyjnego „zatargu” między Hansem-Georgiem Gadamerem a Jacques’em Derridą, pisze tak:

Wiersz, będąc formą przejawiania się języka, ze swej istoty jest czymś dialogowym, może więc być pocztą butelkową wysłaną w tej – z pewnością niezbyt mocnej w nadzieję, wierze, że kiedyś tam przybije do jakiegoś brzegu, być może w kraju serca<sup>80</sup>.

Istotą wiersza jest, według autora *Fugi śmierci*, dialogiczność, owo nakierowanie na Innego, nadzieja na zbudowanie wspólnoty między ja a Innym („Wiersz chce się przedostać do tego innego, potrzebuje tego innego, potrzebuje jakiegoś vis-à-vis” – jak pisze poeta w *Meridianie*<sup>81</sup>). Powiedzmy sobie od razu – nadzieją wątpliwą, gdyż określenie poczty butelkowej zakłada pewną mimo wszystko niedostępność i obcość między wierszem a jego czytelnikiem. Czy tekst interpretowany w szkole nie jest właśnie taką pocztą butelkową, która miałaby dotrzeć do ucznia? I nie chodzi tu bynajmniej o zrozumienie utworu – w sensie intelektualnego przyswojenia, analizy jego struktury, lecz o pewien akt głębokiej fascynacji, wzajemności między Ja i Ty. Celan mówi tu nieprzypadkowo o „kraju serca”, „gościnnej otwartości” czytelnika gotowego na przyjęcie poetyckiego słowa. Niewątpliwą przeszkodą jest tutaj nie tyle brak odpowiednich kompetencji odbiorczych uczniów, lecz obcość wiersza wobec ich praktyk kulturowych, a także sama instrumentalizacja utworu literackiego, wpisana w programowe powinności szkoły.

<sup>80</sup> P. Celan, *Przemówienie z okazji przyjmowania nagrody literackiej Wolnego Hanzeatyckiego Miasta Bremy*, przeł. F. Przybylak [w:] tegoż, *Utwory zebrane*, wybór i oprac. R. Krynicki, Kraków 1998, s. 317.

<sup>81</sup> P. Celan, *Meridian*, przeł. F. Przybylak [w:] tegoż, *Utwory zebrane...*, s. 335.

Jeśli zgodnie z Celanem wiersz potraktujemy jak zaproszenie do dialogu, a więc zaangażowania czytelnika, to dzieło literackie nie mieści się w modelu strukturalistycznym, nadmiernie szafującym metajęzykiem specjalistów od literatury, których utopijnym pragnieniem byłaby forma panowania i kontroli. Wiersz jako poczta butelkowa zawiera w sobie jakąś obietnicę i tajemnicę wymykającą się systematyzującym regułom, staje się może nie tyle zdeponowanym zbiorem wartości, ile pytaniem, które wymaga odpowiedzi ze strony czytelnika. Stawką takiego pojmowania lektury jest próba skonstruowania, odnalezienia własnej podmiotowości w relacji z innymi tekstami. Pytanie sprzęgnięte z aktem czytania uruchamia gotowość do konfrontacji z innością, ujawniającą się w lekturze pełnej empatii, ale też dystansu. Na dialogiczne usytuowanie lektury zwraca uwagę Gadamer, jeden z wnikliwych interpretatorów Celana:

Rozmowy nie można prowadzić z kimś, kto już i tak wszystko wie, lecz tylko z kimś takim, kto nie wie, przysłuchuje się, co komuś innemu przyszło do głowy i co przychodzi od innego – i tak samo jest w przypadku wiersza i rozmowy z wierszem. Także interpretator musi wejść w rozmowę z wierszem. Obłądem jest twierdzić, że towarzyszące rozumienie, cel wszelkiej interpretacji, może być czymś w rodzaju konstruowania sensu, który rzekomo zawiera się w wierszu. Gdyby to było możliwe, wiersz wcale nie byłby nam potrzebny. Jest raczej tak, że wiersz, jak tocząca się rozmowa, wskazuje w kierunku jakiegoś nigdy niedającego się doścignąć sensu<sup>82</sup>.

Uczestnikami rozmowy są osoby nieroszczące pretensji do zarządzania prawdą, mówiąc innym językiem, do posiadania klucza do pełnej i skończonej interpretacji. Zwróćmy uwagę, że rozmowa, zgodnie z intencją Gadamera, staje się metaforycznym określeniem interpretacji. Tekst literacki nie jest więc zakrzepłą strukturą, którą należy zrekonstruować. Aby rozpocząć akt interpretacji, trzeba na nowo zanurzyć tekst w całym kulturowym i egzystencjalnym horyzoncie. Gadamerowskie rozumienie interpretacji jako rozmowy przecięcia też metodyczną (by posłużyć się opozycyjnym tytułem *Prawda i metoda*), techniczną wykładnię tekstów, a nobilituje odczytania potoczne, dalekie od dociekań filologicznych specjalistów<sup>83</sup>. Myśliciel zauważa, że „potrzeba nam zasadniczej rehabilitacji uprzedzenia i uznania tego, że istnieją zasadne uprzedzenia”<sup>84</sup>. Ten, kto interpretuje, zawsze podchodzi do lektury tekstu z określonej pozycji i nie można tego lekceważyć. Dla Gadamera interpretacja tekstu jest praktyką przekładu. Niemiecki filozof będzie myślał o hermeneutyce jako

<sup>82</sup> H.G. Gadamer, *Poetica. Wybrane eseje*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 2001, s. 138.

<sup>83</sup> B. Myrdzik wskazuje: „Hermeneutyczny model obcowania z tekstem «nobilituje» w pewnym sensie te sposoby odbioru literatury (sztuki), które cechują tzw. przeciętnych czytelników, nie należących do wąskiej grupy znawców, narzucających procesom odbiorczym normy wypływające z refleksji teoretycznej” (B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki...*, Lublin 1999, s. 92).

<sup>84</sup> H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993, s. 265.

otwarcu na inność, tworzeniu mediacji między tym, co inne, a tym, co tożsame. Rozmowa z tekstem to moment porozumienia, odniesienia prawdy dzieła do określonej sytuacji czytelnika. W tak pojętej rozmowie tekst i czytelnik wzbogacają siebie nawzajem, uczestnicząc w kulturowym dialogu, bez którego nie byłoby szansy na żadną wspólnotę. Tekst nie istnieje więc bez czytelnika, tworzy się na nowo w procesie lektury. Z jednej strony dzieło literackie nie daje się zamknąć w jednej wykładni, swoim bogactwem prowokuje różne odczytania, a z drugiej te różne interpretacje odbudowują na nowo znaczenie tekstu. Nie znaczy to, że hermeneutyka pozbawiona jest krytycznego namysłu nad kulturą i chce konserwować zastany porządek symboliczny. W ten oto sposób wyłania się w ramach hermeneutyki projekt etyczny, który najwyraźniej widać w pracach Gianniego Vattima – w koncepcji słabego podmiotu i słabej ontologii, wyznaczającej możliwości zaistnienia wspólnoty<sup>85</sup>.

Z tych nieco skrótowo przedstawionych tez hermeneutyki wynikają pewne konsekwencje dla dydaktyki: celem nauczyciela byłoby wprowadzenie dzieła literackiego w obszar dialogu, tak by dany utwór zaczął znaczyć dla czytelnika. Stąd też w praktyce dydaktycznej ważne są wszelkie ćwiczenia wprowadzające do interpretacji utworu, rozwijające potencjał wyobraźni czy sferę uczuciową, a także uruchamiające refleksję nad danym problemem, który zostanie poruszony w tekście literackim. Takie ćwiczenia mają uświadomić uczniom, iż to, co wydawać się może oczywiste, oczywiste nie jest.

Rozmowa nie może wykluczać oczywiście zrozumienia, ale też nie musi ona oznaczać identyfikacji z cudzymi przekonaniem i przeżyciami. Celem rozmowy nie jest przecież całkowite podporządkowanie się rozmówcy. Znowu powołam się na Gadamera: „Każdą rzetelną rozmowę cechuje to, że zwracamy się ku innemu, rzeczywiście uznajemy jego punkt widzenia i utożsamiamy się z nim w tym sensie, że chcemy zrozumieć nie tyle jego jako jednostkę, ile to, co on mówi”<sup>86</sup>.

Sprowadzenie utworu do jednego sensu rozbija jego bogactwo, dlatego też należy podkreślać zdarzeniowy charakter tekstu literackiego, a jednocześnie jednostkowy akt czytania lektury. Na ten wymiar obcowania z tekstami zwraca uwagę dekonstrukcyjna strategia czytania, akcentująca przede wszystkim inność dzieła, jego idiomatyczność<sup>87</sup>. Dekonstrukcyjna lektura, wypracowana

---

<sup>85</sup> Por. G. Vattimo, *Koniec nowoczesności*, przeł. M. Surma-Gawłowska, wstęp A. Zawadzki, Kraków 2006; G. Vattimo, *Poza interpretacją. Znaczenie hermeneutyki dla filozofii*, przeł. K. Kasia, red. A. Kuczyńska, Kraków 2011. Najpełniej o myśleniu hermeneutyką w edukacji polonistycznej pisze B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki...*, Lublin 1999; por. również ważne: A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność... O hermeneutycznej etyce czytania spod znaku Gadamera, Ricœura i Vattimo w kontekście metodyki* pisze A. Włodarczyk, *Etyka interpretacji tekstu literackiego: postmodernizm, humanizm, dydaktyka*, Kraków 2014, s. 183–238.

<sup>86</sup> H.G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, s. 355.

<sup>87</sup> Przechodzę tutaj do dekonstrukcji nieprzypadkowo, gdyż można w niej widzieć radykalną odmianę hermeneutyki. Por. tu cytowane prace G. Vattima, a także przede wszystkim: J.D. Caputo, *Radical Hermeneutics: Repetition, Deconstruction, and the Her-*

przez Derridę, szczególnie w jego pracach poświęconych gościnności, przebaczeniu, ujawnia swoje głębokie etyczne oblicze. John D. Caputo, dla którego dekonstrukcja jest radykalną formą hermeneutyki, zauważa:

celem dekonstrukcji [...] jest poluzowanie i odblokowanie struktur [...], wprawienie ich w ruch, wytworzenie nowych form, a przede wszystkim powiedzenie *tak, oui, oui* czemuś, czego ludzkie oko nie widziało, ludzkie ucho nie słyszało<sup>88</sup>.

W tym kontekście lektura staje się gestem antytotalistycznym, w którym wszelkie roszczenia do samowiedzy i władzy zostają zwichnięte i przeniecowane. Otwiera bowiem na innego, co filozof oddaje za pomocą biblijnego języka. Temu zwrotowi etycznemu w literaturoznawstwie i myśli ponowoczesnej patronuje Emmanuel Lévinas. Interpretacja nie byłaby, zgodnie z myślą Lévinasa i Derridy, szukaniem związków pomiędzy różnymi strukturami w tekście. Tym myślicielom chodzi raczej o to, by potraktować tekst jako ekspresję innego i aby na tę ekspresję odpowiedzieć, gdyż milczenie byłoby znakiem obojętności, przyzwolenia na zło<sup>89</sup>. W eseju poświęconym twórczości Maurice'a Blanchota Lévinas pisze: „Wprowadzić sens w Byt to przejść od Tego Samego do Innego, od Ja do Drugiego człowieka, to dać znać, zniweczyć struktury języka. Bez tego świat znałby jedynie znaczenia ożywiający protokoły bądź sprawozdania z zebrań zarządu Towarzystwa Anonimów”<sup>90</sup>. Lektura to przejście, próba przekroczenia zastygłej skorupy „ja” w stronę innego, nie polega ona na przywołaniu tego, co inne, raczej stoi na straży osobności tekstu, broniąc go przed zawłaszczeniem przez nadczytelnika-uzurpatora. Dekonstrukcja byłaby także inwencją: wytwarzaniem nowych form wypowiedzi, takich strategii lektury, które pozwolą zachować oryginalność i niepowtarzalność danego dzieła. Derrida zaznacza:

Moim prawem, któremu staram się poświęcić i odpowiadać, jest tekst innego, jego jednostkowość, jego idiom, jego wezwanie, które mnie poprzedza. Odpowiedzialnie mogę odpowiedzieć na nie (i odnosi się to do wszelkiego prawa, w szczególności

---

*meneutic Project*, Bloomington–Indianapolis 1987. Sam Gadamer, mimo „konfliktu interpretacji” z Derridą, wskazywał: „Twórczość Derridy śledziłem od dawna. Na całej francuskiej scenie był on tym, który dzielił ze mną największą liczbę wyjściowych założeń” (H.G. Gadamer, *Romantyzm, hermeneutyka, dekonstrukcja* [w:] tegoż, *Język i rozumienie*, wybór i tłum. P. Dehnel, B. Sierocka, Warszawa 2003, s. 143).

<sup>88</sup> J.D. Caputo, *The prayers and Tears of Jacques Derrida: Religion without Religion*, Bloomington 1997, s. 18. Cyt. za: A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006, s. 368.

<sup>89</sup> Koncepcja inności Derridy niewątpliwie wiele zawdzięcza Lévinasowi, ale dla rzetelności trzeba przypomnieć, że Derrida porzuca koncepcję etyki absolutnej realizującej się wobec radykalnej inności. Dla Derridy, by zaistniała jakakolwiek możliwość relacji z innym, musi istnieć jakaś wspólna podstawa rozumienia. Por. J. Derrida, *Przemoc i metafizyka* [w:] tegoż, *Pismo i różnica*, przeł. K. Kłosiński, Warszawa 2004.

<sup>90</sup> E. Lévinas, *Imiona własne*, przeł. J. Margański, Warszawa 2000, s. 163. Cytat ten stanowi też motto do książki D. Attridge'a, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007.

etyki) tylko wówczas, gdy wprowadzam do gry i angażuję własną jednostkowość, składając podpis, inną sygnaturę [...]<sup>91</sup>.

W tym kontekście interpretacja byłaby formą nie hermeneutycznego wypełnienia, „teoretycznego” uzgadniania poglądów, lecz drogą do etycznego uznania inności, zarówno tekstu, jak i interpretatora. Derrida zaznaczy: „zawsze piszę w odpowiedzi na zaproszenie lub prowokację”, jednak – podkreśli filozof – „moja odpowiedź na zaproszenie nigdy nie jest mu całkowicie posłuszna”<sup>92</sup>. Tym samym lektura jest czynionym w dobrej wierze „sprzeniewierzeniem”, niepozwalającym zastygnąć w monotonnym powtarzaniu sensów.

Moment etyczny wydarza się w podwójny sposób. Jednym z nich jest odpowiedź wobec dzieła literackiego, koncentrująca się wokół imperatywu, jak pisał Hillis Miller, „muszę to zrobić”<sup>93</sup>, który chroni sens tekstu przed partykularnymi odczytaniem. Drugim zaś jest konkretne działanie, wymiar pragmatyczny. W rzeczywistości szkolnej tę odpowiedzialność przejmuje nauczyciel, to on decyduje, w jaki sposób będzie próbował przybliżyć dzieło literackie uczniom, w jego kompetencjach leży próba kształcenia umiejętności interpretacyjnych, ale – co najważniejsze – nauczyciel powinien pozwolić na inwencję, twórczą odpowiedź na dzieło. Postulat twórczego czytania nie byłby unieważnieniem określonych sensów dzieła w imię dowolności skojarzeń czy niczym nieskrępowanej wyobraźni, ale – mówiąc językiem Derridy – by oddać sprawiedliwość dziełu, należy przekroczyć konwencjonalne metody odczytywania. Taka rozmowa z tekstem skupia się przede wszystkim na otwartości wobec dzieła: opis poszczególnych struktur podporządkowany jest wyznaczaniu granic interpretacji, ukazuje, że nawet najpełniejsza wykładnia nie może być wyjaśnieniem dzieła, a każdy rodzaj takiej lektury musi zakończyć się poznawczym impasem, porażką. Reakcja, jaką ma wzbudzić w czytelniku utwór literacki, to zadziwienie jego bogactwem, sprowokowanie do samodzielnej odpowiedzi.

Mówiąc o interpretacji w szkole, nie możemy też zapomnieć o tym, że pierwszym czytelnikiem utworu staje się nauczyciel. Od jego interpretacji, a także wypracowanego instrumentarium dydaktycznego, metodycznych chwytów zależy, jakie ścieżki dostępu do danego wiersza wybierze. To nauczyciel „ustawia” interpretację, kieruje kolejnymi etapami pracy nad tekstem literackim. Sytuacja obcowania z utworem w szkole jest naznaczona pewną dwoistością: z jednej strony lekcja otwiera ucznia na pewne zdarzenie, na coś, co przydarza się po raz pierwszy, z drugiej zaś wpisuje owo zdarzenie lektury w tryby powinności pedagogicznych i dydaktycznych. Nauczyciel postawiony jest zatem w podwójnej roli. Jego odczytanie tekstu jest obciążone określonymi przyjętymi strategiami nauczania, programem, który buduje przestrzeń

<sup>91</sup> „*Ta dziwna instytucja zwana literaturą*”..., s. 62.

<sup>92</sup> Tamże.

<sup>93</sup> J. Hillis Miller, *Czytanie dokonujące odczytania*, przeł. P. Wawrzyszko [w:] *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, Gdańsk 2000, s. 130.



interpretacji – niestety bardzo często zredukowanej do stereotypowego powielania dawno już skodyfikowanych i stereotypowych znaczeń.

Jeśli polonista nie spróbuje w jakiejś mierze odczytać tekstu inaczej, to jego rola zamienia się w dystrybucję spetryfikowanych znaczeń. W takim wypadku literatura sprowadzona do muzealnego eksponatu, „narodowej świątyni pamiątek”, które niczego już nikomu nie mówią, zaczyna ciążyć zarówno nauczycielowi, jak i uczniom. W końcu lektura nauczyciela jest wiążąca, gdyż to on przecież, oprócz przekazania niezbędnych uczniowi narzędzi analitycznych, wskazówek dotyczących chociażby związków intertekstualnych czy intersemiotycznych, powinien umożliwić jednostkowe „przeżycie” danej lektury, bez którego to obcowanie z tekstami zamienia się w czytanie sprawozdań bądź komunikatów prasowych. Nauczyciela nie powinna zatem interesować tylko i wyłącznie rekonstrukcja świata przedstawionego (sprawdzająca, co uczeń zapamiętał z lektury), ale sam sposób czytania: w którym momencie po prostu się nudził, a które fragmenty go zaintrygowały, przy której stronie czytanej lektury stwierdził, iż należy książkę odłożyć. Dlatego też uważna lektura to taka, która uwzględnia ucznia-czytelnika.

Lektura oznacza otwartość na innego, z jednej strony byłby to tekst literacki, a z drugiej strony – inny uczeń bądź nauczyciel. Bez tej podstawowej sytuacji komunikacyjnej wypełnionej szacunkiem wszelka forma interpretacji stanie się tylko walką o władzę interpretatorską, z której nauczyciel powinien zrezygnować, przedstawiając jedno z możliwych odczytań tekstu. Nie znaczy to jednak, że rezygnacja z pozycji hegemonu, speca od analizy jest zgodą na bezzmyslną dowolność. Zadanie nauczyciela sprowadzałoby się nie tyle do odsłaniania wszystkich sensów tkwiących w tekście, ile otwierania tekstu, a nie zamykania w szczelny pojemnik sensu. Trafnie pisze Włodarczyk, wskazując, że nauczyciel powinien towarzyszyć

uczniowi w drodze zadawania pytań, które niejednokrotnie nie gwarantują odpowiedzi. Ważne jest, by interpretacja była ciągłym myśleniem, a więc wypracowywaną w tym procesie postawą. Nauczyciel nie powinien się przy tym odwoływać do autorytetu własnej praktyki lektury, ale pozwolić uczniowi na indywidualny, to znaczy podmiotowy odbiór tekstu literackiego, nawet jeśli miałoby to oznaczać konieczność zaniechania całościowej analizy dzieła<sup>94</sup>.

W ten sposób jednostkowość dzieła zostaje ocalona, niesprowadzona do pospiesznej analizy niejako spotyka się z głęboko zindywidualizowaną odpowiedzią ucznia<sup>95</sup>. Nie ma więc miejsca w nauczaniu literatury na pośpiech, bo

<sup>94</sup> A. Włodarczyk, *Etyka interpretacji tekstu literackiego...*, s. 92.

<sup>95</sup> Moje rozważania podążają tutaj za D. Attridge'em. Badacz, komentując wiersz Williama Blake'a *Chora róża*, pisze: „Mogę dać niedoskonałe świadectwo jednostkowości wiersza – jego jednostkowości dla mnie – opisując to, co dzieje się, gdy czytam go przy okazji pisania tego rozdziału, ale każdy taki opis musi podjąć ryzyko spotkania z czytelnikami, w taki sam sposób, jak czyni to dzieło literackie. Nie opisuję więc działania jednostkowości jako takiego, ale odbicie tego działania w moim doświadczeniu;



ten, zamiast namysłu nad lekturą, prowadzi do „przerabiania lektur”, mechanicznego wypełniania programu, którego niewolnikami stają się i nauczyciel, i uczeń.

Lektura w tym znaczeniu, jakie nadaje jej Derrida, byłaby formą negocjacji, ciągłym oporem przed zawłaszczaniem jednostkowości dzieła, ochroną przed narzucanymi (w rzeczywistości szkolnej) programami i usankcjonowanymi regułami czytania. Mówiąc innymi słowami – lekcja literatury byłaby próbą wydobywania jednostkowości dzieła z woali praktyk dydaktycznych. Byłaby to swoista lekcja odpowiedzialności, próba oporu nauczyciela przed instytucją, a także ocalenia dzieła sztuki, może i ryzykowna, ale też i konieczna. W tak określonej sytuacji dydaktycznej nauczyciel jawi się jako czytelnik zaangażowany w proces lektury, a jednocześnie motywujący uczniów do podjęcia rozmowy z tekstem, przede wszystkim w perspektywie egzystencjalnej. Wydawać by się mogło, że najlepszym przykładem realizacji dialogicznej będzie pogadanka heurystyczna, ale – jak to udowodnił Stanisław Bortnowski – nie spełnia ona pokładanej w niej nadziei. W heurystyce decydujące znaczenie odgrywa nauczyciel, który poprzez pytania zakreśla przestrzeń interpretacji, wymagając od uczniów odpowiedzi zgodnej z własnym scenariuszem. Odpowiedzi uczniów mają właściwie potwierdzić założenia nauczyciela. Taka postawa nie ma nic wspólnego z dialogiem. Wyklucza autentyczną rozmowę, która ma otworzyć ucznia na tekst literacki czy dzieło sztuki. Bortnowski odwraca tę sytuację: „Na lekcji języka polskiego ma przede wszystkim pytać uczeń!”<sup>96</sup>. Taka metoda uwzględnia ucznia jako czytelnika i otwiera tekst na różne możliwości interpretacyjne.

Kontakt z utworem literackim (szczególnie tym kanonicznym) uczy pewnego rodzaju hermeneutyki, która przejawia się nie tylko w relacji z dziełem literackim, ale w rozmowie z innym, uczy także szacunku dla dzieła, odpowiedzialności biorącej się z docieklivosti i zaangażowania czytelnika. Etyczna lektura zakłada nieustanną weryfikację, krytyczną refleksję nad fundamentami, na których została zbudowana tożsamość grupy, a także nad samym językiem, za pomocą którego buduje się interpretację – obraz siebie, innych i świata. Wartości prezentowane przez dane dzieła z dzisiejszej perspektywy mogą ukazywać pewne mechanizmy przemocy i represji. Natomiast sama interpretacja tekstu pozwala na ciągle negocjowanie tych wartości, które określają relację między ja czytelniczym a utworem (takim przykładem może być dyskusja nad mesjanizmem *Dziadów* Mickiewicza i jego interpretacji przez Miłosza). Zatem wszystkie wartości niejako głęboko przechowywane w skarbcu arcydzieł

---

jeśli uda mi się wyrazić jego jednostkowość, stanie się tak dlatego, że mój opis czytany z wierszem stanie się z kolei zdarzeniem jednostkowym dla czytelnika. Oto jak działa udana krytyka” (D. Attridge, *Jednostkowość literatury...*, s. 102).

<sup>96</sup> S. Bortnowski pisał o tym wielokrotnie, por. chociażby tegoż, *Przewodnik po sztuce...*, s. 251.

naszych wieszczów mogą zaistnieć tylko w samym oddziaływaniu na czytelnika, w ciągłym odczytywaniu.

Uczciwa rozmowa z tekstami nie może traktować literatury jako gotowych instrukcji rozjaśniających wątpliwości egzystencjalne. Ukazuje ona niedogodności naszego życia. Uczy raczej zadawać pytania, niż zadawać się prostymi odpowiedziami. W końcu też pyta o to, co się wydarza między czytelnikiem a tekstem.

### 3.4.2. „Dojrzewanie do siebie”

Jak może przebiegać zatem rozmowa z poetą na temat podmiotowości, kształcenia własnej osobowości, podległej różnym formom władzy? Co może nam powiedzieć na ten temat poeta? Zanim przyjedziemy do rozmowy z utworami Tadeuszem Dąbrowskiego, posłuchajmy, co o tożsamości mówią socjologowie. Anthony Giddens zauważa:

Dzisiejszy świat oferuje nam niespotykany dotąd wachlarz możliwości tworzenia siebie i budowania własnej tożsamości. W nas samych leży odpowiedź na pytanie, kim jesteśmy, skąd przyszedliśmy i dokąd zmierzamy. Kiedy tradycyjne drogowskazy straciły na znaczeniu, świat społeczny daje nam oszałamiający wybór możliwości, kim być, jak żyć i co robić, nie dając jednak wskazówek, na co powinniśmy się zdecydować. Decyzje, które podejmujemy w naszym codziennym życiu – co włożyć, jak się zachować, jak spędzić czas – czynią nas tym, kim jesteśmy. Świat nowoczesny zmusza nas do odnajdywania siebie. Jako samoświadome jednostki ludzkie wciąż tworzymy i odtwarzamy naszą tożsamość<sup>97</sup>.

W gruncie rzeczy łatwo można byłoby podważyć tezę Giddensa, twierdząc, że w logice kapitalistycznej nasza możliwość budowania tożsamości jest bardzo ograniczona, bo podporządkowana prawom nieubłagalnego rynku, a wybór dotyczy tylko i wyłącznie młodzieży o określonym kapitale społecznym i kulturowym<sup>98</sup>. Jednak ważne jest to, że Giddens zauważa, iż ponowoczesność wyjątkowo odporna jest na oddziaływanie tradycji produkującej określone wzorce tożsamościowe. Melosik mówi tutaj o „globalnym nastolatku”<sup>99</sup>.

<sup>97</sup> A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2004, s. 53. Por. również A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2001.

<sup>98</sup> Pamiętajmy tutaj o zwiększającej się ciągle nierówności społecznej, którą umacnia instytucja szkoły. Zob. P. Sadura, *Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*, Warszawa 2012.

<sup>99</sup> Z. Melosik pisze o „globalnym nastolatku” tak: „uczęszcza on do bardzo dobrej lub przyzwoitej szkoły średniej albo jest studentem uniwersytetu. Za nauką nie przepada, lecz rozumie, że wykształcenie i certyfikaty edukacyjne są wstępnym warunkiem zawodowego sukcesu i mogą przydać się w przyszłości. [...] Z największą przyjemnością przemieszcza się po wirtualnej przestrzeni (nieustannie korzysta z YouTube’a). Muzyka odgrywa bardzo ważną rolę w jego życiu, dostarczając mu przyjemności i fascynacji

Podobnie wskazuje Bauman w rozmowie z Benedetto Vecchim. Dla filozofa tożsamość „jawi się nam raczej jako coś, co należy wytworzyć, a nie odkryć; jako przedmiot naszych wysiłków, «cel», do którego należy dojść; jako coś, co musimy dopiero sklecić z części lub wybrać z dostępnych całości, a potem o to walczyć i chronić”<sup>100</sup>. Nieco dalej Bauman zauważa: „pytanie «Kim jesteś» ma sens tylko wtedy, gdy uważa się, że można być kimś innym niż sobą; tylko wtedy, gdy ma się wybór; no i wtedy, gdy trzeba coś zrobić, to znaczy, gdy wybór jest «rzeczywisty» i wiążący”<sup>101</sup>. Oczywiście w podporządkowanej rynkowi płynnej ponowoczesności stanie się kimś innym nie ma nic wspólnego z etycznym wyzwaniem Lévinasa czy Derridy, wiąże się ze swobodnym dryfowaniem po świecie kultury popularnej i konsumpcji. Z jednej strony mamy więc zatem obietnicę niczym nieograniczonego wyboru. Z drugiej strony – jak podkreśla Melosik – ciągle podlegamy przemocy instytucjonalnej, biurokratyzacji chcącej administrować naszą tożsamością, co prowadzi u młodego człowieka do poczucia zagubienia<sup>102</sup>.

A co mówi nam o tożsamości Dąbrowski? Poeta oznajmia:

Nie wiem kim jestem.  
Wiem kim nie jestem nie  
jestem sobą.

Dojrzewanie do siebie  
to poszukiwanie  
tylko ze snów znajomej  
oazy na obcej pustyni

bez cienia pewności że jest  
tam jeszcze woda a jeśli

jest czy nadaje się  
do picia

(Tadeusz Dąbrowski, \*\*\**Nie wiem kim jestem...*)<sup>103</sup>

Dąbrowski podejmuje refleksję nad starożytną maksymą ze świątyni Apollona: „Poznaj samego siebie” (*gnothi seauton*). I jednocześnie podejmuje ruch w stronę pisania tekstu jako formuły konstruowania podmiotowości. Pierwsze

---

(jakkolwiek krótkotrwałych). Ogląda więc programy telewizyjnych stacji muzycznych, słuchając zwykle brytyjskich lub amerykańskich utworów i nie będąc przywiązany do jednego stylu lub wykonawcy. Ma nawyk nieustającej telefonicznej (komórkowej) SMS-owej komunikacji z przyjaciółmi i znajomymi, nawet jeśli tylko fragmentarycznej i pozbawionej głębszej treści. Pijąc coca-colę, absolutnie nie czuje się amerykanizowany, a pobyt w restauracji McDonald’s w żadnym wypadku nie stanowi dla niego formy fastfoodyzacji jego życia” (Z. Melosik, *Kultura popularna...*, s. 141).

<sup>100</sup> Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, przeł. J. Łaszcz, Gdańsk 2007, s. 18.

<sup>101</sup> Tamże, s. 21.

<sup>102</sup> Por. Z. Melosik, *Kultura popularna...*

<sup>103</sup> T. Dąbrowski, (\*\*\*)*Nie wiem kim jestem...* [w:] tegoż, *Te Deum...*, s. 6.

zdanie, zakończone kropką „Nie wiem kim jestem” – nie pozostawia złudzeń. To wiedza pewna i jednocześnie bolesna, bo nieniosąca samozadowolenia. Podmiot okazuje się przemieszczony, nie na swoim miejscu. Nie znaczy to jednak, że jest w stanie utożsamiać się ze wszystkimi wzorcami identyfikacyjnymi i niczym Proteusz zmieniać swoje tożsamości. Drugie zdanie wskazuje na podstawową różnicę między mną a kimś innym. Jestem więc zawsze kimś innym – zdaje się mówić Dąbrowski, w którego słowach słyhać sokratejską formułę: „wiem, że nic nie wiem”. Tworzenie „ja” jest więc zadaniem, które należy podjąć. Hipotezą, którą należy weryfikować.

Warto zatem przed lekturą postawić z uczniami kilka pytań, będących próbą „wpisywania się” w problematykę wiersza:

1. Kim jestem? I kim nie jestem? Na które z tych pytań łatwiej odpowiedzieć?
2. Co to znaczy być sobą / nie być sobą?
3. Czy poszukiwanie siebie ma sens?

To tylko przykładowe pytania, które uruchamiają podstawowy namysł nad kategorią tożsamości. Wyrwają one uczniów z porządku lekcyjnego skupionego wokół realizacji treści programowych, skupiają bowiem na próbie refleksji nad słownikiem, w którym budują swoje opowieści o doświadczeniu siebie i świata. W końcu dają szansę na angażującą lekturę, w której to uczeń zaczyna „myśleć wierszem”. Ale wiersz Dąbrowskiego nie daje jasnych odpowiedzi. Wytrąca z wszelkich oczywistości, pozwoli na potwierdzenie albo rewindykację przemyśleń dotyczących możliwości konstruowania „siebie”.

Lekturę wiersza Dąbrowskiego warto rozpocząć od namysłu nad pierwszą strofoidą. Zastanowieniem się nad tym, co wie, a czego nie wie osoba mówiąca w wierszu. Zdanie „Nie wiem kim jestem” może bowiem oznaczać, że nie jestem w stanie powiedzieć, co jest dla mnie ważne, czego pragnę. Kontrapunktem dla tego stwierdzenia staje się druga strofa: „Wiem kim nie jestem / Nie jestem sobą”, co można odczytać – nie mogę żyć tak, jak bym chciał; udaję kogoś innego, nakładam maski, naśladowuję zachowanie innych, co oczywiście może wytworzyć poczucie niepokoju, zagubienia, wstydu, ale i nadzieję na przemianę, walkę o swoją niezależność. Takie propozycje padają najczęściej ze strony uczniów klas licealnych i studentów.

To poczucie nieswojości wyzwala wędrówkę w celu odnalezienia upragnionego „ja”, którą sytuuje poeta w przestrzeni pustyni. Fraza „dojrzewanie do siebie” sugeruje nieskończony proces, w którym to dochodzi do aktu różnicowania. Mamy więc tutaj gest zdecydowanego dystansu wobec innych czy ich świata wartości. To „dojrzewanie do siebie” w wierszu Dąbrowskiego jest gestem bezinteresownym, nakierowanym przeciw wąsko rozumianej „edukacji” jako przygotowaniu do określonych społecznych scenariuszy, wpisujących się w logikę zysku. Sugeruje zatem możliwość osiągnięcia jakiejś „mocnej podmiotowości”, która odsyła tutaj do dobrze nam znanego słownika pedagogiczno-psychologicznego, operującego pojęciami dojrzałości emocjonalnej,

intelektualnej, a w końcu też i odpowiedzialności. Jednak poeta nie moralizuje, nie daje wskazówek, lecz wyprowadza nas na pustynię, która sugeruje odcięcie od świata doznań, co w tym kontekście może być figurą zerwania ze światem iluzorycznych masek, otwarciem na coś niespodziewanego, ćwiczeniem świadomości chcącej odnaleźć samą siebie. Z drugiej strony jednak może zakończyć się wytworzeniem kolejnego iluzorycznego obrazu siebie – niesie bowiem ryzyko fatamorgany. Wędrownka poety w poszukiwaniu tożsamości, pisanie własnego „ja” może nie skończyć się jego odnalezieniem, lecz rozproszeniem. Oaza, odwołująca się do rajskiego ogrodu, stanu doskonałej tożsamości i pełni szczęścia bez pęknięć, jest z jednej strony kuszącą obietnicą całkowitej suwerenności, ale i pokusą całkowitego u-tożsamienia. W innym wierszu Dąbrowski zaznaczy:

Dawno temu człowiek budował swoją tożsamość.  
Teraz jej szuka. Szukam i ja – od czasu do czasu  
znajduję coś, co mogłoby nią być.

To coś patrzy (na mnie?) lustrzanymi oczami:  
zawsze to samo przerażenie, ta sama nadzieja,

że prawda jest między nami.

(Tadeusz Dąbrowski, *Czarny kwadrat*)<sup>104</sup>

Tym samym lektura kwestionuje pewność, w końcu też otwiera na różne scenariusze tożsamościowe. Wiersz próbuje zatem wystawić czytelnika na swe działanie, które nie przynosi żadnych jasnych rozstrzygnięć. Dąbrowski bowiem zawiesza głos, jego oaza może być jedynie fatamorganą, a woda może okazać się trucizną. Czy to jednak zwalnia nas z próby autopoznania? Rozmowa z wierszem nie sprowadza się do czysto zracjonalizowanych praktyk, w których to „oko” badacza próbuje wyłuskać wszystkie sensory wiersza. Poeta sugeruje, że dojrzewanie do siebie jest ruchem niekończącym się, zostawia zatem czytelnika samemu sobie. Wiersz nie jest bowiem instrukcją, a poeta-tutorem gwarantującym osiągnięcie sukcesu. Wiersz pyta: czy znajduję w nim coś, co mogłoby być mną? Mną, a więc kimś, kim się staję.

### 3.5. Poczucie poezję

Markowski dla określenia relacji między tekstem literackim a czytelnikiem wykorzystuje pojęcie komitywy, rozumianej jako próba wytworzenia wspólnoty między tekstem a czytelnikiem. Badacz przywołuje definicję słownikową, według której komitywa to „bliskie stosunki łączące dobrych znajomych lub przyjaciół”<sup>105</sup>. Słowo „komitywa” wyprowadza ze słów łacińskich: *mitto*,

<sup>104</sup> T. Dąbrowski, *Czarny kwadrat*, Kraków 2009, s. 32.

<sup>105</sup> M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości...*, s. 262.

*mittere*. Pozwala to badaczowi na rozumienie komitywy jako „wspólne wywoływanie jakiegoś skutku”<sup>106</sup>. W ten oto sposób Markowski zarysowuje ramy lektury tekstu literackiego, wymykające się komunikacyjnemu modelowi literatury, w którym to tekst należy odkodować w zaprogramowanym algorytmie zdarzeń. Markowski zaznacza:

Właściwie można powiedzieć tak, że z niektórymi tekstami jestem w dobrej komitywie, z innymi – w niedobrej. Te, z którymi jestem w niedobrej komitywie, obchodzą mnie mniej, nie dają mi się we znaki, nie wdają się w moje znaki. Te natomiast, z którymi jestem w dobrej komitywie, domagają się ode mnie, byśmy razem coś zrobili (*com-mittere*), bym się zaangażował i pozwolił na to, aby literatura mnie dotknęła<sup>107</sup>.

Ciekawi mnie ta dobra i zła komitywa, o której wspomina Markowski. Czy instytucja szkoły jest w stanie wytworzyć przestrzeń dla tworzenia komitywy? Czy raczej osłabia możliwość doświadczenia literatury, zabezpieczając czytelników przed jej dotknięciem, które może być niebezpieczne. Komitywa otwiera bowiem na sferę nieoczywistości („odkształcania” – jak powie Markowski w innym miejscu), która wymyka się hermeneutycznemu wypełnieniu i kieruje się w stronę ludzkiej przygodności, przygody języka i ciała. Jednocześnie buduje wspólnotę opartą nie na jakiejś racjonalnej „umowie społecznej”, lecz wzajemnej zależności.

Dotykanie literatury może być na wskroś traumatyczne poprzez zetknięcie z pojętą po Lacanowsku realnością, która wyrzuca z „bezpieczeństwa” mojego świata i otwiera na pragnienie niemogącej zostać zasymilowanej *jouissance*<sup>108</sup>. Literatura mówi nam bowiem: zróbmy coś „zakazanego”, „innego”. Tak też postrzega literaturę Barthes, który rozróżnia tekst przyjemności i tekst rozkoszy:

Tekst przyjemności – przepętnia, dodaje otuchy, wzbudza euforię; wywiedziony z kultury, nie zrywa z nią, bo związany jest z wygodną praktyką lektury. Tekst rozkoszy – ten z kolei ogałaca, pozbawia wiary (być może ociera się nawet o nudę), narusza podstawy historycznych, kulturowych i psychologicznych przekonań czytelnika, stałość jego gustów, wartości i wspomnień, doprowadza do kryzysu jego związków z językiem<sup>109</sup>.

<sup>106</sup> Tamże, s. 262.

<sup>107</sup> Tamże, s. 263.

<sup>108</sup> Odsyłam do pracy: J. Lacan, *Tuché i automaton*, przeł. K. Kłosiński [w:] *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M.P. Markowski, Kraków 2006. J. Derrida wskazuje: „Doświadczenie «dekonstrukcji», «dekonstrukcyjnego» kwestionowania, czytania lub pisania, w żaden sposób nie zagraża «przyjemności», ani nie rzuca na nią podejrzenia. Myślę, że jest całkiem odwrotnie. Za każdym razem, gdy pojawia się *jouissance* [...], pojawia się też «dekonstrukcja». Skuteczna dekonstrukcja. Skutkiem dekonstrukcji, jeśli nie misją, jest wyzwalamie zakazanej *jouissance*. Oto, co stanowi całą stawkę” (J. Derrida, D. Attridge, *Ta dziwna instytucja zwana literaturą...*, s. 47–48).

<sup>109</sup> R. Barthes, *Przyjemność tekstu*, przeł. A. Lewańska, Warszawa 1997, s. 89.

To rozróżnienie Barthesa wskazuje przede wszystkim na intensywne doświadczenie lektury, które wyrzuca mieszcza z bezpiecznie umoszczonego świata własnych przyzwyczajęń, stawia go przed czymś, co wymyka się jego pojmowaniu świata i rzeczywistości – w gruncie rzeczy przybliża do „realnego”.

Inaczej o dotknięciu będzie mówił Lévinas, dla którego będzie ono dotknięciem z nieredukowalnego oddalenia. To wezwanie innego, ekspresja jego twarzy – jak mówi filozof – „uderza mnie, jeszcze zanim uderzy, jak gdybym słyszał go, jeszcze zanim przemówi”<sup>110</sup>. Dla Lévinasa doznanie innego jest relacją etyczną, nie można jej wpisać w immanencję kultury, porządek tego-samego. Komentując dzieło Prousta, filozof stwierdzi: „Atoli najgłębsza nauka Prousta – o ile w ogóle poezja nauk udziela – polega na sytuowaniu realności w relacji do tego, co względem niej zawsze pozostanie inne, z innym człowiekiem jako nieobecności i tajemnicy; na odkrywaniu jej w samej bliskości Ja [...]”<sup>111</sup>. Inność bowiem wywraca nasze dobre samopoczucie na nice, nie pozwala zastygnąć w skorupie „ja”.

Lévinas, tworząc pojęcie *le Dire* – Mówienia, przeciwstawi je Powiedzianemu – *le Dit*, zastygłemu, pozbawionemu mocy stanowienia znaczeń komunikatowi, wspaniałemu na prawach wiedzy i rozumienia. Dla filozofa:

otwarcie komunikacji – która nie sprowadza się tylko do obiegu informacji, ale jest tego obiegu warunkiem – dokonuje się w Mówieniu. Nie opiera się na treściach wpisanych w Powiedziane i przekazanych Innemu do interpretacji i rozkodowania. Otwarcie to polega na ryzykownym odkryciu siebie<sup>112</sup>.

Tym samym inny pozostaje tym, dzięki któremu podejmują ryzyko stania się kimś innym. Wiąże się ono bowiem z otwarciem na to, co idiomatyczne – jakby powiedział Derrida – inne, które jednak wcale nie musi być czymś zewnętrznym, gdyż przecież „obcy jest w nas” (to słowa Julii Kristevej)<sup>113</sup>. Literatura nie jest instrukcją, dzięki której wygładzimy poczucie niedogodności naszego życia, raczej wzmaga niepokój:

Dzieło sztuki przenika nonsens w każdym jego szczególe. Obecny jest on na poziomie jego formy i treści, otwierając sobą horyzont zrozumienia tego, co zostało w dziele przedstawione. Stąd bierze się *wrażenie „niesamowitości”*, jakiego doznaje odbiorca, obcując z każdą „wielką” literaturą czy dziełem sztuki. Spotkanie z nimi to konfrontacja z nonsensem, który nagle wytrąca z utartych kolein życia, [...] tak iż [...] świat traci swą oczywistość<sup>114</sup>.

<sup>110</sup> E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, przeł. P. Mrówczyński, Warszawa 2000, s. 148.

<sup>111</sup> E. Lévinas, *Imiona własne*, przeł. J. Margański, s. 118.

<sup>112</sup> E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą...*, s. 85.

<sup>113</sup> J. Kristeva, *Etrangers à nous-mêmes*, Paryż 2001. Na temat tych kategorii por. T. Kitliński, *Obcy jest w nas. Kochać według Julii Kristevej*, Kraków 2001.

<sup>114</sup> P. Dybel, *Okruchy psychoanalizy. Teoria Freuda między hermeneutyką i poststrukturalizmem*, Kraków 2009, s. 349–350.



To zetknięcie z niesamowitym, o jakim mówi Paweł Dybel, wymusza weryfikację wszelkich analitycznych założeń, wystawia nasze rozumienie na szaleństwo niewiedzy, niespodziewane doznanie.

### 3.5.1. „to coś”

Wiersz *do skutku* Dąbrowskiego, wieńczący tom *Czarny kwadrat*, wydaje się interesujący z kilku względów. Po pierwsze, zakłada dręczącą obecność czytelnika, jakiegoś „ty”. Po drugie, odsyła do całego *spectrum* motywów, charakterystycznych dla poezji trójmiejskiego twórcy, związanych z niewyraźnością, granicami języka poetyckiego. Po trzecie, pyta o możliwość zaistnienia tego, co poetyckie.

1  
poezja jest wtedy  
gdy czujesz

to  
coś

czujesz?

2  
(jeżeli nie  
przeczytaj wiersz  
ponownie)

(Tadeusz Dąbrowski, *do skutku*)<sup>115</sup>

Interesująca jest już sama budowa wiersza. Składa się on z dwóch części, z których druga „działa” na zasadzie uzupełnienia, komentarza. Graficzne rozczłonkowanie wersów, światła pomiędzy wersami budują przestrzeń nieokreśloności, jakiegoś bliżej niesprecyzowanego tła. Centralne miejsce w pierwszej części wiersza zajmuje enigmatyczne „to coś”. Wiersz zatem inscenizuje, pokazuje „to coś” niemożliwe do werbalizacji: najkrótsze wersy mają rozblysnąć niczym w epifanicznym doznaniu. Poeta nieprzypadkowo krąży wokół szeroko rozumianych granic języka wizualności, sięga po figury poetologii negatywnej, odwołując się do teorii bezprzedmiotowości Kazimierza Malewicza, która jest – jak pamiętamy – istotna dla Lyotardowskiej koncepcji wzniosłości. Wiersz Dąbrowskiego odsyła zarówno do tytułu tomu *Czarny kwadrat* i ilustracji sporządzonej przez samego poetę (czarnego kwadratu na czarnym tle), jak i do utworu inicjującego ten tom, gdzie przedstawiony zostaje obraz chłopca, który „bezzwłocznie pojawia się i znika / jak czarny kwadrat na czarnym tle”<sup>116</sup>.

<sup>115</sup> T. Dąbrowski, *do skutku* [w:] tegoż, *Czarny kwadrat...*, s. 44.

<sup>116</sup> Tamże, s. 6.

Bardziej jednak od tych tropów interesuje mnie próba budowania komitywy między autorem a czytelnikiem. W apostrofie słyszę bowiem słowa skierowane do mnie jako czytelnika. Wiersz ten mnie zaczepia, próbuje dotknąć – zbudować relację. Biorę więc sobie go do serca, czytam z całą powagą, mimo ciężącej na nim ironii, nie wiedząc, jaki efekt przyniesie ta moja lektura. W przypadku wiersza Dąbrowskiego tym skutkiem miałyby być doświadczenie tego, co poetyckie. Nieprzypadkowo przywołuję tutaj kategorię doświadczenia, które zgodnie z łacińskim źródłosłowem (*experientia*, pochodzącym od czasownika *experior*) oznacza nie tyle poznanie, co wystawianie na próbę, ciągłe doznawanie czegoś, czego nie da się zamknąć w jakąś poręczną formułę<sup>117</sup>. Wiersz bowiem próbuje otworzyć mnie na to, co poza nim samym. Poeta wystawia mnie na próbę: obiecuje doznanie czegoś niespodziewanego, jednocześnie nieprzewidywalnego i niemożliwego do utrzymania. Chce mnie wyprowadzić na manowce języka – mówiąc językiem Dąbrowskiego – chce wyprowadzić mnie „poza słowa”<sup>118</sup>.

Wiersz jednak coś znaczy i zbyt pochopnie byłoby chyba umknąć przed próbą rozumienia, więc ta komitywa wcale nie będzie łatwa. Jeśli przyjąć, że czytany tekst powinien wzbudzać we mnie pragnienie udzielenia mu odpowiedzi, to mamy tutaj do czynienia z osobliwą sytuacją. Tekst domaga się mojej odpowiedzi jako czytelnika, ale w gruncie rzeczy odmawia mi prawa do tego komentarza dobrze znanymi pojęciami, oferuje „jedynie” dojście do kresu możliwości poznawczych i kresu języka. Wiersz nie jest bowiem tutaj zagadką, z sensami schowanymi w depozycie (by przywołać metaforę samego Dąbrowskiego z wiersza *Zurych. Notatka pierwsza*), które trzeba wybrać lub wykraść. Poeta proponuje lekturę afektywną, zaznaczając, że celem jego wiersza nie jest dotarcie do jakiegoś sensu, lecz raczej wyobcowanie czytelnika z jego świata przyzwyczajień i znaków.

Jeśli więc chcę pokusić się o komentarz, nie popaść w psychotyczne milczenie, to muszę zboczyć z instrukcji zaproponowanej przez Dąbrowskiego. Nie jestem „czytelnikiem modelowym”, którego projektuje poeta. Czytam wielokrotnie po to, by uruchomić grę znaczeń, po to, by pisać własny tekst. A właściwie powinienem się zamknąć albo nic nie robić. W wierszu (...) poeta zaznacza: „zostawiam w wierszu szczelinę przez / którą jestem w stanie przeciśnąć się ostatecznie / możesz wejść tam po to by obejrzeć mój trop / jeżeli masz odwagę możesz się za mnie zamknąć // możesz też nic nie robić”<sup>119</sup>.

<sup>117</sup> Na temat kategorii doświadczenia we współczesnej humanistyce por. R. Nycz, *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*, Warszawa 2012; M. Jay, *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat*, przeł. A. Rejniak-Majewska, Kraków 2008.

<sup>118</sup> *Poza słowa. Antologia wierszy 1976–2006*, wyb. i red. T. Dąbrowski, Gdańsk 2006.

<sup>119</sup> T. Dąbrowski, *Te Deum*, Kraków 2005.

Przyjrzyjmy się utworowi *do skutku*, który wikła się w świat intertekstualnych autotematycznych odniesień<sup>120</sup>.

Poezja jest wtedy – Dąbrowski zaczyna wiersz od stwierdzenia „poezja jest”, ale odmawia nadania jej istoty, nie definiuje jej. Tym samym wskazuje, że nie można poezji sprowadzić do definicji i reguł, określonych prawideł tekstu, które redukuje całą przestrzeń inwencji, nieprzewidywalnego. Poezja ma charakter wydarzenia, wymyka się jednoznaczному uporządkowaniu, precyzyjnej reprezentacji. Dąbrowskiego interesuje raczej sama możliwość jej zaistnienia: „stawia” więc zaimek odnoszący się do spełnienia jakiegoś warunku. I redukuje w dalszym wersie tkanę języka do dwóch słów – *gdy czujesz*. Mamy zatem pierwszą apostrofę, wezwanie do jakiegoś „ty”, które równie dobrze może dotyczyć samego podmiotu, jak i czytelnika. Zwrot ten zakłada możliwość pełnej wzajemności wspólnoty. Poeta to też czytelnik, więc wyznaczone role tego, który pisze, i tego, który czyta, zacierają się we wzajemnej próbie doświadczenia poezji, czego warunkiem okazuje się czucie. Z jednej strony enigmatyczność zwrotu „*gdy czujesz*” odsyła do romantycznego wzorca poznania jako aktu intymnego, bezpośredniego, do figury autentyczności. Z drugiej zaś odwołuje się do bliskości cielesnej. Język można bowiem rozumieć jako granicę oddzielającą od świata zmysłów i afektów. Czytelnik oczekuje tutaj jakiejś konkretyzacji, tymczasem poeta enigmatycznie oznajmia, wykorzystując przerwę – to. Zaimek ten pełni funkcję dopełnienia i jednocześnie świadczy o granicach języka poetyckiego, jego ułomności, ale też zakotwiczeniu w tym, co nieprzedstawialne. Odsyła do następnego wersu, również zaimka, wzmacniającego rytmikę wiersza – *coś*. Poruszamy się więc w przestrzeni niedopowiedzeń, na skraju zamilknięcia. Pamiętajmy jednak, że oba te zaimki niosą ze sobą cały bagaż pamięci intertekstualnej, tracą swoją nieokreśloność w magmie odwołań nie tylko do teorii bezprzedmiotowości Malewicza<sup>121</sup>. Odsyłają do

<sup>120</sup> Dąbrowski przyrównuje wiersz współczesny do nietoperza, a „Poezja // jeśli jest, przypomina / dziś kamyk, / czasem cegłę”, które rzucał podmiot wiersza, będąc dzieckiem, by nastraszyć nietoperze (tegoż, *Czarny kwadrat...*, s. 11). W innym wierszu, odwołując się do czasopisma „Poezja”, Dąbrowski ironicznie pisze: „czy istnieje jeszcze poezja? – pyta pod koniec / imprezy kolega, który trzydzieści lat temu / miał wiersz w poezji. odpowiadam: nie, / poezja już nie istnieje. naprawdę? – pyta z niedowierzaniem. naprawdę. a pisma też już nie ma? / pisma też” (tamże, s. 26). W utworze dedykowanym Różewiczowi poezja „leży sztucznie / przytrzymywana przy życiu” (tamże, s. 22). W hiperrzeczywistości hipermarketów niespodziewanie – jak pisze Dąbrowski – „[...] zjawia się poezja i pcha do ucieczki jelenia / tuż przed maską twojego auta, jabłku każe zerwać / się z gałęzi, światłu zakiełkować i rozsadzić łupinę / nocy / [...]. Nikt jej nie widział. Lecz bez niej nic się nie stało, / co się stało” (tegoż, *Środek wyrazu*, Kraków 2016, s. 45). Te krótkie wypisy nie wyczerpują katalogu autotematycznych figur poezji Dąbrowskiego, wymagają rozwinięcia, na które w tym miejscu nie mogą sobie pozwolić.

<sup>121</sup> Czarny kwadrat na białym polu był pierwszą formą wyrazową odczucia bezprzedmiotowego: kwadrat = odczucie, białe pole = «nic» poza tym odczuciem (K. Malewicz, *Suprematyzm (1922–1927)* [w:] *Artyści o sztuce. Od van Gogha do Picassa*, red. E. Grab-ska, H. Morawska, Warszawa 1969, s. 555).

sporu Różewicza z Miłoszem<sup>122</sup>. Zwrot „czujesz / „to / coś” odsyła do sfery pozadyskursywnej, zawiesza władzę rozumu i słowa. Czytelnik poddaje się rytmowi wiersza, temu, co wymyka się słowom. Rola podmiotu sprowadza się zatem do wskazywania niedostępnych rejestrów naszej egzystencji, wyrwania czytelnika z jego swojskości. Stąd to szukanie potwierdzenia, a więc potwierdzanie skuteczności własnego wiersza przez Dąbrowskiego w padającym już w następnym wersie i (mówiąc Jakobsonem) pełniącym funkcję fatyczną retorycznym pytaniu – c z u j e s z ? Podmiot, nie czekając na odpowiedź, kończy tę część wiersza. Nie jest jednak pewny władzy własnego tekstu ani wrażliwości czytelnika. Zamyka tę część wiersza. A w drugiej jego części instruuje: „jeżeli nie / przeczytaj wiersz ponownie”. Parenteza ma charakter metatekstowy. Jest komentarzem, suplementem, nie istnieje samodzielnie, zaburza więc całość wiersza, kwestionuje dotarcie do jakiegoś źródła sensu albo – mówiąc innym językiem – od razu to doznanie zacierą. Czytelnik nie może być bowiem pewien, czy jego „to coś” jest tożsame z „tym czymś” Dąbrowskiego. A poeta nie może być pewien, czy jego instrukcja obsługi wiersza zadziała.

Autor zatem balansuje między słowem a milczeniem, porozumieniem a obcością. Marzy o autentycznej bliskości bycia. Dąbrowskiego interesuje pozostający poza możliwością werbalizacji porządek rzeczywistości, który zmusza do wyjścia poza gorset języka. Dla autora *Czarnego kwadratu* poezja to coś, co nie poddaje się zatem ostatecznemu wyjaśnieniu, „bycie” poezji jest tutaj czymś nieuchwytnym, mieści się w przestrzeni wirtualności, możliwości. Tym samym lektura wiersza powinna nas otworzyć na nieprzewidywalne zdarzenie. Ironiczna formuła tytułu wiersza Dąbrowskiego *do skutku* i wykorzystana parenteza wskazują, że wiersz nie musi być jednak skutecznym „narzędziem” do zbudowaniu komitywy między poetą a czytelnikiem, miejscem identyfikacyjnego zespolenia z czytelnikiem. Wiersz może okazać się bowiem dla poety i dla czytelnika aktem wywłaszczenia, potęgującym niepewność i rozczarowanie. Sam Dąbrowski zresztą przyznaje, że poezja może być gdzie indziej:

Z poezją jest tak: wypływasz w morze,  
zarzucasz sieci, ciągniesz je przez miliony

<sup>122</sup> Wiersz Dąbrowskiego można czytać w kontekście utworu Różewicza *dlaczego piszę*, będącego odpowiedzią na Miłoszowski zbiór *to*: Różewicz pisze: „czasem «życie» zasłania / To / co jest większe od życia // Czasem góry zasłaniają / To / co jest za górami / trzeba więc przesunąć góry / ale ja nie mam potrzebnych / środków technicznych / ani siły / ani wiary [...] więc nie zobaczysz tego / nigdy / wiem o tym / i dlatego / piszę” (T. Różewicz, *szara strefa*, Wrocław 2002, s. 59). Różewicz wskazuje, że rzeczywistości nie da się zawładnąć jak w kartezjańskim modelu poznania, w którym podmiot, władczy gestem zawłaszczając rzeczywistość, obramowuje w obraz, ustanawia ją przed sobą jako gotową i oczywistą. Do tego utworu autora *Niepokoju* odsyła zresztą inny wiersz Dąbrowskiego *Ośła łączka*: „Kiedy piszę wiersz / jest go coraz mniej. / Gdy zbliżam się do gór, / one giną za łagodnym pagórkem, / za ośłą łączką. // A gdy staję z nimi / twarzą w twarz, / odbierają mowę. // najlepszy wiersz kończy się / w połowie” (tegoż, *Środek wyrazu...*, s. 37).

ton wody i w końcu łapiesz gigantycznego kraba  
 podobnego do ciebie, który mówi: nie możesz,  
 kurwa łowić gdzie indziej

(Tadeusz Dąbrowski, \*\*\**Z poezją jest tak: wypływasz w morze*)<sup>123</sup>

Ruch w głąb, sugerujący dotarcie do jakiegoś skarbu czy tajemnicy egzystencji, okazuje się chybiony. Poeta w tym wypadku nie będzie rewelatorem i tłumaczem tajemnic istnienia. Absurdalny i groteskowy obraz „gigantycznego kraba” wskazuje na niemożność wyrwania się poety z okowów własnych narcystycznych fantazmatów. W tym wypadku poezja byłaby zawsze czymś, co wymyka się władzy twórcy, jego słowu, pragnieniem niemożliwego, poszukiwaniem jakiegoś „ty”. Dąbrowski zapytuje: „czym różni się milczenie / puste od znaczącego // głębokie od płytkiego / jasne od ciemnego // milczenie celne od / milczenia jak kulą w płot” i odpowiada – „tobą”<sup>124</sup>. W *do skutku* „skuteczność” użycia poezji polegałaby na dotarciu do czytelnika, poza wiedzą i językiem. Jednak w wierszu zamieszczonym w tomie *Pomiędzy* bohater jadący pociągiem w rodzinne strony wyznaje w narcystycznym uniesieniu:

Jest mi dobrze, może

nawet przez chwilę jestem szczęśliwy. Niczego  
 nie żałuję, za niczym nie tęsknię.

Ten wiersz nie potrzebuje czytelnika.

(Tadeusz Dąbrowski, \*\*\**Jadę pociągiem do miasta mojego dzieciństwa*)<sup>125</sup>

Ten tekst (słysząc w nim echo Miłoszowego *Daru*) wskazuje na jeszcze inny wymiar relacji z czytelnikiem. Okazuje się, że konieczność dialogu z czytelnikiem bierze się z doświadczenia braku i wykorzenia. Nie potrzebować czytelnika to nie potrzebować jego uznania.

### 3.5.2. o tym

I tu być może powinienem zamilknąć, ale wiersz *do skutku* nie daje mi ciągle spokoju, tym bardziej, że w najnowszym tomie *Środek wyrazu* owo „czucie” poezji i „to coś” zostają rozpisane w inne rejestry sensów. Skoro by poczuć poezję, trzeba czytać aż do skutku, zgodnie z instrukcją zaproponowaną przez Dąbrowskiego poddając się przekornie tej instrukcji. Wybieram dwa wiersza z najnowszego tomu. Oba zostają powiązane z Zurychem. W pierwszym z nich poeta pisze tak:

<sup>123</sup> T. Dąbrowski, \*\*\**Z poezją jest tak: wypływasz w morze* [w:] tegoż, *Pomiędzy*, Kraków 2013, s. 36.

<sup>124</sup> Tegoż, \*\*\**czym różni się milczenie* [w:] tegoż, *Czarny kwadrat...*, s. 43.

<sup>125</sup> Tegoż, \*\*\**Jadę pociągiem do miasta mojego dzieciństwa* [w:] tegoż, *Pomiędzy...*, s. 47

Nie mam serca w Szwajcarii, rozczulam się  
na widok złota, myślę o Mickiewiczu  
lecz nie mam serca do wiersza, zegarki wytykają  
mnie na każdym kroku, niebiosą przegładają  
się w wodach, ale nicość unosi się nad wodami.  
Jest ładnie, nieładność tkwi we mnie, skradzione złoto,  
mafijne machlojki, nabita strzelba, zdradzone  
dziwki, wszystko to czuję w sobie, to wszystko mam w  
depozycie, a jednak nie umiem jeszcze stworzyć  
poezji, na którą nikt nie czeka. Gdy  
napiszę wiersze, na które nikt nie czeka,  
okaże się, że ktoś czekał na nie od zawsze  
Czekam na kogoś

(Tadeusz Dąbrowski, *Zurych, pierwsza notatka*)<sup>126</sup>

Jeśli czucie z wiersza *do skutku* miało się łączyć z czymś intymnym, to poeta powiada: „nie mam serca w Szwajcarii / nie mam serca do wiersza”. Tak więc to, co intymne, związane z porządkiem serca, zostaje przenicowane. Zwrot „nie mieć serca” można bowiem odczytać jako zapis atrofii woli lub gnuśności, a mówiąc innym językiem – stanu odrętwienia, niemoty, pozycji depresyjnej. Poeta bawi się znaczeniami słowa „czucie”, rozwija jego różne konotacje, zaznacza ironicznie, grając stereotypowymi wyobrażeniami o bogactwie Szwajcarii: „rozczulam się w dodatku na widok złota”. A jeśli dodamy zgodnie z prawidłami powiedzenia, że milczenie jest złotem, to mamy tutaj próbę zamilknięcia i jednocześnie poszukiwania takiego języka, w którym podmiot mógłby się wygodnie umiejscowić.

Poeta nie ma serca, ale porusza się duktem wytyczonym przez poezję romantyczną. Nawiązuje i do Słowackiego (*W Szwajcarii*), i do Mickiewicza, który przecież w Zurychu bywał, spotykał się tam z Towiańskim. Jednak nie po drodze Dąbrowskiemu z polskimi romantykami w Szwajcarii. Poeta tworzy wewnętrzny obraz „ja”, będący pewną potencjalną możliwością dla wiersza: „wszystko to czuję w sobie, to wszystko mam w // depozycie”. Wiersz kończy się formułą: „Czekam na kogoś”. Ta figura zatrzymania, oczekiwania zakłada otwarcie na innego, na to, co niespodziewane, ale też i ryzykowne, co wyrwie z zastanego porządku władzy/wiedzy. W końcu też ten inny jest czytelnikiem, projektowanym rozmówcą, na którego wystawia się podmiot wiersza, zgadzając się na własne wywłaszczenie.

Tytuł wiersza *Zurych, pierwsza notatka* można odczytać jako prowizoryczny brulionowy zapis, odsyłający nas do „właściwego” wiersza. Tym właściwym wierszem będzie *Da-von*. Poeta prowadzi nas niczym przewodnik do mieszczącego się w Zurychu hotelu „Zum Storchen”. Dąbrowski sięga tutaj po wiersz Paula Celana *Zurych „Zum Storchen”*, dedykowany Nelly Sachs. Tworzy tym samym wspólnotę czytelników żydowskiego poety, do których należą

<sup>126</sup> T. Dąbrowski, *Zurych, Pierwsza notatka* [w:] tegoż, *Środek wyrazu...*, s. 36

choćby i Tadeusz Różewicz – najważniejszy poeta Dąbrowskiego – i Ryszard Krynicki – niestrudzony tłumacz autora *Todesfuge* i wydawca Dąbrowskiego. Owo „to coś” zajmujące centralne miejsce w wierszu *do skutku*, przemieszcza się na obrzeża wiersza, tworząc uszkodzoną ramę tekstu. Wiersz Dąbrowskiego jest wierszem „o-tym”:

Da-  
von  
  
Rozstępujące się brzegi  
Jeziora Zuryskiego  
  
Rozbite bile ciał  
niebieskich  
  
Dłoń dziecka  
chwyająca ojcowski łachman  
  
powietrza  
  
Oko zachodzące  
słowem  
  
Drut kolczasty  
wrośnięty w pień akacji  
  
Czułe tchnienie  
śmierci  
  
Davon

„Zum Storchen” Zurych

(Tadeusz Dąbrowski, *Zurych, pierwsza notatka*)

Dąbrowskiego *to coś* zaczyna niespodziewanie ciążyć ku epifanii braku i nieobecności z wiersza Celana, zaczyna zbliżać się do utraty i bólu. Celan pisze tak:

Zürich, Zum Storchen

*für Nelly Sachs*

Vom Zuviel war die Rede, vom  
Zuwenig. Von Du  
und Aber-Du, von  
der Trübung durch Helles, von  
Jüdischem, von  
deinem Gott.

Da-  
von.  
Am Tag einer Himmelfahrt, das  
Münster stand drüben, es kam  
mit einigem Gold übers Wasser.

Zurych, Zum Storchen

*Dla Nelly Sachs*

Mowa była o nadmiarze, o  
braku. O Ty  
i nader-Ty, o  
zmączeniu przez jasność, o  
żydowskości, o  
twoim Bogu.

O  
tym.  
W dniu któregoś Wniebowstąpienia,  
Katedra stała po drugiej stronie, szła  
w nikłej pozłocie, po wodzie.



Von deinem Gott war die Rede, ich  
sprach  
gegen ihn, ich  
ließ das Herz, das ich hatte,  
hoffen:  
auf  
sein höchstes, umröcheltes, sein  
haderndes Wort –

Dein Aug sah mir zu, sah hinweg,  
dein Mund  
sprach sich dem Aug zu, ich hörte:

Wir  
wissen ja nicht, weißt du  
wir  
wissen ja nicht,  
was  
gilt.

Mowa była o twoim Bogu, ja mówiłem  
przeciwko niemu,  
sercu, jakie miałem, kazałem  
wierzyć  
w jego  
najwyższe, spowite rżeniem, jego  
kłótlive słowo –

Twoje oczy patrzyły na mnie, patrzyły  
poza mnie,  
twoje usta  
dopowiadały się do oczu, słyszałem:

My  
przecież nie wiemy, wiesz,  
my  
przecież nie wiemy,  
co jest  
ważne  
(Paul Celan, *Zurych „Zum Storchen”*)<sup>127</sup>

Dąbrowski przepisuje więc z wiersza Celana zwrot „Da- / von” i umieszcza go w tytule swego utworu, by w klauzuli zrezygnować z dywizu. Innym bezpośrednim nawiązaniem do Celanowskiego utworu będzie zapis pod wierszem – odsyłający do tytułu wiersza Celana.

Nie ma tutaj miejsca na szczegółowy komentarz dotyczący samego wiersza, jak i spotkania Celana z Sachs<sup>128</sup>. Ograniczę się tylko do kilku podstawowych, porządkujących rozpoznań. Wiersz Celana jest bolesnym zapisem spotkania z bliską mu poetką, a właściwie powtórzeniem notatki, jaką poeta sporządził po spotkaniu z przyjaciółką. Celan odnotowuje, że spotkanie miało miejsce w święto Wniebowstąpienia 26 maja 1960 roku. W interesującym mnie kontekście owo *da-von* występuje jako forma przemilczenia. Odsyła bowiem do pierwszej strofy – tematu rozmowy z Sachs, ale kryje się w nim niemożność mówienia o tym, co wymyka się werbalizacji. W domyśle chodzi zatem o Szohah, które zestawione z chrześcijańskim świętem wskazuje na ból i cierpienie niepodlegające religijnej wykładni. Jak zauważa Cezary Wodziński: „«To» nie zostaje nazwane. Zaledwie napomknięte. Wywołane z ciszy. I pozostawione na skraju milczenia”<sup>129</sup>. Dla Dąbrowskiego w „da-von” rozgrywa się dramat poezji Celana – poety milczenia, świadka Zagłady. Zwrot „da-von” można odczytać

<sup>127</sup> Cyt. za: P. Celan, *Zurych „Zum Storchen”* [w:] tegoż, *Psalm i inne wiersze*, przeł. R. Krynicki, Kraków 2013, s. 160–163.

<sup>128</sup> Odsyłam tutaj do: A.H. Rosenfeld, *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holocaustu*, przeł. B. Krawcowicz, Warszawa, 2003, s. 146–150; J. Felstiner, *Poeta, ocalony, Żyd*, przeł. M. Tomal, M. Tomal, Kraków–Budapeszt 2010, s. 212–220; C. Wodziński, *Kairos. Konferencja w Todtnaubergu. Celan–Heidegger*, Gdańsk 2010, s. 265–268.

<sup>129</sup> C. Wodziński, *Kairos...*, s. 267.

jako figurę przynależącą do motywów związanych z oddechem, która ujawnia się chociażby w tytule tomu Celana *Atemwende*. Pauza wskazuje na potrzebę nabrania powietrza, które oznacza życie, ale także, jak przypomina Wodziński, może być figurą dławienia<sup>130</sup>. Zatem dywiz byłby tu znakiem zawieszenia głosu, zapisem niemożności mówienia.

Jeśli poważnie potraktujemy tytuł tomu Dąbrowskiego *Środek wyrazu*, który można rozumieć jako kategorię z zakresu poetyki opisowej – jako formę artystycznego wyrazu (Dąbrowski wyzyskuje jednak dosłowne znaczenie tego sformułowania), to w wierszu *Da-von* widzimy, że słowo ma swoje centrum i peryferia, podobnie zresztą jak wiersz. W omawianym tekście centrum wyrazu „da-von” będzie dywiz, to on zaznacza tu możliwość komunikacji, zasadę nietożsamości, która otwiera na inność, obcość niedających się zasymilować znaczeń. Tak też budowane są kolejne obrazy. Poeta poprzez przerzutnie, na zasadzie wzajemnego rozdzielania i zbliżania, scalania, tnie poszczególne obrazy na segmenty: widać to wyraźnie w dwóch pierwszych dystychach, gdzie przedrostek „roz-” wzmacnia poczucie oddzielenia, potęgowane dodatkowo przez przerzutnie. W ostatniej frazie dochodzi jednak do połączenia „da” i „von” w „Davon”: „Czułe tchnienie śmierci” to nic innego jak gest utożsamienia, zniesienia. To koniec poezji. Śmierć, która sprowadza wszystko do pustej tożsamości, niszczy tym samym możliwość i komitywy, i poezji zakładającej rozsunięcie i pęknięcie. Śmierć staje się martwą tożsamością, pozbawioną wieloznaczności, jaką otwiera dywiz, stanem, w którym nie ma już miejsca na przeszkodę, zawahanie.

W tym „pomiędzy” – nieprzypadkowo taki właśnie tytuł nosi przedostatni tom wierszy Dąbrowskiego – istnieje zatem przestrzeń komitywy między autorem a czytelnikiem. „To coś” poezji bowiem nigdy nie zostanie uchwycone, sprecyzowane, a czytelnik – poddając się poezji – wystawia się na jej inność, która wytrąca z utartych kolein sensu i znaczeń. „To coś” poezji wydarza się zatem na styku słowa i milczenia, w „pomiędzy”, gdzie poeta spotyka swego czytelnika, a czytelnik swego poetę.

\* \* \*

Wiersz *do skutku* pozwala sproblematyzować nie tylko sam akt czytania, ale i pisanie poezji. Gdy prosimy jeszcze przed lekturą wiersza o odpowiedź na sztafpowobrzmiącą formułę „po co czytamy poezję” (albo „po co czytać poezję”) lub „po co ją piszemy”, to okazuje się, że wikłamy się w niemożność jasnej odpowiedzi. Poezja jawi przed wszystkim jako przeciwieństwo narracji, nagle uniesienie, które niekoniecznie pokrywa się z całą procedurą analizy. A kiedy poprosimy o wypełnienie frazy: „poezja jest wtedy, gdy ...”, to okazuje się, że licealiści mówią bardziej o uczuciach, emocjach niż rozumieniu. Poezję chcą bowiem „poczuć”.

Czy czują *to coś*, czytając Dąbrowskiego, czy z wierszem *do skutku* stworzą komitywę, to już zupełnie inna sprawa.

<sup>130</sup> Zob. tamże.

## Zakończenie

Przypomnijmy dobrze znane opowiadania Hermmana Melville'a *Kopista Bartleby. Historia z Wall Street*. Tyłowy bohater, beznamiętnie wykonujący biurową robotę polegającą na kopiowaniu dokumentów, w pewnym momencie odmawia swemu przełożonemu wykonania polecenia. Narrator-adwokat, zaskoczony osobliwym zachowaniem swego pracownika, nie kryjąc swego zdziwienia, zwraca się do czytelnika:

wezwałem Bartleby'ego, spiesząc mu oznajmić, do czego go potrzebuję – że mianowicie pragnę, by razem ze mną sprawdził poprawność niewielkiego dokumentu. Wyobraź sobie, czytelniku, jak bardzo byłem skonsternowany, gdy, nie ruszywszy się ze swojego odosobnienia, Bartleby odpowiedział mi uprzejmie acz stanowczo: Wolałbym nie<sup>1</sup>.

Tak rozpoczyna się seria kolejnych odpowiedzi Bartleby'ego „I would prefer not to” – co w języku polskim oddano jako „wolałbym nie”. Polskie tłumaczenie zaciemnia jednak znaczenie czasownika *to prefer*, które oznacza „preferować”, „przedkładać”<sup>2</sup>. Konstatacja (naruszająca zasady angielskiej gramatyki) „I would prefer not to”, pojawiająca się w różnych sytuacjach, wyzwała – jakby powiedział Agamben – język potencjalności: „stan zawieszenia między twierdzeniem a przeczeniem, akceptacją a odmową, uznaniem a odrzuceniem”<sup>3</sup>. Osobliwa formuła, którą posługuje się kopista, wyprowadza adwokata z dobrze skonstruowanego biurowatycznego świata<sup>4</sup>. W tej formule „wolałbym

<sup>1</sup> H. Melville, *Kopista Bartleby. Historia z Wall Street*, przeł. A. Szostkiewicz, Warszawa 2009, s. 19. G. Deleuze skrupulatnie wymienia jeszcze dziewięć przypadków, prócz tego, który przywołałem wyżej: „Drugi, gdy adwokat prosi Bartleby'ego, by przyszedł do niego przeczytać własne kopie. Trzeci, gdy adwokat nakłania Bartleby'ego do przeczytania kopii z nim osobiście, twarzą w twarz. Czwarty, gdy adwokat chce go wysłać na posyłki. Piąty, gdy każe mu przejść do sąsiedniego pokoju. Szósty, gdy pewnego niedzielnego poranka adwokat chce wejść do swojego biura i widzi, że Bartleby w nim śpi. Siódmy, gdy adwokat poprzestaje na zadawaniu pytań. Ósmy, gdy Bartleby przestaje kopiować, rezygnuje z wszelkiego kopiowania, a adwokat go wyrzuca. Dziewiąty, gdy adwokat podejmuje drugą próbę wyrzucenia go. Dziesiąty, gdy Bartleby zostaje usunięty z biura, siada na poręczy schodów, a wystraszony adwokat proponuje mu inne nieoczekiwane zajęcia” (G. Deleuze, *Bartleby, czyli formuła [w:] tegoż, Krytyka i klinika*, przeł. B. Banaśiak, P. Pieniążek, Łódź 2016, s. 116).

<sup>2</sup> Por. uwagi tłumacza tekstu Agambena S. Królaka [w:] H. Melville, *Kopista Bartleby. Historia z Wall Street...*, s.127.

<sup>3</sup> G. Agamben, *Bartleby, czyli o przypadkowości*, przeł. S. Królak [w:] H. Melville, *Kopista Bartleby. Historia z Wall Street...*, s. 129.

<sup>4</sup> Por. O. Szwabowski, *Bartleby, łowca dyskursów. O pewnej formie nie-krytyki*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2017, nr 2 (12), s. 329–344.

nie”, prowadzącej do całkowitego przeformułowania świata, można usłyszeć gest sprzeciwu wobec języka zarządzająco-administracyjnego, wyznaczającego określone pozycje społeczne wsparte na zasadzie hierarchicznej zależności<sup>5</sup>. Byłby to gest skierowany w imię życia. Dla Oskara Szwabowskiego nauka płynąca z opowiadania jest jasna:

Mówiąc krótko, krytyka ma charakter praktyczny, związany z budowaniem odmiennych relacji społecznych, związaną z mocą bytu przeciwko sile dominujących struktur. Nie podziela iluzji, że w instytucjach funkcjonujących i wspierających dominujący dyskurs jest się w stanie wynegocjować inne sposoby życia i użycia. Opuszcza fabryki (edukacyjne), by tworzyć nomadyczne maszyny edukacyjne, pirackie sieci – umierać dla tego świata i rodzić się dla innego. Robiąc prześwity, które mogą uwodzić również w tym, co dominuje<sup>6</sup>.

W tym kontekście praktykowanie lektury w ramach wyznaczonych przez instytucję szkoły i akademii można by odczytać jako gest oporu wobec zbiurokratyzowanej, zdominowanej przez rozum instrumentalny maszyny edukacyjnej, negocjowaniem swojej pozycji w świecie. Koziółek zaznacza:

Odpowiedzialność czytelnika rodzi się poprzez uświadomienie sobie, że jego lektura jest odpowiedzią na głos tekstu; że jest wolna i niesprowadzalna do żadnej instytucji czytania. Żadna lektura nie może kończyć się w szkole<sup>7</sup>.

W lekturze badaczka widzi próbę przekroczenia instytucji, wyrwania się spod jej dominacji. Lektura jako odpowiedź na wezwanie tekstu jest aktem afirmacji i pragnienia: „tak chcę Tak” („Yes will Yes”). Tę kończącą *Ullisesa* Jamesa Joyce’a frazę Derrida komentuje: „Afirmacja *a priori* wymaga potwierdzenia, powtórzenia, zachowania i zapamiętania «tak» [...]. «Tak» nigdy nie nadchodzi samo i nigdy sami nie mówimy «tak»”<sup>8</sup>. Praktykowane lektury jest taką właśnie pojedynczą odpowiedzią na inność tekstu. Nie może istnieć ono samotnie, gdyż jest w nim zawarte gościnne zaproszenie, obietnica zrobienia miejsca innemu czytelnikowi. Praktykowanie lektury jest także otwartością na różne scenariusze i możliwości życia, jest afirmatywnym powiedzeniem życiu „tak”.

<sup>5</sup> G. Deleuze zaznacza: „Bartleby porzuca kopiowanie, co znaczy, że przestaje reprodukcować słowa; otwiera sferę nieokreśloności, w której słowa nie różnią się od siebie; tworzy próżnię we wnętrzu mowy” (G. Deleuze, *Bartleby, albo formuła...* s. 73).

<sup>6</sup> O. Szwabowski, *Bartleby, łowca dyskursów...*, s. 343.

<sup>7</sup> K. Koziółek, *Czytanie z innym...*, s. 27.

<sup>8</sup> J. Derrida, *Ulysses Gramophone: deux mots pour Joyce*, Paris 1987, s. 110, cyt. za: M.P. Markowski, *Efekt inskrypcji...*, s. 325.

## Bibliografia

- Adamczykowa Z., *Literatura „czwarta” – w kręgu zagadnień teoretycznych* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 2008.
- Agamben G., *Wspólnota, która nadchodzi*, przeł. S. Królak, Warszawa 2008.
- Agamben G., *Bartleby, czyli o przypadkowości*, przeł. S. Królak [w:] H. Melville, *Kopista Bartleby. Historia z Wall Street*, przeł. A. Szostkiewicz, Warszawa 2009.
- Agamben G., *Pochwała profanacji* [w:] tegoż, *Profanacje*, przeł. M. Kwaterko, Warszawa 2006.
- Agamben G., *Profanacje*, przeł. M. Kwaterko, Warszawa 2006.
- Agamben G., *Czym jest urządzenie?*, przeł. J. Majmurek [w:] *Agamben. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2010.
- Ankersmit F., *Pamiętając Holocaust: żaloba i melancholia*, przeł. A. Ajschtet, A. Kubis, J. Regulska [w:] tegoż, *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, pod red. i ze wstępem E. Domańskiej, Kraków 2004.
- Antonik D., *Autor jako marka. Literatura w kulturze audiowizualnej społeczeństwa informacyjnego*, Kraków 2014.
- Antuszczyk M., *Romantyzm nadal aktualny? Szkolny dialog z klasyką*, „Jednak Książki” 2018, nr 10.
- Apel Poległych*, Wojsko Polskie, <http://www.wojsko-polskie.pl/pl/pages/apel-pamieci-s/> (dostęp: 5.02.2019).
- Attridge D., *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007.
- Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębnik, Wrocław 2010.
- Badiou A., *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*, przeł. J. Kutyla, P. Mościcki, Kraków 2007.
- Badiou A., *Byt i zdarzenie*, przeł. P. Pieniążek, Kraków 2010.
- Bakuła K., *Literatura i kultura w podstawie programowej języka polskiego z 2009 roku*, „Pamiętnik Literacki” 2010, nr 3.
- Bal M., *Performans i performatywność* [w:] tejże, *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych*, przeł. M. Bucholc, Warszawa 2012.
- Barthes R., *Krytyka i prawda*, przeł. W. Błońska [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 2, pod red. H. Markiewicz, Kraków 1976.
- Barthes R., *Przyjemność tekstu*, przeł. A. Lewańska, Warszawa 1997.
- Baszczak B., *Wspólnota jako ontologia*, „Roczniki Filozoficzne” 2014, nr 2.
- Bauman Z., *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, przeł. J. Łaszcz, Gdańsk 2007.
- Bauman Z., *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość?*, przeł. K. Lebek, Warszawa 2018.
- Bendyk E., *Krótki tekst o nieczytaniu*, „Krytyka Polityczna”, <http://krytykapolityczna.pl/kultura/edwin-bendyk-krotki-tekst-o-nieczytaniu> (dostęp: 12.12.2108).
- Bennington G., Derrida J., *Jacques Derrida*, przeł. W. Szydłowska-Himissi, Warszawa 2009.

- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990.
- Biedrzycki K., *Interpretacja – szkoła rozumienia* [w:] *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*, red. S. Żurek, A. Adamczuk-Stęplewska, Lublin 2012.
- Biedrzycki K., Bordzoł P., Hącia A., Kozak W., Przybylski B., Strawa E., Wróbel I., *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badania*, Warszawa 2015.
- Bielik-Robson A., *Kilka wątpliwości na temat etyki krytycznej: uwagi tłumacza*, „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2.
- Bieńczyk M., *Książka twarzy*, Warszawa 2011.
- Bieńczyk M., *Co się dziś stało z ironią? Żyjemy w chichotliwych czasach, z których wyparowuje jej duch?*, „Książki. Magazyn do Czytania” 2016, nr 3.
- Bloom H., *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, przeł. M. Szuster, A. Bielik-Robson, Kraków 2002.
- Błoński J., *Biedni Polacy patrzą na getto*, „Tygodnik Powszechny” 1987, nr 2.
- Bobiński W., *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011.
- Bonarek I., *Kompetencje kulturowe młodych odbiorców literatury – wnioski z badań* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice 2013.
- Borkowska G., *W morzu ciszy i milczenia*, „Tygodnik Powszechny” 1999, nr 48, s. 12.
- Bortnowski S., *Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1991.
- Bortnowski S., *Gombrowicz w szkole, czyli ferdydurkizm*, Kraków 2004.
- Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005.
- Bortnowski S., *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa 2009.
- Bortnowski S., *Nie ma szans dla historii literatury w szkole XXI wieku!* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice 2013.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 1990.
- Braidotti R., *Podmioty nomadyczne*, przeł. A. Derra, Warszawa 2009.
- Braidotti R., *Po człowieku*, przeł. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Warszawa 2014.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.
- Burkot S., *Tadeusz Różewicz*, Warszawa 1987.
- Burszta W., *Praktykowanie kultury. Szkic do problemu* [w:] *Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*, red. D. Ilczuk, S. Ratajski, Warszawa 2011.
- Buryła S., *Legenda Westerplatte w tekstach literackich* [w:] *Wojna i postpamięć*, red. Z. Majchrowski, W. Owczarski, Gdańsk 2011.
- Burzyńska A., *Dekonstrukcja i interpretacja*, Kraków 2001.
- Burzyńska A., *Anty-teoria literatury*, Kraków, 2006.
- Burzyńska A., *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*, Kraków 2013.
- Burzyńska A., Markowski M.P., *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2006.
- Butler J., *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest oplakiwania?*, przeł. A. Czarnacka, Warszawa 2011.
- Caputo J.D., *Radical Hermeneutics: Repetition, Deconstruction, and the Hermeneutic Project*, Bloomington–Indianapolis 1987.
- Celan P., *A ziemia była w nich*, przeł. F. Przybylak [w:] P. Celan, *Utwory wybrane*, wybór i oprac. R. Krynicki, Kraków 1998.



- Celan P., *Meridian*, przeł. F. Przybylak [w:] tegoż, *Utwory wybrane*, wybór i oprac. R. Krynicki, Kraków 1998.
- Celan P., *Przemówienie z okazji przyjmowania nagrody literackiej Wolnego Hanzeatycznego Miasta Bremy*, przeł. F. Przybylak [w:] tegoż, *Utwory wybrane*, wybór i oprac. R. Krynicki, Kraków 1998.
- Celan P., *Utwory wybrane*, wybór i oprac. R. Krynicki, Kraków 1998.
- Celan P., *Psalm i inne wiersze*, przeł. R. Krynicki, Kraków 2013.
- Chrzęstowska B., Wyslouch S., *Poetyka stosowana*, Warszawa 1987.
- Chrzęstowska B., *O sztuce edukacji polonistycznej* [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa 1995.
- Chwin S., *Europa i kanon dla dorosłych* [w:] *Europejski kanon literacki*, red. E. Wichrowska, Warszawa 2012.
- Chwin S., *Spotkanie piąte: Krystyna Lars i Stefan Chwin* [w:] *Pośród nas. Twórcy pomorscy i gdańscy. Rozmowy niedokończone*, red. G. Tomaszewska, F. Tomaszewski, M. Modrzewska, S. Modrzewski, Gdańsk 2016.
- Collier S.J., Lakoff A., Rabinow P., *What is a Laboratory in the Human Sciences?*, „ARC Working Paper” 2006, <http://anthropos-lab.net/wp/publications/2007/08/workingpaperno1.pdf>: (dostęp: 05.03.2018).
- Czapliński P., *Powrót centrali. Literatura w nowej rzeczywistości*, Kraków 2007.
- Czapliński P., *Wojna wstydu*, „Teksty Drugie” 2016, nr 4.
- Czapliński P., *Poruszona mapa. Wyobrażenia geograficzno-kulturowa polskiej literatury przełomu XX i XXI wieku*, Kraków 2018.
- Czerepniak-Walczak M., *Badanie w działaniu* [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Pałka, Gdańsk 2010.
- Dąbrowski T., *Te Deum*, Kraków 2005.
- Dąbrowski T., *Czarny kwadrat*, Kraków 2009.
- Dąbrowski T., *Pomiędzy*, Kraków 2013.
- Dąbrowski T., *Środek wyrazu*, Kraków 2016.
- Deleuze G., *Bartleby, czyli formuła* [w:] G. Deleuze, *Krytyka i klinika*, przeł. B. Banasiak, P. Pieniążek, Łódź 2016.
- Derrida J., *Otobiographies. The Teaching of Nietzsche and the Politics of the Proper Name*, przeł. A. Ronell [w:] tenże, *The Ear of the Other. Otobiography, Transference, Translation*, red. Ch.V. McDonald, przeł. P. Kamuf, Nowy Jork 1985.
- Derrida J., *Jednojęzyczność innego, czyli proteza oryginalna*, przeł. A. Siemek, „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12.
- Derrida J., *Ta dziwna instytucja zwana literaturą. Z Jacquesem Derridą rozmawia Derek Attridge*, przeł. M.P. Markowski, „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12.
- Derrida J., *Szibbolet (dla Paula Celana)*, przeł. A. Dziadek, Bytom 2000.
- Derrida J., *Where a Teaching Body Begins and How It Ends* [w:] tegoż, *Who's Afraid of Philosophy. Right to Philosophy 1*, przeł. J. Plug, Stanford 2002.
- Derrida J., *Obrzezania* [w:] G. Bennington, J. Derrida, *Jacques Derrida...*, przeł. V. Szydłowska-Himissi, Warszawa 2009.
- Derrida J., *Uniwersytet bezwarunkowy*, przeł. K.M. Jaksender, Kraków 2015.
- Derrida J., Roudinesco E., *Z czego jutro... Dialog*, przeł. W. Szydłowska, Warszawa 2016.
- Derrida J., *Inny kurs*, przeł. T. Załuski, Warszawa 2017.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, przeł. Z. Bastgen, Warszawa 1963.



- Domańska E., „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce, „Teksty Drugie” 2007, nr 5.
- Domańska E., *Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami*, „Kultura Współczesna” 2008, nr 3.
- Domańska E., *Historia egzystencjalna. Krytyczne studium narratywizmu i humanistyki zaangażowanej*, Warszawa 2012.
- Domańska E., *Humanistyka afirmatywna. Władza i płeć po Butler i Foucaultie*, „Kultura Współczesna” 2014, nr 4.
- Dunin K., *Czytając Polskę. Literatura polska po roku 1989 wobec dylematów nowoczesności*, Warszawa 2004.
- Dybel P., *Okruchy psychoanalizy. Teoria Freuda między hermeneutyką i poststrukturalizmem*, Kraków 2009.
- Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa Lecha Witkowskiego z Henrym A. Giroux*, przeł. L. Witkowski [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010.
- Edukacyjne badania w działaniu*, red. H. Červinková, B.D. Gołębniak, Warszawa 2013.
- Eagleton T., *Jak czytać literaturę*, przeł. A. Kunicka, Warszawa 2014.
- Eco U., *Superman w literaturze masowej. Powieść popularna między retoryką a ideologią*, przeł. J. Ugniewska, Warszawa 1996.
- Falkiewicz A., *Fragmety o literaturze polskiej*, Warszawa 1982.
- Felstiner J., *Poeta, ocalony, Żyd*, przeł. M. Tomal, M. Tomal, Kraków–Budapeszt 2010.
- Fenstermacher G.D., Soltis J.F., *Styl nauczania*, przeł., K. Kruszewski, Warszawa 2000.
- Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A., *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*, Warszawa 2010.
- Fiske J., *Zrozumieć kulturę popularną*, przeł. K. Sawicka, Kraków 2010.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 1998.
- Foucault M., *Podmiot i władza*, przeł. J. Zychowicz, „Lewą Nogą” 1998, nr 9.
- Foucault M., *Techniki siebie* [w:] tegoż, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Jasiński, Warszawa 2000.
- Foucault M., *Kim pan jest, profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*, przeł. K.M. Jaksender, Kraków 2013.
- Franczak J., *Jacques Rancière: historia literatury i polityka*, „Teksty Drugie” 2012, nr 3.
- Franczak J., *Błądzące słowa. Jacques Rancière i filozofia literatury*, Warszawa 2017.
- Fulińska A., *Dlaczego literatura popularna jest popularna?*, „Teksty Drugie” 2003, nr 4.
- Gadamer H.G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993.
- Gadamer H.G., *Poetica. Wybrane eseje*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 2001.
- Gadamer H.G., *Język i rozumienie*, wybór i tłum. P. Dehnel, B. Sierocka, Warszawa 2003.
- Gadamer H.G., *Romantyzm, hermeneutyka, dekonstrukcja* [w:] tegoż, *Język i rozumienie*, wybór i tłum. P. Dehnel, B. Sierocka, Warszawa 2003.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2001.
- Giddens A., *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2004.
- Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010.

- Głosy Herberta*, oprac. B. Toruńczyk, Warszawa 2008.
- Gombrowicz W., *Ferdynand. Pisma zebrane*, t. 2, Kraków 2007.
- Gumbrecht H.U., *Czytanie nastrojów. Jak można pomyśleć dziś rzeczywistość literatury*, przeł. A. Żychliński [w:] *Teoria – literatura – życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej*, red. A. Legeżyńska, R. Nycz, Warszawa 2012.
- Halbwachs M., *Spoleczne ramy pamięci*, wstęp i przekł. M. Król, Warszawa 1969.
- Herbert nieznany. Rozmowy*, zebr. i opr. H. Citko, red. D.J. Ćirlić, Warszawa 2003.
- Hillis M.J., *Czytanie dokonujące odczytania*, przeł. P. Wawrzyszko [w:] *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, red. R. Nycz, Gdańsk 2000.
- Hillis M.J., *O literaturze*, przeł. K. Hoffman, Poznań 2014.
- Hiob biblijny. Hiob obecny w kulturze*, pod red. P. Mitznera, A. Szczepan-Wojnarskiej, Warszawa 2010.
- Hoffman K., *Profesja. Derrida i uniwersytet*, „Przestrzenie Teorii” 2016, nr 25.
- Idziak U., „Sero te amavi”. Wyznanie wiary Jacquesa Derridy, „Przegląd Filozoficzno-Literacki” 2012, nr 3.
- Illich I., *Odszkolnić społeczeństwo*, przeł. Ł. Mojsak, Warszawa 2010.
- Jaksender A.Z., *Idea współczesnego uniwersytetu jako idea działania bezwarunkowego*, „Polityka Teoretyczna” 2013, nr 1(7), [http://www.praktykateoretyczna.pl/PT\\_nr7\\_2013\\_NOU/04.Jaksender.pdf](http://www.praktykateoretyczna.pl/PT_nr7_2013_NOU/04.Jaksender.pdf) (dostęp: 15.11.2013).
- Janion M., *Rozmowa na koniec wieku* [w:] tejsze, *Do Europy tak, ale razem z naszymi umarłymi*, Warszawa 2000.
- Janion M., *Transe – traumy – transgresje. Rozmawia Kazimiera Szczuka*, Warszawa 2012.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009.
- Janus-Sitarz A., *Polonistyka szkolna – trudne pytania*, „Pamiętnik Literacki” 2010, nr 3.
- Janus-Sitarz A., *Jak kształcić nauczyciela literatury* [w:] tejsze, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.
- Janus-Sitarz A., *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.
- Jaskółowa E., *Tematyka Zagłady na lekcjach polskiego – szansa budowania otwartości*, „Postscriptum Polonistyczne” 2008, nr 2.
- Jaskółowa E., *Dlaczego warto uczyć interpretacji?*, „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10).
- Jaskółowa E., *Interpretacja, czyli myślenie*, „Polonistyka” 2013, nr 11.
- Jaskółowa E., *Uwolnić interpretację* [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Katowice 2013.
- Jay M., *Kult doświadczenia w amerykańskim pragmatyzmie. James, Dewey i Rorty* [w:] tegoż, *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat*, przeł. A. Rejniak-Majewska, Kraków 2008.
- Jodłowska B., *Pedagogika sokratejska*, Kraków 2012.
- Jonas H., *Idea Boga po Auschwitz*, przeł. G. Sowiński, wstęp. J.A. Kłoczowski, Kraków 2003.
- Kalwiński P., *Nauczyciele poloniści wobec (nie)możliwości czytelniczych gimnazjalistów* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2011.
- Kamińska A., *Drugie szczęście Hioba*, Warszawa 1974.
- Kant I., *Co to jest Oświecenie?* [w:] T. Kroński, *Kant*, Warszawa 1966.

- Kil A., Małczyński J., Wolska D., *Ku laboratorium humanistycznemu*, „Teksty Drugie” 2017, nr 1.
- Kitliński T., *Obcy jest w nas. Kochać według Julii Kristevej*, Kraków 2001.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.
- Klakówna Z.A., Po pierwsze edukacja humanistyczna, „Polonistyka” 2010, nr 10.
- Klakówna Z.A., *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016.
- Klakówna Z.A., *Z myślą o rezultatach* [w:] tejsze, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016.
- Klakówna Z.A., Szkoła na rozdrożach, „Tematy i Konteksty” 2017, nr 12.
- Kołodziej P., *Tak zwana „edukacja polonistyczna” według tak zwanej „podstawy programowej”*, „Polonistyka” 2010, nr 10.
- Konarzewski K., *Przedmowa* [w:] *Sztuka Nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 1994.
- Konarzewski K., *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Warszawa 2004.
- Kosofsky Sedgwick E., *Czytanie paranoiczne, czytanie reparacyjne, albo masz paranoję i pewnie myślisz, że ten tekst jest o tobie*, przeł. M. Szcześniak, „Widok. Teorie i Praktyki Kultury Wizualnej” 2004, nr 5, <http://pismowidok.org/index.php/one/article/view/184/300> (dostęp: 10.03.2018).
- Kownacka M., Z. Malicka, *Dzieci z Leszczynowej Górki*, Warszawa 1963.
- Kozański Z., *Zróźnicowanie uczestnictwa w kulturze* [w:] *Strukturalizacja społeczeństwa polskiego. Ewolucja paradygmatu* (s. 117–154), red. W. Wesołowski, K. Janicka, K.M. Słomczyński, Warszawa 2017.
- Koziołek K., *Sytuacje dydaktyczne. O niektórych konsekwencjach „zwrotu etycznego” dla nauczania literatury*, „Teksty Drugie” 2004, z. 6.
- Koziołek K., *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.
- Koziołek K., *Powtarzanie a rozkosz różnicowania* [w] tejsze, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.
- Koziołek K., *Czas lektury*, Katowice 2018.
- Koziołek R., *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, „Gazeta Wyborcza”, 13 czerwca 2014.
- Koziołek R., *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec 2017.
- Kristeva J., *Etrangers à nous-mêmes*, Paryż 2001.
- Król Z., *Powrót do świata. Dzieje uwagi w filozofii i literaturze XX wieku*, Warszawa 2013.
- Kruszewski W., *Deus Desiderarus. Sacrum w poetyckim dziele Tadeusza Różewicza*, Lublin, 2005.
- Kryda B., *Dziedzictwo – do przyjęcia czy do odrzucenia? O uwarunkowaniach przejmowania wartości w szkolnej lekturze tekstów literackich* [w:] *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992.
- Krzykawski M., *2.0 po polsku, czyli jak rzeczywistość przerosła ustawę*, „Krytyka Polityczna”, <http://krytykapolityczna.pl/kraj/2-0-po-polsku-czyli-jak-rzeczywistosc-przerosla-ustawe/> (dostęp: 11.01. 2019).
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Literatura popularna w edukacji: zagrożenie, potrzeba, konieczność?* [w:] tejsze, *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań 2013.
- Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. M. Latoch-Zielińska, B. Myrdzik, Lublin 2006.

- Lacan J., *Tuché i automat*, przeł. K. Kłosiński [w:] *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M.P. Markowski, Kraków 2006.
- Latoch-Zielińska M., *Szkolny polonista jako „nowy humanista”. Projektowanie edukacji akademickiej* [w:] *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński, R. Nycz, D. Antonik, J. Bednarek, A. Dauksza, J. Misun, Warszawa 2017.
- Latour B., *Dajcie mi laboratorium a poruszę świat*, przeł. K. Abriszewski, Ł. Afeltowicz, „Teksty Drugie” 2009, nr 1–2.
- Latour B., *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, przeł. A. Derra, K. Arbiszewski, Kraków 2010.
- Leder A., *Rysa na taflach. Teoria w polu psychoanalitycznym*, Warszawa 2016.
- Leszczyński G., *Książki pierwsze. Książki ostatnie? Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności*, Warszawa 2012.
- Leszczyński G., *Lista lektur: fabryka analfabetów* [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji: Pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013.
- Lévinas E., *Imiona własne*, przeł. J. Margański, Warszawa 2000.
- Lévinas E., *Inaczej niż być lub ponad istotą*, przeł. P. Mrówczyński, Warszawa 2000.
- Linde S.B., *Słownik języka polskiego*, t. 2, cz. 2, Warszawa 1809.
- Lipski J.J., *Dwie ojczyzny – dwa patriotyzmy. Uwagi o megalomanii narodowej i ksenofobii Polaków* [w:] *Ile ojczyzn? Ile patriotyzmów?*, red. M. Syska, Warszawa 2007.
- Lipszyc A., *Międzyludzie. Koncepcja podmiotowości w pismach Harolda Blooma*, Kraków 2004.
- Long E., *O społecznej naturze czytania*, przeł. M. Maryl [w:] *Socjologia literatury. Antologia*, red. G. Jankowicz, M. Tabaczyński, Kraków 2015.
- Łuczewski M., *Kapitał moralny. Polityki historyczne w późnej nowoczesności*, Kraków 2018.
- Malewicz K., *Suprematyzm (1922–1927)* [w:] *Artyści o sztuce. Od van Gogha do Picassa*, red. E. Grabska, H. Morawska, Warszawa 1969.
- Markowski M.P., *Efekt inskrypcji. Jacques Derrida i literatura*, Bydgoszcz 1997.
- Markowski M.P., *Nietzsche. Filozofia interpretacji*, Kraków 2001.
- Markowski M.P., *Czarny nurt. Gombrowicz, świat, literatura*, Kraków 2004.
- Markowski M.P., *Życie na miarę literatury. Eseje*, Kraków 2009.
- Markowski M.P., *Od rozumienia do nierozumienia* [w:] tegoż, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013.
- Markowski M.P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013.
- Markowski M.P., *Lewica akademicka: między hipokryzją i iluzją*, „Teksty Drugie” 2014, nr 1.
- Martuszevska A., *„Ta trzecia”. Problemy literatury popularnej*, Gdańsk 1997.
- Masschelein J., Simson M., *In Defence of the School. A Public Issue*, przeł. J. McMartin, Leuven 2013.
- Melosik Z., *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej* [w:] *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań–Rzeszów 2012.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
- Melville H., *Kopista Bartleby. Historia z Wall Street*, przeł. A. Szostkiewicz, Warszawa 2009.

- Mendel M., *Pamięć, ideologia, władza. Uczenie się zapominania*, „Forum Oświatowe” 2108, nr 1.
- Miłosz C., *Na brzegu rzeki*, Kraków 1994.
- Miłosz C., *To*, Kraków 2000.
- Miłosz C., *Druga Przestrzeń*, Kraków 2002.
- Miłosz C., *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011.
- Morawska I., *Kanon lektur szkolnych. Krytyka i obrona* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych*, pod red. I. Morawskiej, M. Latoch-Zielińskiej, Lublin 2017.
- Mouffe Ch., *Polityczność, Przewodnik Krytyki Politycznej*, przeł. J. Erbel, Warszawa 2008.
- Myrdzik B., *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.
- Myrdzik B., *Głos nie tylko w sprawie podstawy programowej*, „Pamiętnik Literacki” 2010, nr 3.
- Nietzsche F., *Tako rzecze Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*, przeł. W. Berent, Poznań 1995.
- Nora P., *Czas pamięci*, „Res Publica Nowa” 2001, nr 7.
- Nowa podstawa programowa z komentarzami, t. 2: Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2008
- Nussbaum M.C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczykowska, Wrocław 2008.
- Nussbaum M.C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, Warszawa 2016.
- Nycz R., *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*, Kraków 2013.
- Nycz R., *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa 2018.
- „Od tego się zaczyna...” Rozmowa Marka Robinsona z Tadeuszem Różewiczem, „Dialog” 1988, z. 1.
- Okoń W., *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Owczarek B., *Narratologia i narracyjność literatury popularnej* [w:] *Nowe formy w literaturze popularnej*, red. B. Owczarek, J. Frużyńska, Warszawa 2007.
- Pawlicka U., *Humanistyka: pracownia, centrum czy laboratorium?*, „Teksty Drugie” 2017, nr 1.
- Pennac D., *Jak powieść*, przeł. K. Bieńkowska, Warszawa 2007.
- Piekarski I., *Strategie lektury podejrzliwej*, Lublin 2016.
- Pieniążek M., *Ocenianie – warsztat polonisty, wobec zjawisk płynnej ponowoczesności* [w:] tegoż, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej ponowoczesności*, Kraków 2013,
- Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013.
- Pieniążek M., *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzana światów*, Kraków 2018.
- Pilch A., *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. W przekładzie z języków oryginalnych*, oprac. zespół biblistów polskich z inicjatywy benedyktynów tynieckich, wyd. 3 popr., Poznań–Warszawa 1980.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa – język polski*, Warszawa 2017.

- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009.
- Poeta po końcu świata. Z Tadeuszem Różewiczem rozmawiają Joanna Kiernicka i Stanisław Beres* [w:] *Wbrew sobie. Rozmowy z Tadeuszem Różewiczem*, oprac. J. Stolarczyk, Wrocław 2011.
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przeł. R. Frąc, Warszawa 2001.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- Poza słowa. Antologia wierszy 1976–2006*, wybór i red. T. Dąbrowski, Gdańsk 2006.
- Proust M., *W Poszukiwaniu straconego czasu*, t. 1: *W stronę Swanna*, przeł. T. Boy-Żeleński, Warszawa 2013.
- Proust M., *Czas odnaleziony*, przeł. M. Żurowski, Kraków 2016.
- Quignard P., *Życie sekretne*, przeł. K. Rutkowski, Poznań 2006.
- Rancière J., *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris 1987.
- Rancière J., *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, przeł. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Kraków 2007.
- Rancière J., *Na brzegach politycznego*, przeł. I. Bojadziejewa, J. Sowa, Kraków 2008.
- Rancière J., *Dlaczego należało zabić Emmę Bovary? Literatura, demokracja i medycyna*, przeł. J. Franczak, „Teksty Drugie” 2012, nr 4.
- Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2005.
- Ricœur P., *Jaki ma być nowy etos Europy?* [w:] *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka, Warszawa 1996.
- Ricœur P., *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chełstowski, Warszawa 2003.
- Ricœur P., *Pamięć, historia, zapomnienie*, przeł. J. Margański, Kraków 2007.
- Rilke R.M., *Poezje*, przeł. M. Jastrun, wyd. 2, Kraków 1982.
- Robson M., *Estetyczne wspólnoty Jacques'a Rancière'a*, przeł. M. Kropiwnicki [w:] J. Rancière, *Dzielenie postrzegalnego, Estetyka i polityka*, przeł. M. Kropiwnicki, J. Sowa, Kraków 2007.
- Rorty R., *Filozofia a zwierciadło natury*, przeł. M. Szczubiałka, Warszawa 1994.
- Rorty R., *Kariera pragmatysty* [w:] U. Eco, R. Rorty, J. Culler, Ch. Brooke-Rose, *Interpretacja i nadinterpretacja* (s. 105–106), przeł. T. Bieroń, Kraków 1996.
- Rorty R., *Nauka jako solidarność* [w:] tegoż, *Obiektywność, relatywizm, prawda. Pisma filozoficzne*, t. 1 (s. 61), przeł. J. Margański, Warszawa 1999.
- Rorty R., *Wybawienie od egotyzmu: James i Proust jako ćwiczenia duchowe*, przeł. A. Żychliński, „Teksty Drugie” 2006, nr 1–2.
- Rorty R., *Inspiracyjna wartość wielkich dzieł literatury* [w:] tegoż, *Spełnianie obietnicy naszego kraju. Myśl lewicowa w dwudziestowiecznej Ameryce*, tłum. A. Karalus, A. Szahaj, Toruń 2010.
- Rosenfeld A.H., *Podwójna śmierć. Rozważania o literaturze Holocaustu*, przeł. B. Krawcowicz, Warszawa 2003.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*, Dz.U. 1999 Nr 14, poz. 129.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lutego 2017*, [www.dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/D2017000035601.pdf](http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/D2017000035601.pdf) (dostęp: 10.03.2017).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum*



- oraz branżowej szkoły II stopnia, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2018/467> (dostęp: 15.03.2019).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. Prawo oświatowe, Dz.U. z 2017 r., poz. 59.
- Różewicz T., *Hiob 1957* [w:] tegoż, *Poezja*, t. 1, Kraków 1988.
- Różewicz T., *Pomniki* [w:] tegoż, *Poezja*, t. 1, Kraków 1988.
- Różewicz T., *Nagle* [w:] tegoż, *Poezje*, t. 2, Kraków 1988.
- Różewicz T., *Moja poezja* [w:] tegoż, *Poezje*, t. 2, Kraków 1988.
- Różewicz T., *Dezserterzy* [w:] tegoż, *Niepokój. Formen der Unruhe*, Wrocław 1999.
- Różewicz T., *Matka odchodzi*, Wrocław 1999.
- Różewicz T., *Niepokój. Formen der Unruhe*, Wrocław 1999.
- Różewicz T., *nożyk profesora*, Wrocław 2001.
- Różewicz T., *szara strefa*, Wrocław 2002.
- Różewicz T., *Historia pięciu wierszy*, Wrocław 2011.
- Rutkowiak J., *Neoliberalna kultura indywidualizmu a dialogowanie społeczno-edukacyjne* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- Rychlewski W., *Obiegi wydawnicze a współczesny rynek książki w Polsce*, „Teksty Drugie” 2009, nr 1–2.
- Sadura P., *Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*, Warszawa 2012.
- Said E., *Humanism and Democratic Criticism*, New York 2004.
- Said E., „*Humanism's sphere*” [w:] tegoż, *Humanism and Democratic Criticism*, New York 2004.
- Sendecki M., *Stóg, trefl, wir* [w:] tegoż, *Przedmiar robót*, Wrocław 2014.
- Skrendo A., *Kanon i lektura* [w:] *Kanon i obrzeża*, red. I. Iwasiów, T. Czterska, Kraków 2005.
- Skrendo A., *Wyprowadzenie z humanistyki. O książce Michała Pawła Markowskiego. Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, „Wielogłos” 2014, nr 1.
- Skrendo A., *Literaturoznawstwo jako nauka. Nowe szanse, stare zagrożenia* [w:] *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński, R. Nycz oraz D. Antonik, J. Bednarek, A. Dauksza, J. Misun, Warszawa 2017.
- Skrendo A., *Kanon jako wartość demokratyczna*, „Interpretacje. Festiwal Tradycji Literackiej” 2018, nr 1.
- Sloterdijk P., *Krytyka cynicznego rozumu*, przeł. P. Dehnel, Wrocław 2008.
- Sławek T., „*Tęsknota za mistrzem*”. *Za czym „tęsknimy”?* [w:] *Z tęsknoty za mistrzem*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2007.
- Sławek T., *Uniwersytet i to, co między ludźmi*, „Nauka” 2009, nr 2.
- Smuszkiewicz A., „*Czwarta*” czy „*osobna*”? [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wyślouch, Poznań 1998.
- Sobierajska A., *Nauczyciel ignorant, Jacques Rancière* [w:] *Innowacje edukacyjne wczoraj – dziś i jutro*, red. K. Ratajczak, Poznań 2014.
- Soler C., *Paradoksy symptomu w psychoanalizie*, przeł. A. Magdziarz, „Teksty Drugie” 2013, nr 6.
- Sowa J., *Humanistyka płaskiego świata*, „Teksty Drugie” 2014, nr 1.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2007.
- Spólna A., *Nowe „Treny”? Polska poezja żałobna po II wojnie światowej a tradycja literacka*, Kraków 2007.



- Steiner G., *Nauki Mistrzów. Wykłady na katedrze im. Charlesa Eliota Nortona 2001–2002*, przeł. J. Łoziński, Poznań 2007.
- Stekiewicz L., *Kulturowi wszytkożercy sięgają po książkę. Czytelnictwo ludyczne jako forma uczestnictwa w kulturze literackiej*, Toruń 2012.
- Stiegler B., *Wstrząsy. Głupota i wiedza w XXI w.*, przeł. M. Krzykowski, Warszawa 2017.
- Szczepan-Wojnarska A., *Wybaczyć Bogu: Hiob w literaturze podejmującej tematykę II wojny światowej*, Kraków 2008.
- Szczęśna E., *Cyfrowa semiopoetyka*, Warszawa 2018.
- Szczukowski D., *Tadeusz Różewicz wobec niewyraźnego*, Kraków 2008.
- Szczukowski D., *Pomnik jako figura pamięci w twórczości Tadeusza Różewicza* [w:] *Ewangelia odrzuconego: szkice w 90. rocznicę urodzin Tadeusza Różewicza*, red. J.M. Ruszar, Warszawa 2011.
- Szkudlarek T., *Polityka wstydu i bezwstydną polityka*, „Forum Oświatowe” 2018, nr 1.
- Szoska M., *Trudna obecność. Film w edukacji polonistycznej a interpretacja*, Gdańsk 2019.
- Szpunar M., *Humanistyka cyfrowa a socjologia cyfrowa. Nowy paradygmat badań naukowych*, „Zarządzanie w Kulturze” 2016/2017, nr 4.
- Szwabowski O., *Bartleby, łowca dyskursów. O pewnej formie nie-krytyki*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2017, nr 2.
- Szyborska W., *Nieczytanie* [w:] *też*, *Tutaj*, Kraków 2009.
- Szyborska W., *Vermeer* [w:] *też*, *Tutaj*, Kraków 2009.
- Śliwowski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej*, Warszawa 2009.
- Śliwowski B., *Dokąd zmierza polska edukacja?* „Neodidagmata” 2012, nr 33–34, s. 68, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/10282/1/65-76.pdf> (dostęp: 15.11.2016).
- Świderkówna A., *Biblia a człowiek współczesny*, Kraków 2005.
- Tabaszewska J., *Klisze i przeświecenia. Braki i nadatki polskiej pamięci*, „Teksty Drugie” 2016, nr 6.
- „*Ta dziwna instytucja zwana literaturą*”. Z Jacquesem Derridą rozmawia Derek Attridge, przeł. M.P. Markowski, „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12.
- Tomasik T., *Wojna – męskość – literatura*, Słupsk 2013.
- Tomaszewska G., Szczukowski D., *Szkolne laboratorium – uwagi wstępne* [w:] *Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury*, red. G. Tomaszewska, D. Szczukowski, Gdańsk 2018.
- Tomaszewska G., *Praktykowanie czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk 2019.
- Tomaszewska G., *O zagrożeniach świata zamkniętego w jednoznacznych opozycjach na podstawie gimnazjalnych wypowiedzi interpretacyjnych*, „Edukacja” 2015, nr 2.
- Traba R., *Polityka wobec historii: kontrowersje i perspektywy*, „Teksty Drugie” 2010, nr 1/2.
- Urwany wiadukt kolejowy w Yad Vashem, Wikipedia, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Urwany\\_wiadukt\\_kolejowy\\_w\\_Yad\\_Vashem.jpg](https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Urwany_wiadukt_kolejowy_w_Yad_Vashem.jpg) (dostęp: 2.03.2019).
- Uryga Z., *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa 1996.
- Vattimo G., *Koniec nowoczesności*, przeł. M. Surma-Gawłowska, wstęp A. Zawadzki, Kraków 2006.

- Vattimo G., *Poza interpretacją. Znaczenie hermeneutyki dla filozofii*, przeł. K. Kasia, Kraków 2011.
- Vlieghe J., Zamojski P., *The event, the messianic and the affirmation of life [w:] Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*, Cham 2019.
- Weil S., *Świadomość nadprzyrodzona. Wybór myśli*, przeł. A. Olędzka-Frybesowa, wybór i oprac. A. Nowak, Warszawa 1986.
- Wencel W., *Klasyka gatunku*, „Gość Niedzielny” 2017, nr 36, <http://gosc.pl/doc/4166293> (dostęp: 10.11.2017).
- Włodarczyk A., *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.
- Włodarczyk A., *Etyka interpretacji tekstu literackiego: postmodernizm, humanizm, dydaktyka*, Kraków 2016.
- Wodziński C., *Kairos. Konferencja w Todtnaubergu. Celan – Heidegger*, Gdańsk 2010.
- Wójcik T., *Figury zaprzeczonej przestrzeni (Różewicz, Celan, Staff) [w:] „Czytanie Literatury: Łódzkie Studia Literaturoznawcze”* 2013, nr 2.
- Załoski T., *Posłowie do polskiego wydania [w:] J. Derrida, Inny kurs*, przeł. T. Załoski, Warszawa 2017.
- Zamojski P., *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Gdańsk 2011.
- Zamojski P., *Szkoła – myślenie i troska. Wprowadzenie*, „Pedagogika” 2016, nr 1.
- Zasacka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014.
- Zawadzki A., *Literatura a myśl słaba*, Kraków 2009.
- Žižek S., *Kukła i karzeł. Perwersyjny rdzeń chrześcijaństwa*, przeł. z j. ang. M. Kropiwnicki, Bydgoszcz 2003.
- Żabski T., *Literatura popularna [hasło] [w:] Słownik literatury popularnej*, red. W. Żabski, Wrocław 2006.
- Żychliński A., *Wychowanie do niedojrzałości albo od biopolityki do psychowładzy*, „Praktyka Teoretyczna” 2011, nr 2–3.

## Nota redakcyjna

Na kształt tej książki miały wpływ wcześniej opublikowane artykuły, które zostały przeredagowane i uzupełnione:

1. *Interpretacja jako rozmowa*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia at Didacticam Litterarum Polonarum at Linguae Polonae Pertinentia” 2010, nr 71.
2. *Nauczanie literatury jako wyzwania i wyznaczenie* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1–3, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014.
3. *Bezradność wiersza. „Hiob 1957” Tadeusza Różewicza* [w:] *Sztuka interpretacji XX i XXI wieku*, red. D. Szczukowski, G. Tomaszewska, Gdańsk 2014.
4. *Nauczyciel-ignorant czyta poezję współczesną* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielinska, Lublin 2017.
5. *Po co i jak czytać literaturę popularną w szkole*, „Jednak Książki. Gdańskie Czasopismo Humanistyczne” 2017, nr 7.
6. *Uwalnianie lektury*, „Jednak Książki. Gdańskie Czasopismo Humanistyczne” 2017, nr 8.
7. *To „coś” poezji. O twórczości Tadeusza Dąbrowskiego* [w:] *Pośród nas II. Twórcy pomorscy i gdańscy. Rozmowy niedokończone*, red. G. Tomaszewska, F. Tomaszewski, M. Modrzewska, S. Modrzewski, Gdańsk 2018.

## Indeks nazwisk

- Agamben Giorgio 8, 44, 45, 53, 65  
Antonik Dominik 74  
Attridge Derek 41, 124
- Badiou Alain 45  
Bakuła Kordian 67  
Barthes Roland 7, 40, 130  
Bauman Zygmunt 74, 96, 127  
Bendyk Edwin 8, 9  
Bennington Geoffrey 40  
Bernstein Basil 65, 66  
Bielik-Robson Agata 46  
Bieńczyk Marek 72  
Bloom Harold 14, 24, 39  
Bobiński Witold 30  
Borkowska Grażyna 114  
Bourdieu Pierre 9, 66, 74  
Braidotti Rosi 20  
Bruner Jerome 29  
Burszta Wojciech 73  
Burzyńska Anna 19, 25  
Butler Judith 25
- Caputo John D. 122  
Celan Paul 102, 119, 120, 137, 139, 140  
Christie Agata 80  
Chrzastowska Bożena 33, 48  
Chwin Stefan 7, 60  
Conan Doyle Arthur 80  
Czapliński Przemysław 9, 26, 27, 99  
Czarnacka Agata 25
- Dąbrowski Tadeusz 126–129, 132–140  
Deleuze Gille 141, 142  
Derrida Jacques 11, 22, 25, 26, 35–37,  
40, 41, 53, 54, 59, 60, 119, 122, 123,  
125, 127, 130, 131, 142  
Dewey John 57  
Domańska Ewa 12, 19, 23, 24
- Dunin Kinga 26  
Dybel Paweł 131
- Eagleton Terry 9, 10
- Falkiewicz Andrzej 113  
Fink Ida 49  
Foucault Michel 10, 23, 24, 67, 89  
Franczak Jerzy 87  
Fredro Aleksander 80  
Fulińska Agnieszka 76, 77
- Gadamer Hans-Georg 119, 120, 121, 122  
Giddens Anthony 126  
Giroux Henry A. 11  
Gombrowicz Witold 32, 43, 68  
Gumbrecht Hans Ulrich 49, 50
- Heidegger Martin 54, 57, 88  
Hillis Miller Joseph 29, 33, 123  
Hoffman Krzysztof 29, 36, 37
- Illich Ivan 87
- Jacotot Joseph 85, 86, 87, 88  
Janion Maria 34, 63, 100  
Janus-Sitarz Anna 38, 67, 74, 79, 81, 99  
Jaskółowa Ewa 56  
Jonas Hans 110  
Joyce James 142
- Kaczyński Jarosław 95, 96, 98  
Kalwiński Piotr 81  
Kamieńska Anna 111  
Kłakówna Zofia Agnieszka 29, 67, 68  
Kochanowski Jan 80  
Konarzewski Krzysztof 33, 34, 65  
Kosofsky Sedgwick Eve 47  
Kozak Wioletta 66, 70

- Kozański Zbigniew 8  
Koziołek Krystyna 31–33, 37, 42, 46–48,  
55, 58, 59, 90, 142  
Koziołek Ryszard 62, 83  
Krasicki Ignacy 80  
Kristeva Julia 131  
Król Zofia 50  
Kruszewski Wojciech 115  
Krynicky Ryszard 138  
Krykawski Michał 22
- Latour Bruno 27  
Le Guin Ursula 80  
Leder Andrzej 98  
Leszczyński Damian 10  
Leszczyński Grzegorz 78  
Linde Samuel Bogumił 44  
Lipski Jan Józef 97  
Lipszyc Adam 24  
Long Elizabeth 55
- Łuczewski Michał 95
- Markowski Michał Paweł 11–16, 19, 20,  
32, 39, 46, 47, 89, 92, 94, 129, 130  
Martuszevska Anna 81  
Masschelein Jan 34, 44  
Melville Herman 141  
Mendel Maria 95  
Mickiewicz Adam 70, 75, 80, 125, 137  
Miłosz Czesław 32, 52, 53, 102, 109,  
110, 111, 125, 135  
Morawska Iwona 60  
Mouffe Chantal 56  
Mrozek Sławomir 80  
Musierowicz Małgorzata 80  
Myrdzik Barbara 67, 70, 120, 121
- Nancy Jean-Luc 53, 54, 55  
Nietzsche Fryderyk 35  
Nora Pierre 101  
Nycz Ryszard 17, 18, 20, 42
- Okoń Wincenty 65  
Owczarek Bogdan 76
- Pawlicka Urszula 29
- Pennac Daniel 8, 34, 35  
Piekarski Ireneusz 47  
Pieniążek Marek 27, 34, 58, 67  
Pilch Anna 48  
Postman Neil 23  
Proust Marcel 43, 45, 46, 51, 52
- Quignard Pascal 42
- Rancière Jacques 45, 55, 85–89, 90, 95  
Ricœur Paul 30, 31, 100, 101  
Rilke Reiner Maria 19  
Rorty Richard 13, 14, 15, 39, 46, 89  
Rowling Joanne K. 72, 78  
Różewicz Stefania 114  
Różewicz Tadeusz 38, 39, 101–108,  
111–119, 134, 135, 138  
Rychlewski Wojciech 77
- Sachs Nelly 137, 138, 139  
Said Edward 59, 62, 63  
Saint-Exupéry Antoine 80  
Sapkowski Andrzej 76, 78, 80  
Sendecki Marcin 91, 92, 94, 95  
Sienkiewicz Henryk 72, 76, 80  
Simson Maarten 34, 44  
Skrendo Andrzej 15, 16, 61  
Sloterdijk Peter 47, 48  
Sławek Tadeusz 22, 37  
Słowacki Juliusz 43, 137  
Soler Colette 45  
Sowa Jan 11, 12, 16  
Spitzer Manfred 36  
Steiner Georg 35, 38  
Stetkiewicz Lucyna 75, 76  
Stiegler Bernard 21, 22, 23  
Szcukowski Dariusz 29, 60, 101  
Szkudlarek Tomasz 95, 96  
Szoska Maria 100  
Szpunar Magdalena 19  
Szymborska Wisława 50, 51, 52  
Śliwerski Bogusław 28, 57  
Świderkówna Anna 110
- Tabaszewska Justyna 97  
Terakowska Dorota 80  
Tolkien John Ronald Reuel 78, 80

Tomaszewska Grażyna 52

Towiański Andrzej 137

Uryga Zenon 48

Vattimo Gianni 12, 121

Weil Simone 52, 111

Wencel Wojciech 63, 64

Włodarczyk Anna 90, 124

Wodziński Cezary 139

Wójcik Tomasz 102

Wyślouch Seweryna 48, 77

Załużski Tomasz 54

Zamojski Piotr 28, 44, 45

Zasacka Zofia 60, 72, 78

Zawadzki Andrzej 12

Žižek Slavoy 110

Żychliński Arkadiusz 30, 31