

# Polonistyczny dyskurs edukacyjny (tezy)

ABSTRACT. Sobolczyk Piotr, *Polonistyczny dyskurs edukacyjny (tezy)* [The Polish Literary Scholarship for School Discourse (Theses)]. „Przestrzenie Teorii” 11. Poznań 2009, Adam Mickiewicz University Press, pp. 183-207. ISBN 978-83-232-1986-6. ISSN 1644-6763.

The article raises the status of the literary scholarship for school discourse (in a specifically Polish context, but it can be generalized for all school communication about literature). It rejects the vision of a “minimized scientific literary scholarship discourse”. This discourse is seen as wholly different, because it transports the scientific prototypes (understood in a cognitive manner) selectively and with a big delay, but also it combines them with the prototypes derived from the ethical (moral) and political discourses (like f.e. the ministerially programmed list of literary works for school). The author debates the question how to introduce the scientific prototypes from zero, how to construct a school synthesis of literary history and whether it is possible to avoid the technique of a “school heuresis” (i.e. asking questions which include answers in them etc.).

Z pozoru dyskurs edukacyjny można sobie wyobrazić jako dyskurs naukowy w skali mikro<sup>1</sup>; do takiego oglądu mogą zachęcać zresztą niektóre prototypy (modele) nauki, a także niektóre prototypy (modele) metodyczne, w obu wypadkach dziedziczące wartości, mówiąc prototypowo, „pozytywistycznego scjentyfizmu”. Relację pomiędzy oboma tymi dyskursami należałoby tedy uznać za czystą inkluzję (dyskursu edukacyjnego w naukowym)<sup>2</sup>. W takim ujęciu obowiązuje metafora kognitywna „przekładu”: treści naukowe (metafory naukowe, prototypy naukowe) zostają przełożone na treści edukacyjne. Jest to jednak przekład swoisty, ponie-

<sup>1</sup> „Przedmiot ów to zminiaturyzowana i uproszczona wersja wiedzy o literaturze jako dyscypliny naukowej, szkolny odpowiednik uniwersyteckiego literaturoznawstwa” – por.: J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, w: *Teksty i teksty. Prace wybrane*, pod red. W. Boleckiego, t. III, Kraków 2000, s. 87. Trzeba zaznaczyć, że Sławiński tu diagnozuje, nie postuluje czy entuzjazmuje się. Por. też S. Gajda, *Współczesny polski dyskurs naukowy w: Dyskurs naukowy – tradycja i zmiana*, red. S. Gajda, Opole 1999, s. 14: „W dyskursie popularnonaukowym spotykamy się z dwoma strategiami: «przekładu» wiedzy naukowej na języki ogólne oraz uczenia języka naukowego”. Gajda rozpatruje dyskurs naukowy jako całość obejmującą dyskurs *stricte* naukowy, popularnonaukowy, dydaktyczny i praktyczny. Ja dyskurs naukowy i edukacyjny (dydaktyczny w odniesieniu do szkoły, nie uniwersytetu) oddzielam.

<sup>2</sup> Nawiązuję do swojego ujęcia relacji między typami dyskursów – zob. P. Sobolczyk, *Od dyskursu krytycznoliterackiego do literaturoznawczego (naukowego)*. Stanisław Barańczak o Białoszewskim, w: *Literatura i wiedza*, red. W. Bolecki, E. Dąbrowska, Warszawa 2006, s. 399-416.

waż zawiera całkiem sporą sferę tego, co utracone w przekładzie (*lost in translation*). „Mikronimizacja” dyskursu nie może się odbyć bez utraty po drodze licznych treści. To, co mniejsze, aby być mniejszym, musi zawierać w sobie mniej niż to, co ma pozostać większe. W moim przekonaniu powoduje to, że nie możemy jednak już mówić o relacji czystej inkluzy, ponieważ w efekcie selekcji, filtrowania czy ograniczania informacji powstaje nowa narracja, która traci liczne powiązania elementów, a więc rozluźnia reguły je uspoźniające, a zatem musi wytworzyć nowe zasady uspoźnienia pomiędzy tymi elementami, które pozostały. Wyrażając się nieco bardziej formalnie, jeśli przyjmiemy, że dyskurs naukowy jako zbiór zawierał elementy A, B, C, D i E, w których relacja uspoźnienia przebiegała w kolejności C-E-B-A-D, a także występowały liczne mniejsze zasady łączliwości tych elementów między sobą, to translacja mikronimizująca tych treści do dyskursu edukacyjnego jako zbioru, z pominięciem na przykład elementu C i A, powoduje powstanie nowego układu narracyjnego e-b-d, wymagającego wytworzenia nowych relacji spójności pomiędzy elementami, które pozostały. Z tego względu twierdzę, że relację pomiędzy dyskursem naukowym a edukacyjnym należy określić jako iloczyn o dużej części wspólnej, którą to część generuje i nadzoruje dyskurs naukowy, a recyduje i przekodowuje (metafora przekładu daje się więc zachować) dyskurs edukacyjny. Kontrolę nad przekładem sprawuje dyskurs edukacyjny, nie zaś naukowy (jakkolwiek często żywi takie ambicje), co jest jeszcze jednym argumentem za jego niezależnością jako dyskursu. Ponadto dyskurs edukacyjny posiada drugie, co najmniej tak samo ważne źródło swojej konstrukcji, mianowicie „dyskurs pedagogiczny”, będący połączeniem dyskursu etycznego (również zapożyczonego z innej dziedziny, a więc pozostającego w relacji iloczynowej) i metodycznego, który jest tu już subdyskursem własnym i autopojetycznym, nastawionym wyłącznie na obsługę dyskursu edukacyjnego. Nawiązując do teorii Pierre’a Bourdieu, można by powiedzieć, że to, co nazywam dyskursem etycznym, odpowiada za to, co francuski teoretyk nazywa „Działaniem Pedagogicznym (DP)”, które „stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej”<sup>3</sup>. Edukacja używana jest więc przez określone systemy społeczne do reprodukcji pewnych wartości, które przez owe systemy społeczne w danym momencie są akceptowane. Z tego względu „etyczność” jawi się w zasadzie jako kategoria prymarnie polityczna:

W określonej formacji społecznej układy sił między składającymi się na nią grupami i klasami nadają pozycję dominującą w systemie wszelkich DP temu, które

<sup>3</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 1990, s. 61.

zarówno dzięki swojej metodzie narzucania, jak i dzięki ograniczeniu tego, co ono narzuca, odpowiada najlepiej – choć zawsze w sposób pośredni – obiektywnym interesom (materialnym, symbolicznym i, w stosunku tu omawianym, pedagogicznym) grup lub klas dominujących<sup>4</sup>.

Bourdieu nie wnika jednak w kwestie, które zajmą mnie dalej, tj. jaka jest relacja dyskursu edukacyjnego do naukowego oraz jak dochodzi do przemian prototypów<sup>5</sup> (choć teoretyk tego nie mówi, wygląda na to, że – jego zdaniem – jedynym możliwym źródłem zmiany będzie zmiana polityczna, np. grupy dominującej itp.)<sup>6</sup>. Będę dalej również wykazywał, że „przemoc symboliczna” jest nieunikniona; po prostu przynależy do procesu poznania. Jerzy Trzebiński, psycholog, stwierdza:

Można na przykład sądzić, że nawet na tak abstrakcyjnych lekcjach jak matematyka uczeń nie tylko poznaje zasady geometrii, ale i „uczy się” siebie jako rozwiązującego problemy geometryczne, uczy się określonych stosunków z autorytetem, współdziałania z grupą, nabiera pewnych mniemań o miejscu geometrii w innych sferach życia. Ta społeczna otoczka wiedzy geometrycznej wyniesiona z klasy ma duże znaczenie dla późniejszego realnego wykorzystywania tej wiedzy przez uczniów. Oczywiście, w przypadku przedmiotów bardziej powiązanych z realnym życiem społecznym, a zwłaszcza na lekcjach „światopoglądowych” (takich jak język polski, historia, godziny wychowawcze), ta społeczna otoczka procesu dydaktycznego może okazać się jeszcze ważniejsza<sup>7</sup>.

Mam jedną wątpliwość – czym zarysowana sytuacja „uczenia się siebie w szkole” różni się od jakiegokolwiek innej sytuacji?<sup>8</sup> Można przecież dowodzić, że proces „uczenia się siebie” nigdy się nie kończy i w każdej sytuacji interakcji społecznej, np. przy pyskówce z panią w warzywniaku

<sup>4</sup> Tamże, s. 65-66.

<sup>5</sup> Nawiązuję do swojej adaptacji kognitywnej kategorii efektu prototypowego na użytek dyskursów literaturoznawczych: *Prototypy w dyskursach literaturoznawczych*, w: *Obserwacja systemu i badania empiryczne. Wiedza o literaturze z punktu widzenia obserwatora II*, red. B. Balicki, D. Lewiński, B. Ryz, E. Szczerbuk, Wrocław 2006, s. 163-186.

<sup>6</sup> „W określonej formacji społecznej kultura uprawomocniona, to znaczy kultura wyposażona w dominujące uprawomocnienie, nie jest niczym innym jak dominującą arbitralnością kulturową, jako że prawda obiektywna o owej arbitralności jest nieznaną zarówno w odniesieniu do jej arbitralności, jak i dominacji” – P. Sobolczyk, *Prototypy w dyskursach literaturoznawczych*, op. cit., s. 81. Zdaje się, że mowa tu o tym, co konstruktywiści niemieccy nazywają „ślepą plamką obserwatora”.

<sup>7</sup> J. Trzebiński, *Wstęp*, w: *Wiedza potoczna w szkole*, red. E. Dryll, J. Trzebiński, Warszawa 1994, s. 8.

<sup>8</sup> Oczywiście: założeniem, zaplanowaniem. „W badaniach nad socjalizacją mamy przy tym do czynienia z dwiema różnymi grupami instytucji: z instytucjami o bardzo różnych funkcjach, w których socjalizacja przebiega niejako «przy okazji», oraz z instytucjami, w których socjalizacja jest społecznie zaplanowana i zorganizowana” – K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przeł. G. Bluszcz, B. Miracki, Warszawa 2005, s. 113.

również uczymy się siebie. Jak mi się zdaje, Trzebiński po prostu uważa „szkolne interakcje społeczne” za coś „nieprawdziwego”, świadczy o tym użycie frazy „realne życie społeczne”, odniesione do życia „dorosłego”. Gdzie jednak przebiega granica (wiekowa?), kto ją wyznacza? Otóż – moim zdaniem – wyznacza ją instytucja, oczywiście arbitralnie. Auto-pojetyczny system szkolnictwa sam wytwarza i reprodukuje siebie jako środowisko społeczne, w którym z jednej strony reprodukowane są pewne właściwości „dorosłego świata społecznego”, ale z drugiej strony obowiązują reguły inne, własne. Jeszcze lepiej to widać w innego rodzaju społecznościach zamkniętych, np. domach dziecka, poprawczakach, więzieniach, gdzie mówi się o subkulturach, ponieważ w stosunku do arbitralnie przyjętej kultury dominującej wytwarzają one część reguł jako odmienne. W tych społecznościach występuje mniejszy przepływ między tym, co „subkulturowe”, a tym, co „kulturowe” (w sensie kultury dominującej), ponieważ są one bardziej zamknięte; w szkole wchodzi się w odrębny świat, inną przestrzeń społeczną, ale potem wraca się do domu, do grupy rówieśniczej itp., następuje fuzja i świadomość dwusystemowości zostaje zachowana. Słuszne jest natomiast zwrócenie uwagi, że niektóre przedmioty-dyscypliny są bardziej podatne (dają się bardziej manipulować) na nasywanie treściami dyskursu etycznego<sup>9</sup> (motywowanymi kulturowo i politycznie), choć nie wiązałbym tego z kategorią „realnego życia społecznego”.

Również to dyskurs pedagogiczny<sup>10</sup> jest źródłem konwencji i uspojnien narracyjnych w dyskursie edukacyjnym, często zresztą przybierających taką postać, jaka nie jest możliwa (nie jest przyjęta, nie jest nie-

---

<sup>9</sup> Zagadnienie „czy literatura wychowuje” podjęta i spróbowała przeformułować z tradycyjnego moralizatorstwa w „doświadczenie hermeneutyczne” teoretyczka metodyki – B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 44-53. Psycholog Michel Gilly, badając reprezentacje uczniów, jakie powstają w umyśle nauczyciela-podmiotu, wykazał, że „wartości szkolne” (typu cechy osobowości – ekstrawertyzm, introwertyzm, stopień agresji, motywacja, wytrwałość, zainteresowanie, pilność, elokwencja a nawet uroda), będące odpowiedzią na „postawę oczekiwaną” przez nauczyciela, odgrywają ważniejszą rolę w ocenianiu niż tzw. „przymioty intelektualne” (mierzone np. za pomocą testów) – M. Gilly, *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, przeł. Z. Zakrzewska, przedm. A. Gurycka, Warszawa 1987, s. 62-85.

<sup>10</sup> Można by to również sformułować inaczej, nawiązując do rozróżnień Michała Głowińskiego: mianowicie dyskurs edukacyjny rozpatrywać jako dopuszczający czy faworyzujący określone „style odbioru”. Myślę, że z wyróżnionych przez Głowińskiego siedmiu stylów dominujące w szkole byłyby „alegoryczny”, przechodzący czasami w „instrumentalny” (według Głowińskiego dominujący w dydaktyce, z czym bym się nie zgadzał), „mimetyczny” (szczególnie w młodszych klasach) i zależnie od przyjętych założeń programowych, wymiennie „estetyzujący” i „ekspresyjny”, ten pierwszy stawia bardziej na „analizę” utworu, ten drugi na jego „przeżycie” – M. Głowiński, *Świadectwa i style odbioru*, w: *Dzieło wobec odbiorcy*, t. III: *Prac wybranych*, red. R. Nycz, Kraków 1998, s. 136-153.

zbędna) w dyskursie naukowym<sup>11</sup>. Jeśli to komuś ułatwi, a nie utrudni, uchwycenie tej myśli, powróćmy do przykładu operacji na zbiorach. Dyskurs edukacyjny byłby więc efektem translacji C-E-B-A-D NAUKOWEGO i np.  $\beta$ - $\delta$ - $\lambda$  etycznego i 4-7-5 subdyskursu metodycznego, dając w efekcie coś w rodzaju „e( $\lambda$ )7-b4- $\lambda$ -d5”. Można więc zachować metaforę translacji, ale trzeba też wprowadzić metaforę filtru. Z powyższego wynika, że nie można na dyskurs edukacyjny patrzeć – jak często z pobłażliwością naukowcy to robią – jak na nieudolną kopię (Platońską kopię kopii idei), a niekiedy parodię dyskursu naukowego:

W gruncie rzeczy jest owo nauczanie – musi być! – parodystycznym zwierciadłem przedsięwzięć uniwersyteckiej polonistyki literackiej: wyzwała i doprowadza do postaci skrajnej tkwiące w niej możliwości schematyzmu, niweczy jakąkolwiek finezję dociekań, karykaturalnie wyolbrzymia banalność tez i rutynę działań, pozbawia dynamiki znaczeniowej użytkowaną terminologię. Doprowadza – ośmielam się twierdzić – literaturoznawstwo naukowe do stanu dziwacznej bezpożyteczności<sup>12</sup>.

Otóż „pobłażliwie patrzący naukowcy” wydają się przeoczać pewien problem, mianowicie taki, że przy „mikrominowaniu” dyskursu, jeśli tak zjawisko translacji postrzegają, zmniejszeniu winny ulec również kryteria oceny. W przeciwnym wypadku mamy do czynienia z wielką głową na cienkich nóżkach – lub też odwrotnie. Nie można oceniać treści dyskursu edukacyjnego kryteriami aktualnie w nauce obowiązującymi. I nie tylko z tego względu, że nie uległy pomniejszeniu, ale także z tego – o czym będzie jeszcze mowa – że inna jest dynamika rozwoju obu dyskursów i inny stopień ich de- i centralizacji. Sławiński dostrzega owo podwójne zakotwiczenie dyskursu edukacyjnego, ale widzi je – celowo chyba wyolbrzymiając, gdyż tekst jego jest przy tym ironiczny – jako spór, ścieranie się dwóch tendencji, wojnę (upersonifikowaną w obrazie „ducha Pani od polskiego”<sup>13</sup>), na którą radą okazać się ma trzecia propozycja, którą sam wysuwa. Tutaj moja ocena rozmija się z oceną Sławińskiego. W mitoznawstwie można mówić o dwóch spojrzeniach na andro-

<sup>11</sup> Dominik Lewiński stawia kwestię ostrzej ode mnie: „Wszystko w szkole wyposażone zostaje w szkolny sens, o ile daje się kontrolować. Szkoła kontroluje, aby kontrolować i reprodukować kontrolę. Procesy i zjawiska niekontrolowalne ulegają eliminacji lub transformuje się je w kontrolowalne” – D. Lewiński, *Krajobraz samoreferencji. Systemowo-konstruktywistyczne rozumienie dydaktyki polonistycznej*, w: *Antynomie wartości. Problematyka aksjologiczna w literaturze i dydaktyce*, red. A. Morawiec, R. Jagodzińska, A. Klepaczek, Łódź 2006, s. 329-330.

<sup>12</sup> Tamże, s. 90. Oczywiście opis ów jest nadmiernie optymistyczny w odniesieniu do badaczy, ale „badacz” jest tu figurą modelową, „dobrym badaczem”. Nie jest tymczasem tak oczywiste, że dyskurs edukacyjny ogląda się wyłącznie na i czerpie z „dobrych badaczy”.

<sup>13</sup> Por. tamże, s. 92.

gynie: pierwsze z nich jest wykluczające, drugie syntetyzujące. W jednym androgyn jest „ni tym, ni tamtym” (czasami dla odróżnienia mówi się tu o hermafrodytyzmie, przeciwstawionym androgynii jako pozytywnej), w drugim jest „i tym, i tamtym”. W moim przekonaniu dyskurs edukacyjny jest, musi być „i tym, i tamtym” i nie powinno to budzić konfuzji. Taka jego natura. Otóż od strony interakcji z dyskursem naukowym, bo ta mnie tutaj będzie przede wszystkim interesować, dyskurs edukacyjny jest przede wszystkim receptywny, a ściśle rzecz biorąc: prototyporeceptywny. Oznacza to, że przejmuje przede wszystkim te informacje, które zdołały przekształcić się w prototypy, są już w nauce „zasiedziały”, traktowane jako wyraziste punkty odniesienia, a niekiedy wręcz aksjomaty czy „najlepsze interpretacje”<sup>14</sup>. Jak zwracałem uwagę w innym miejscu<sup>15</sup>, wykrystalizowanie się pewnego dyskursu jako prototypu wymaga pracy w czasie; dyskurs potencjalnie prototypotwórczy (nowość informacyjna, rozumiana jako wprowadzenie nowej metafory) zostaje podjęty i powtórzony (niejednokrotnie już tracąc w tym „podjęciu”, czyli „przekładzie” i zarazem „transmisji”, pewne informacje) przez dyskursy metaforo-recepcyjne i następnie (znów „tracąc”, a zarazem „utwardzając jądro”) przez dyskursy prototyporeprodukcyjne. Otóż dopiero w tym momencie dyskurs edukacyjny może zainteresować się wejściem w interakcję (o charakterze iloczynu), a więc w momencie, gdy nauka znajduje się już w stanie nudy czy „rozwiązywania łamigłówek” i poszukiwane są dyskursy przedmetaforyczne, mogące przekształcić się lub dać asumpt do powstania nowych dyskursów potencjalnie prototypotwórczych, czyli po prostu: w momencie, gdy nauka szuka już nowych podniet. Uogólniając zatem, dyskurs edukacyjny jest w jakimś sensie „opóźniony” (używam cudzysłowu, gdyż oczywiście nie wartościuję) o jeden okres czy cykl. Owo „opóźnienie” można również nazwać inkubacją. Wspomina o tym Bourdieu:

Ponieważ SN [System Nauczania] ma skłonność do samoodtwarzania, ujawnia tendencję do opóźnionego odtwarzania na miarę jego względnej autonomii, zmian następujących w arbitralności kulturowej, do której odtwarzania jest upoważniony (kulturowe opóźnienie kultury szkolnej)<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Zupełnie inaczej jest w dyskursie eksperckim, por. też: J. Sławiński, *O dzisiejszych normach czytania (znawców)*, w: *Próby teoretycznoliterackie*, t. IV *Prac wybranych*, pod red. W. Boleckiego, Kraków 2000, zwł. s. 126-127 oraz 129, gdzie Sławiński stwierdza: „Szkoła dzisiejsza jako układ transformujący kategorie wysokiej kultury literackiej na kategorie kultury popularnej – to temat wciąż czekający na swego badacza” (Pisane w 1972 r.).

<sup>15</sup> P. Sobolczyk, *Prototypy w dyskursach literaturoznawczych*, op. cit.

<sup>16</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, op. cit., s. 119. Por. również uwagi V. Muźiáa, *Gap between teacher and researcher in education (a short, rather subjective sketch on this*

Z punktu widzenia dyskursu edukacyjnego może to być motywowane na przykład w ten sposób, że woli on unikać hipotez, czyli „spornych” zagadnień, co do których nauka formułuje różne i często sprzeczne koncepcje, na rzecz „bezsprornych” rozstrzygnięć, które zdołały wywołać względny konsensus w dyskursie naukowym:

odtworząc wewnętrzny układ nauki, eksperci dokonują selekcji tak, aby zachować to, co – ich zdaniem – jest dla nauki najważniejsze, co tworzy jej strukturę i dorobek. [...] Dorosłych zawsze martwiło, że mniej wprawny umysł dziecka może potraktować hipotezy jako prawa, a hipoteza może przecież wkrótce upaść; szkoła nie powinna uczyć czegoś, co nie jest pewne albo co może mylić<sup>17</sup>.

Między innymi stąd bierze się owa, często ganiona przez „pobłażliwie patrzących naukowców”, niepodatność dyskursu edukacyjnego na pluralizm, a zarazem przywiązanie do „zasady najlepszej interpretacji”<sup>18</sup>. Owa zasada i niechęć do pluralizmu mogą następnie być reprodukowane; już bez abstrakcji: przekonanie, że nauka dała jakieś rozstrzygnięcie w kwestii interpretacji danego tekstu, może reprodukować się u nauczyciela, który staje się figurą pośredniczącą i z receptora „najlepszej interpretacji” od autorytetu sam staje się autorytetem przekazującym ową interpretację, broniącym jednocześnie samej zasady. Może to mieć dodatkowo motywacje zarówno instytucjonalne, jak i indywidualnie psychologiczne (reprodukcja tego, czemu samemu się podlega, tylko na niższym szczeblu; wyostrażając i mówiąc potocznie – jest to mechanizm „odegrania się”). Jest to – moim zdaniem – nieuniknione i naturalne, nie powinno więc prowokować do pobłażliwych utyskiwań. Faktycznie natomiast, co podkreślał Sławiński, pedagogicznie nie jest zbyt świetne, że uczniowie przyzwyczajają się do idei prymatu eksperckiej interpretacji (w dodatku produkowanej przez uniwersytet) nad własnym wysiłkiem, zwłaszcza że zachodzi tu pewna różnica między naukami niehumanistycznymi, gdzie owo poszanowanie dla wysiłków ekspertów jest akurat niezbędne. Otóż pod kątem wychylenia dyskursu edukacyjnego w „przyszłość” holdowanie ekspertyzmowi jest paradoksem, ponieważ o ile w ogóle były uczeń będzie cokolwiek czytał, raczej nie będzie miał kontaktu z „najlepszą interpretacją”, po co więc mu wówczas wtłoczona w procesie socjalizacji zasada, że inni wiedzą lepiej.

topic), w: *Relationship between theory and method in educational research*, ed. B. Kożuh, A. Kozłowska, A. Itati Palermo, Buenos Aires–Częstochowa 2003, s. 14-18 (autor opisuje m.in. trudności w wszczęciu jakichkolwiek innowacji w systemie edukacyjnym, które opracował jako naukowiec-teoretyk i próbował realizować jednocześnie jako praktyk, napotykał opór ze strony innych praktyków).

<sup>17</sup> K. Kruszewski, *Program szkolny*, w: *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2004, s. 202.

<sup>18</sup> Por. w tej sprawie B. Myrdzik, op. cit., s. 123-124.

Bardzo dla literaturoznawstwa pochlebne jest przekonanie, że wyznacza ono najwartościowsze odmiany lektury i stanowi normatywny wzór czytania jedynie słusznego. Ale tylko bezgraniczna pycha profesjonalistów może to przekonanie tłumaczyć. W rzeczywistości procedury badawcze są – we współczesnej kulturze literackiej – tylko jednym ze sposobów kontaktowania się z dziełami pisarzy, występują na tle rozległego wachlarza mniej lub bardziej „potocznych” stylów odbioru<sup>19</sup>.

Zwłaszcza że obecnie w humanistyce powszechnie przyjęty jest pluralizm interpretacji, a w niektórych wypadkach teoretyczny anarchizm (w praktyce zawsze ograniczany) – można by dodać. Ale to właśnie obrazuje aspekt recepcji także mód teoretycznych. Być może, idee poststrukturalistyczne, dekonstrukcjonistyczne i hermeneutyczne w nowoczesnym rozumieniu przenikną do dyskursu edukacyjnego, spodziewać się jednak należy, że literaturoznawstwo będzie wówczas żyło – „w tej chwili nie wiadomo czym” – „czymś innym”. Ze względu na ów cykl czy okres różnicy nie można oczekiwać, że budzące najżywsze zainteresowanie w dyskursie naukowym mody metodologiczne, a także zjawiska literackie powinny natychmiast się znaleźć w dyskursie edukacyjnym, pomijając w ogóle oczywistą kwestię ekonomii czasowej i także finansowej, związanej ze zmianą podstaw programowych i podręczników. Na przykład Anno Domini 2007, kiedy to do grona najciekawszych młodych twórców zalicza się w dyskursie krytycznoliterackim, powiedzmy, Tomasza Różyckiego i Tadeusza Dąbrowskiego, nie można jednak oczekiwać, że pociągnie to za sobą wprowadzenie ich systematycznie do podręczników szkolnych. Muszą oni przejść przez dyskurs literaturoznawczy naukowy i liczne w nim próby, aby dorobić się jakiegoś prototypowego odczytania i stabilnej w tym dyskursie pozycji i aby móc znaleźć się w orbicie zainteresowań dyskursu edukacyjnego. W tymże roku uchodzący za klasyka w dyskursie krytycznoliterackim i będący w zaawansowanej fazie recepcji naukowej (istnieje już prototyp), 46-letni Marcin Świetlicki zaczyna wkraczać do szkół jako przedstawiciel literatury „najnowszej” czy „młodej”. W tym wypadku cykl (inkubacja) trwał około piętnastu lat. Pod tym względem nie ma tu specjalnej różnicy pomiędzy przejściem z dyskursu naukowego do edukacyjnego, a uprzednim przejściem z dyskursu krytycznoliterackiego do naukowego. Co ciekawe, możliwa „pobłażliwość naukowca” dla dyskursu krytycznoliterackiego jest innego rodzaju, odwrotna: pretensje o brak prototypu, niepewność, czy dane zjawisko „ma szanse przetrwać”, czy będzie zdolne wyprodukować interesujące odczytania na bazie jakiegoś prototypu lub prototyp ów podważające, zarzut braku „niezbędnego” dystansu itd. W ogóle ów dyskurs naukowy jakiś

<sup>19</sup> J. Sławiński, op. cit., s. 91.



podatny jest na drażliwości i związane z nimi pielęgnowanie dobrego samopoczucia.

Otóż relacja dyskursu edukacyjnego i naukowego stanowi odwrócenie „naturalnego” porządku albo w każdym razie jest jeszcze bardziej skomplikowana. Przecież dzisiejsi naukowcy są wczorajszymi uczniami. Dyskurs edukacyjny oparty został na „wczorajszych” prototypach, lecz jednocześnie kształcić ma potencjalnych „jutrzejszych” prototypotwórców (mam na myśli część uczniów, bardzo niewielką, którzy zostaną naukowcami). Mianowicie, socjalizacja musi rozpoczynać się od „aktualnego tła”, to znaczy od owych „starych prototypów” (to znaczy przez naukę postrzeganych jako stare), lecz jednocześnie ważnych dla ukształtowania się pewnych późniejszych zjawisk w nauce. Dla przykładu: w 2007 r. takim prototypem będzie, być może, swoista mieszanka pozytywistycznego genetyzmu z poetyką strukturalną, ale wwieńczenie adepta w te prototypy jako podstawy jest niezbędne dla dalszej nadbudowy<sup>20</sup>. Z tego wynika, że zwykle postępowanie w edukacji, aż po szczybel „ekspercki”, uniwersytecki, polegać musi na stopniowym rozszerzaniu prototypu i wreszcie, bardzo często, odrzuceniu go (zwłaszcza przy przejściu do dyskursu naukowego). Moje stanowisko jest tu więc dużo bardziej optymistyczne niż oparte na konstruktywizmie Luhmannowskim Dominika Lewińskiego:

Kontrola jako medium komunikacji i samoreferencja czynią słabo relewantnymi problemy poznawczości edukacji. Na pytanie: czego uczy szkoła? (pytanie rozumiane tradycyjnie) zapewne niedługo już można będzie odpowiedzieć: niczego. Niczego, jeśli pod pojęciem poznawczości nauczania rozumieć będziemy jawne kompetencje umożliwiające uczniom, absolwentom uczestnictwo w pozaszkolnych systemach funkcyjnych. Albowiem rzeczywiste kompetencje, w jakie wyposaża szkoła, to zasadniczo kompetencje właściwe dla adaptacji w szkole, podda-

---

<sup>20</sup> Bourdieu mówi tu o wykształceniu habitusu: „DP pociąga za sobą pracę pedagogiczną (PP) polegającą na wdrażaniu, które musi trwać tak długo, aż uzyska się trwałe wykształcenie, to znaczy h a b i t u s, czyli wytwór interioryzacji zasad arbitralności kulturowej zdolnej do samoodtwarzania po zatrzymaniu DP i tym samym do odtwarzania w praktyce zasad interioryzowanej arbitralności” – P. Bourdieu, op. cit., s. 89-90. To pociąga za sobą rutynizację: „Słowa potępienia, jakie prorocy lub twórcy i, wraz z nimi, wszyscy aspirujący do pozycji proroka lub twórcy kierowali zawsze przeciwko dokonywanej przez profesorów lub kapłanów rytualizacji oryginalnego proroctwa lub dzieła (np. klątwy, które same są skazane na klasycyzm, przeciwko «petryfikacji» bądź «mumifikacji» klasyków), czerpią natchnienie ze sztucznego złudzenia, że PP mogłaby nie nosić instytucjonalnych warunków jej wykonywania: każda kultura szkolna jest nieuchronnie zhomogenizowana i zrytualizowana, to znaczy «zrutynizowana» ze względu na rutynę PS, czyli ze względu na ćwiczenia powtarzania i odtwarzania, które muszą być wystarczająco zestereotypizowane, aby powtarzający, w miarę możliwości w jak najmniejszym stopniu niezastępowalni, mogli ją przekazać do nieskończonego powtarzania” – tamże, s. 116-117.

wanie się kontroli, internalizacja stosunków władzy, komunikacja w grupie quasi-przestępczej, przetwarzanie solidarności. Systemem, który zastępuje stopniowo szkołę w funkcji poznawczej, jest system mediów<sup>21</sup>.

Według Lewińskiego, najprawdopodobniej szkoła nie uczy wiedzy (uczy „niczego”) dlatego, że wiedzę definiuje on jako coś operacyjnie użytecznego (wiedzą jest to, co pozwala na działanie w danym systemie), dlatego to właśnie szkolną „wiedzę” daje się sprowadzić do reguł adaptacji w określonym systemie, tu: szkole. Byłoby więc tak, że dyskurs edukacyjny zakotwicza się w dyskursie naukowym i etycznym, wywołując jako skutek brak zainteresowania treścią naukową na rzecz realizacji oczekiwanych skryptów zachowań, które projektuje dyskurs etyczny. Być może założenia dyskursu edukacyjnego są w teorii inne (mianowicie, że szkoła ma „uczyć” w rozumieniu „naukowym”, dawać „wiedzę pewną”), ale to właśnie prymat dyskursu etycznego (u Lewińskiego „systemu kontroli”) paradoksalnie podtrzymuje autopojezę (czyli samoreprodukcję). Nawet jeśli tak miałyby być, to dyskurs edukacyjny dawałby jednak „wiedzę” rozumianą jako zdolność do adaptacji w „pozaszkolnych systemach funkcyjnych” (problem polega na tym, że autor nie wspomina o organizacji tych innych systemów; należałoby się zastanowić, czy istnieje jakaś zasadnicza różnica strukturalna pomiędzy nimi, bo jeśli nie, to system edukacji niczym się nie różni od innych systemów i zestaw reguł adaptacji jest taki sam). Także w dyskursie naukowym: mechanizm adaptacji mianowicie, który można rozumieć na przykład jako realizowanie zadań, oczekiwanych przez instancję kontrolną, jest przecież doskonale znany w nauce: tak jak w szkole należy udzielić odpowiedzi oczekiwanej przez instancję władzy, czyli nauczyciela<sup>22</sup>, tak w nauce

<sup>21</sup> D. Lewiński, *Krajobraz samoreferencji...*, op. cit., s. 330.

<sup>22</sup> „Dlatego na pytanie, jakich kompetencji dostarcza polonistyka szkolna, należy odpowiedzieć następująco: chodzi o kompetencje adekwatnego komunikowania w sytuacji szkolnej kontroli odniesionej do literatury. Zajęcia z kształcenia literackiego dostarczają uczniom dyskursywnego materiału i reguł jego przetwarzania, które należy opanować, aby efektywnie poddać się kontroli wyników kształcenia literackiego. Innymi słowy, uczymy się w szkole pewnego zestawu treści (chodzi m.in. o słynne szkolne frazesy literaturoznawcze) i sposobów ich kombinacji, by pisać sprawdziany, zaliczać semestry, przebrnąć przez maturę i może jeszcze przystąpić ewentualnie do egzaminów wstępnych na polonistykę” – por. D. Lewiński, op. cit., s. 334. A także w innym tekście: „Szkolny dyskurs polonistyczny zakłada, iż kształci uczniów np. w umiejętności analizy wiersza, gdy w istocie chodzi o zastosowanie kodu umie/nie umie w sytuacji szkolnej komunikacji zwanej «analizą wiersza», to znaczy, że szkoła uczy uczniów adekwatnego dla sytuacji kontroli komunikowania o wierszach, a to znaczy w ostateczności, że szkoła kształci umiejętność takiego komunikowania o wierszach w czasie szkolnej lekcji, które daje się skontrolować i objąć za pomocą kodu umie/nie umie. Zjawisko to daje się uogólnić zapewne na większość szkolnych komunikacji” – D. Lewiński, *Edukacja medialna – perspektywa systemowa*,

adept, zdobywający kolejne szczeble, a więc wystawiający się na działania „systemu kontroli”, wie, że musi spełniać określone procedury i standardy w danym momencie przyjęte przez reprezentantów władzy, np. promotorów, recenzentów, grantodawców itd. Czy przez to nauka nie jest w stanie osiągnąć żadnej „wiedzy”, poznawczości? Twierdzę, że jest, pomimo...; owo „pomimo” po prostu przynależy do sfery działalności naukowej, tak jak i pomimo prymatu dyskursu etycznego nad naukowym w dyskursie edukacyjnym również możliwa jest transmisja „wiedzy”. Proporcje są odwrócone w obu tych dyskursach, ale to nie zmienia faktu. Edukacja spełnia zadania poznawcze, w przeciwnym wypadku nie byłaby możliwa nauka<sup>23</sup>. A – jak dotąd – była możliwa, pomimo że systemy

---

w: *Literatura, kultura, komunikacja. Księga pamiątkowa ku czci Profesora Jerzego Jastrzębskiego w 60. rocznicę urodzin*, red. K. Stasiuk, M. Graszewicz, Wrocław 2006, s. 278. Wszystko to prawda, ale ja bym zapytał: kto kiedy wie, które treści i umiejętności okażą się „operacyjnie efektywne”? Z jakiego punktu widzenia oceniać (nie)przydatność powyższych wiadomości? Ze „społecznego”? To banał. Z naukowego? To nieprawda. Po prostu, edukacja szkolna jest tak zaprojektowana, że każdemu dostarcza znacznej części treści i umiejętności, które albo zapomni, albo okażą mu się one niepotrzebne, tylko ani sam system kontroli, czyli nauczyciele, ani uczniowie nie mogą tego z całą pewnością wiedzieć. Inaczej mówiąc: na Kuhnowskie „jest kryzys metody” (jak u Lewińskiego: jest wątpliwość), odpowiadałbym Feyerabendowski „im więcej metod, tym większy wybór możliwości, a «kryzys» jest stanem naturalnym” – P.K. Feyerabend, *Przeciw metodzie*, przeł. S. Wiertlewski, Wrocław 1996, s. 29. Na przykład, czy dzieje się tak, że „szkolna analiza wiersza” jest adekwatnym sposobem postępowania z tekstem jedynie w systemie szkolnym, sytuacji szkolnej? Nie, ponieważ „habitus” (określenie Bourdieu), jaki potencjalnie może wykształcić, da się zastosować przykładowo przy czytaniu instrukcji wypełniania listu na poczcie itd., co niezwykle trudno jest zbadać, zwłaszcza literaturoznawcy, bo może psycholog umiałby to przebadać empirycznie. Psycholog kognitywny Jerome S. Bruner podjął natomiast podobne zagadnienie teoretycznie: „uczenie się, które zaczyna się w odpowiedzi na nagradzanie przez rodziców czy aprobatę nauczyciela, bądź też jest unikaniem niepowodzenia, może się bardzo szybko przekształcić we wzorec zachowania, polegający na tym, że dziecko wypatruje wskazówek, w jaki sposób ma się dostosować do tego, czego się od niego oczekuje. [...] Chciałbym zaproponować tu hipotezę, że im bardziej dziecko potrafi traktować uczenie się jako odkrywanie czegoś, a nie jako uczenie się o czymś, tym silniej wystąpi u niego tendencja do uczenia się na zasadzie autonomicznego samo-nagradzania, a jeszcze lepiej – na zasadzie nagrody, jaką stanowi samo odkrycie” – J.C. Bruner, *Akt dokonywania odkrycia*, w: *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, red., wybór i wstęp J.M. Anglin, przeł. B. Mroziak, Warszawa 1978, s. 669-670. Bruner zwraca uwagę, że jego testy wykazały, że większą zdolność adaptacji do oczekiwań nauczyciela czy rodziców miały dzieci mniej zdolne, dzieci twórcze natomiast, mające zdolność przekształcania informacji, nie tylko ich mechanicznego odtwarzania, z taką adaptacją (do tzw. „szkolnej heurezy”) miały problemy.

<sup>23</sup> Lewiński jako przykład, że polonistyka szkolna niczego nie uczy, podaje „szkolne wypracowania, rozprawki i eseje”. Nie kształcą one do pisania „prawdziwych” esejów, rozpraw itd. Oczywiście, że nie! Do tego kształci (ewentualnie) dydaktyka uniwersytecka.

edukacyjne (nie tylko w Polsce) bywały jeszcze gorsze niż ten, który przywołał Lewiński. Przy przejściu z dyskursu edukacyjnego do naukowego trzeba po prostu zrozumieć, tj. dokonać adaptacji do sytuacji, w której odwraca się hierarchia „poznawczości” i „wartości”.

Zwróćmy uwagę, że u początków edukacji literaturoznawczej, dziecko nie posiada żadnego prototypu „wiedzy o literaturze”. Nie można go zetknąć z gotowym prototypem w pełnej postaci, musi on być bardzo stopniowo wprowadzany i utrwalany, i oczywiście jest innego rodzaju konstruktem kognitywnym niż np. prototyp stołu, fikołka na wf., żaby. Wyzyskam analogię z biologią: nauczyciel tego przedmiotu może się odwoływać do prototypowej „żaby”, natomiast kognitywnym konstruktem sekundarnym będzie wprowadzenie informacji o „komórkach żaby”, trzeba będzie doprowadzić do stopniowego wytworzenia się prototypu „komórki”. Jaki prymarny konstrukt ma natomiast nauczyciel polskiego? Bodajże też prototyp żaby „biologicznej”, aplikowanej np. do bajki zwierzęcej. W efekcie powstaje konstrukt sekundarny „przenoszenia” ze świata „zewnętrzznego” do „tekstowego” i odwrotnie, i prototypizuje się. Jakimś „debiutanckim” konstruktem może więc być prototyp literaturoznawstwa jako ustalania ekwiwalencji pomiędzy światem zewnętrznym i światem przedstawionym. Ów mechanizm, który można by nazwać „naiwną mimesis”, jest jednak niezbędny. Większość bowiem bardziej „wyrafinowanych” teorii mimesis (czyli ewaluowanych jako bardziej wyrafinowane w dyskursie eksperckim) jest albo oparta na tej „naiwnej”, albo w jakiś sposób się do niej ustosunkowuje; nie chodzi tylko o to, że trzeba znać tę teorię w celach, powiedzmy, heurystycznych czy propedeutycznych, by móc pojąć późniejsze teorie – to tylko wariant drogi konstrukcji wiedzy literaturoznawczej; rzecz w tym, że z takim mechanizmem można całkiem dobrze czytać literaturę (w środowisku pozaeksperskim), a nawet ten rodzaj lektury może wielu podmiotom sprawiać większą przyjemność. Albo wprowadźmy jeszcze jedną analogię. W kul-

---

Aby jednak móc przejść do prototypu „eseju naukowego”, nie można nie mieć wdrożenia w prototyp „szkolnej rozprawki”, nawiązując do utrwalonej metafory językowej: „czego Jaś się nie nauczył, tego Jan nie będzie umiał”. Wydaje mi się, że różnica między stanowiskiem Lewińskiego a moim jest taka, że jego jest czysto systemowe, jest to konstruktywizm Luhmannowski, mnie natomiast bliżej jest do wizji Piageta i von Glasersfelda, który wyraźnie akcentuje aspekt jednostkowy. Por. w tej sprawie wymianę zdań między Siegfriedem J. Schmidtem a Ernstem von Glasersfeldem, *Trzecia rozmowa w Instytucie w Siegen na temat radykalnego konstruktywizmu. Rozmowa Ernsta von Glasersfelda z grupą LUMIS*, przeł. P. Wolski, w: *Konstruktywizm w badaniach literackich. Antologia*, red. E. Kuzma, A. Skrendo, J. Madejski, Kraków 2006, s. 172-175. Por. też: E. von Glasersfeld, *Introduction à un constructivisme radical*, w: *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, dirigé par P. Watzlawick, trad. par A.L. Hacker, Paris 1988, zwł. s. 40.

turze takiej jak polska prototypem religijności jest katolicyzm oparty na tomizmie. Przychodzące w wieku siedmiu, ośmiu lat do kościoła dziecko, przygotowywane do komunii, jest uczone według pewnego prototypu tomizmu, najczęściej dwudziestowiecznego. Być może, nigdy nie zapozna się z filozoficznymi i/czy teologicznymi szczegółami tego nurtu (nie przejdzie do dyskursu eksperckiego), być może katolicyzm kiedyś wyewoluuje w stronę np. jakiegoś neoaugustianizmu, jego dzieci będą już według tego uczone, on sam może tego je będzie uczył, ale dla tego człowieka prototyp religijności pozostanie oparty na tomizmie, ewentualnie modyfikowanym (rozszerzanym). Oczywiście moje uwagi w tej kwestii są niesłychanie szkicowe, mogłyby powstać jednak bardzo ciekawe badania, łączące psychologię kognitywno-rozwojową z ducha Piageta czy von Glasersfelda z badaniem nad literaturoznawczymi prototypami w dyskursie edukacyjnym i ich ewolucją<sup>24</sup>. Tu chodzi mi o podkreślenie pewnego paradoksu zanurzenia niejako w „dwóch czasach” dyskursu edukacyjnego, konstruowania poznania od podstaw według innego poznania, które zostało skonstruowane na jeszcze innych podstawach; albo, wprowadzając figury ludzkie – naukowca, wyuczonego na tradycji 1, dającego wskazania nauczycielowi, wyuczonemu na tej samej tradycji 1 lub 2, jak wyuczyć aktualnie obowiązującego modelu, powiedzmy nr 4, najmłodsze pokolenie. Inaczej mówiąc, edukacja jest permanentną symulacją, ponieważ nigdy nie uczymy tego samego i w taki sposób, w jaki sami byliśmy uczeni (prototyp bazowy czy wyjściowy ucznia i nauczyciela zawsze jest inny). Gdyby miało być inaczej, nauczyciele szkół średnich

---

<sup>24</sup> Językoznawstwo kognitywne zajmuje się natomiast zagadnieniem akwizycji języka przez dzieci. Nawiązując do badań Eleanor Rosch nad efektem prototypowym, zaobserwowano, że w ontogenezie pierwotnie dzieci przypisują nazwy j e d y n i e prototypowym okazom. Drugim etapem jest nadmierne rozszerzanie prototypów. Przez te dwa rodzaje błędów dochodzi się dopiero do społecznie akceptowanych użyć języka. Jest do przebadania, czy i jak daje się to odnieść do procesu kształcenia. Por. E. Dąbrowska, W. Kubiński, *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, w: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków 2003, s. 9-29. Również P.K. Feyerabend, op. cit., s. 151, zbliżył się do tezy o konieczności jakichś „najpierwszych” prototypów, gdy stwierdzał: „W końcu odkryliśmy, że uczenie się nie przebiega od obserwacji do teorii, lecz zawsze obejmuje obydwa te elementy. Doświadczenie pojawia się razem z założeniami teoretycznymi – nie przed nimi, a doświadczenie bez teorii jest równie niezrozumiałe, jak (przypuszczalnie) teoria bez doświadczenia: wyeliminujemy część wiedzy teoretycznej doznającego podmiotu, a będziemy mieli do czynienia z osobą całkowicie zdezorientowaną i niezdolną do podjęcia najprostszej czynności. Wyeliminujemy resztę wiedzy, a świat doznań zmysłowych tej osoby (jej „język obserwacyjny”) zacznie się rozpadać, kolory i inne doznania będą zanikać, aż osoba ta znajdzie się w stadium bardziej pierwotnym niż małe dziecko”. Owa „teoria” to *folk theory*, najbardziej prototypowa, o której mówi Lakoff. Por. też u P.K. Feyerabend, op. cit., s. 186, gdzie porównuje tworzenie nowej teorii naukowej do dziecka uczącego się używania języka.

powinni trafiać do pracy zaraz po uzyskaniu matury i ukończeniu studium pedagogicznego, reprodukując jedynie to, czego się dopiero co wyczyli. Ponieważ jednak w społecznej konstrukcji nauczyciel powinien mieć wykształcenie wyższe (najlepiej „wyższe uniwersyteckie”), owa różnica czasowa zachodzi. Panuje mianowicie przekonanie, że aby skutecznie reprodukować wiedzę, trzeba jej posiadać więcej, niż obejmuje program nauczania, a zatem więcej, niż potencjalnie może uzyskać uczeń. Czy jest to przekonanie słuszne? Uważam, że i tak, i nie<sup>25</sup>. Uzasadnienie, że tak, jest konstruktem społecznym, kreującym nauczyciela na autorytet<sup>26</sup> (lub, w rozumieniu Lewińskiego, elementem systemu kontroli), wydaje się więc ono produktem dyskursu pedagogicznego, chroni przy tym (nie zawsze wszak skutecznie) przed tzw. „kłopotliwymi pytaniami” uczniów; dodatkowo stanowić może wzór postawy człowieka wytrwałego w edukacji, czyli poniekąd personifikację autoreprodukcji systemu (tu edukacyjnego traktowanego jako całość, od poziomu podstawowego po akademicki), oraz „autorytet zweryfikowany” (licznymi egzaminami na studiach). Według Bourdieu, system edukacji nie może jednak ujawniać, że wdraża do jakiejś kultury arbitralnej, autorytet natomiast stanowi narzędzie realizacji tego „kłamstwa” (czy świadomie? w pewnych przypadkach pewnie tak, w innych – autorytety, nauczyciele sami są już tak zsocjalizowani, że wierzą w obiektywność tego, czego nauczają); sądzą, że w ten sposób reprodukuje się ów *folk* prototyp „naiwnego realizmu”, przekonanie o możliwości „obiektywności”, a także etnocentryzm itp. – znów, jeśli prototyp ten zostaje zmieniony nie przez indywidualny wysiłek poznawczy, to zapewne w ramach socjalizacji uniwersyteckiej, jakkolwiek ta również musi wytwarzać jakieś inne „kłamstwo”, nieusuwalną „ślepą plamkę”. Wziąwszy pod uwagę ową dwoistość zakotwicze-

<sup>25</sup> M. Gilly, op. cit., s. 92-98, wykazał, podsumowując badania ankietowe, że przy konstruowaniu pozytywnej reprezentacji nauczyciela przez uczniów istotniejsze są czynniki osobowościowe, interpersonalne niż „wiedza”. Taki rozkład zmienia się jednak z wiekiem i w ostatnich klasach szkoły średniej aspekty „poznawcze” stają się ważne. Zapewne w edukacji uniwersyteckiej są kluczowe, chyba że wykładowca posiada tzw. osobowość patologiczną.

<sup>26</sup> Autorytet Pedagogiczny jest niezbędnym elementem w teorii Działania Pedagogicznego jako przemocy symbolicznej u Bourdieu: „Przemoc symboliczna przejawia się w stosunku komunikowania, który może wytwarzać swój własny, to znaczy czysto symboliczny, efekt jedynie pod warunkiem, że władza arbitralna, umożliwiająca narzucenie, nigdy nie ujawni swej prawdziwej natury. Wdrażanie arbitralności kulturowej dokonuje się w stosunku komunikowania pedagogicznego, który może wytwarzać swój własny, to znaczy czysto pedagogiczny, efekt jedynie pod warunkiem, że równocześnie arbitralność wdrażanych treści nigdy nie jawi się w całej swej prawdzie. Z tych względów DP obejmuje jako niezbędny warunek jego dokonania autorytet pedagogiczny (AP) i względną autonomię instancji powołanej do jego realizacji” – P. Bourdieu, J.C. Passeron, op. cit., s. 70.

nia, stanowiącą o specyfice dyskursu edukacyjnego, przekonanie o konieczności posiadania większej wiedzy przez autorytet jest więc słuszne i jako takie skutecznie reprodukowane. Natomiast gdyby ograniczyć się do samego aspektu semantycznej reprodukcji treści (wiedzy), wydaje mi się, że wcale nie trzeba „wiedzieć więcej”. Tym bardziej, że nierzadko zdarza się, że bardzo zasiedziały już w dyskursie edukacyjnym i jego prototypach nauczyciel, odcinający się od treści płynących z dyskursu naukowego, krytycznoliterackiego czy nawet medialnego dotyczącego jego dziedziny, w istocie wie „tyle samo”, tj. tyle, ile zakłada program, tyle, ile należy zreprodukować. Oczywiście można dalej uszczegóławiać, że „młody nauczyciel” krótko po ukończeniu edukacji uniwersyteckiej zderza wyuczony dyskurs naukowy (dokonuje fuzji horyzontów) z dyskursem pedagogicznym, w którym jest nowicjuszem, początkowo więc być może jeszcze ten pierwszy dyskurs, co naturalne, zdaje się u niego dominować, ale stopniowo zostaje wdrożony w reguły dyskursowe i środowiskowe i coraz bardziej oddala się od dyskursu naukowego (chyba że zależy mu na tym, by systematycznie go śledzić, albo uczestniczy w prowadzonych na uniwersytetach specjalnych zajęciach dla nauczycieli), a coraz sprawniej porusza się w przestrzeni dyskursu pedagogicznego. Nie zmienia to jednak faktu, że kolejne pokolenia uczy według innych wzorców, prototypów, niż te, według których jego uczono. Aby nastąpiła stagnacja w tej dziedzinie, musiałby zająć brak „rozwoju” w dyskursie naukowym. Tak więc to on jest w dużym stopniu odpowiedzialny za kształt i dynamikę dyskursu edukacyjnego, ma status „semantycznego superwizora”, że tak się wyrażę<sup>27</sup>. Krótko mówiąc, naukowe pretensje do dyskursu edukacyjnego są uwikłane w epistemologiczne sprzeczności, nie mówiąc o wątpliwościach etycznych... To trochę tak, jakby ojciec podśmiewał się z syna, że ten próbuje go naśladować... Należy sobie teraz wobec powyższego postawić pytanie: skoro dyskurs naukowy jest *expert theory*, czy dyskurs edukacyjny reprezentuje *folk theory*? Odpowiedź musi być złożona: zależy, z którego punktu widzenia patrzeć. Nie ma bowiem perspektywy ponaddyskursowej. Jeśli spojrzeć od strony dyskursu naukowego, dyskurs edukacyjny jest „teorią popularną”. Reprezentuje *common knowledge*, wiedzę wspólną, niezbędne stereotypy i uprzedzenia (czyli prototypy) dla

---

<sup>27</sup> Choć niekoniecznie to on musi dawać impuls do zmiany programu. Jak pisze Kruszewski: „Rzadziej zaczątkiem zmian programowych są badania naukowe, na których podstawie zmieniałyby się programy i upowszechniało je w szkolnictwie. Jeśli starcza czasu i roztropności, badania naukowe mogą być pośrednim ogniwem między decyzją polityczną o zmianie programu a jego konstruowaniem” – K. Kruszewski, op. cit., s. 210. Por. też: K.J. Tillmann, op. cit., s. 115: „szkoła jako instytucja zapewnia więc nie tylko ciągłość nauczania, ale stwarza zarazem przesłanki do wywierania politycznego wpływu na procesy socjalizacji dorastającego pokolenia”.

dalszej ekstensji w stronę teorii eksperckiej. Aby tak jednak spojrzeć na dyskurs edukacyjny, trzeba w nim widzieć coś już zamkniętego, nie proces. Ponieważ gdyby spojrzeć od strony dyskursu edukacyjnego, stanowi on proces wdrażania do teorii eksperckiej, opartej na teorii popularnej. Ową teorią popularną jest w tym wypadku pierwotne doświadczenie mentalno-cieleśne. Jest to swoista różnica kontekstu: „to jest żaba”, mówi mama do trzylatka – „żaba jest płazem”, mówi nauczycielka do ósmiolatka na lekcji wiedzy o środowisku. „Żaba jest płazem” ma status sylleptyczny, można powiedzieć – może być teorią ekspercką, ale staje się teorią popularną. Edukacja, albo szerzej poznanie (tak jak i nauka), jest dynamicznym procesem ekstensji i wymiany prototypów; wyzwaniem dla eksperta jest natomiast jak skonstruować ów pierwszy prototyp, jak jego wdrożyć. Dlatego mówię o „permanentnej symulacji”. Z powyższego wynika jeszcze jedna różnica. Otóż dyskurs edukacyjny pełni w stosunku do naukowego funkcję, którą określiłem mianem prototyporeprodukcyjnej. Także w dyskursie naukowym istnieją subdyskursy prototyporeprodukcyjne, czyli, jak pisałem, fatyczne, nastawione na podtrzymanie i autoreprodukcję danego prototypu, co oczywiście jest niezbędne. Otóż są one jednak różne od dyskursu edukacyjnego, mianowicie dlatego, że ten drugi nie jest fatyczny. Nie może „podtrzymywać” prototypu, jeśli go nie wykształcił. Jest zatem sylleptycznie dyskursem prototyporeprodukcyjnym (z punktu widzenia nauki) i dyskursem prototypo(re)konstrukcyjnym (z punktu widzenia edukacji). Sądzę jednak, że nie można mówić o „czystej” reprodukcji prototypu w dyskursie edukacyjnym, to znaczy, że prototyp ów nie jest tam rozszerzany. Jest, tylko nie według reguł obowiązujących w dyskursie naukowym – mianowicie owe ekstensje wynikają z interakcji z dyskursem pedagogicznym. On swoiście „zabarwia” treści naukowe, przez co „zniekształca” prototyp, a unikając wartościującego określenia, po prostu go rozszerza, tylko nie w kierunku ściśle „poznawczym”.

Zastanawiając się nad tą symulowaną prototypo(re)produkcją, można rzec, używając koncepcji Metatropów<sup>28</sup>, że i tutaj obowiązuje porządek następstwa Metafory, Metonimii i Synekdochy. Ironia, moim zdaniem, jest w dyskursie edukacyjnym natomiast niemożliwa. Otóż poziom Metafory jest owym pierwotnym wwiedzeniem w prototyp, jest poziomem „w przyrodzie występują żaby i pasikoniki” oraz „składamy literki w wyrazy, wyrazy w zdania”, gdzie pewien swoiście wykastrowany czy złagodzony prototyp naukowości podaje się w możliwie największej inter-

<sup>28</sup> Nawiązuję do swojej adaptacji koncepcji Vico, K. Burke'a i H. White'a, por. *Konfiguracja i metatropy w krytyce literackiej*, w: *Metateoretyczne problemy literaturoznawcze. Wiedza o literaturze z punktu widzenia obserwatora*, red. B. Balicki, D. Lewiński, B. Ryz, E. Szczerbuk, Wrocław 2005, s. 169-189.



akcji z doświadczeniem cielesno-mentalnym, ale tak, aby nie odrywał się od niego za bardzo, a wiadomo było, że „takie coś jest”. Poziom Metonimii można by obrazowo określić jako przejście od „to jest żaba” do „żaba jest płazem”. Nawiązując do tez Lakoffa<sup>29</sup>, można by rzec, że mamy tu do czynienia z różnicą kategoryzacji, z dwoma kategoryzacjami. Pierwsza jest mentalna i odpowiada na cielesno-mentalną potrzebę odróżnienia pewnych obiektów ożywionych od innych, stąd „kumulacja” postrzeganych wcześniej podobnych do siebie stworzeń w jeden prototyp – „żabę”<sup>30</sup>. W drugim przypadku mamy natomiast kategoryzację w rozumieniu Arystotelesowskim, której Lakoff nie odrzuca, tylko każe sytuować na poziomie *expert* – jest to mianowicie kategoryzacja bardziej abstrakcyjna i oparta na określanych przez „zespoły eksperckie” kryteriach<sup>31</sup>. To

<sup>29</sup> G. Lakoff, *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*, Chicago–London 1987, s. 91-114. Także J.R. Taylor, *Kategoryzacja w języku, prototypy w teorii językoznawczej*, przeł. A. Skucińska, Kraków 2001, s. 44-64, w sprawie różnicy między „tradycyjną” a kognitywistyczną teorią kategoryzacji.

<sup>30</sup> Również z tego względu kognitywiści polemizują z generatywistami, którzy przyjmują stanowisko natywiistyczne, że dzieci rodzą się z określoną „kompetencją językową”: „Ogólnie rzecz biorąc, ograniczona kreatywność językowa dzieci podważa praktykę opisywania ich ukrytej kompetencji językowej za pomocą abstrakcyjnych kategorii składniowych, schematów i gramatyk, które byłyby zbliżone do kategorii stosowanych w opisie umiejętności językowych osób dorosłych” – M. Tomasello, *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?*, przeł. W. Kubiński, w: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, op. cit., s. 146. Tomasello należy do najważniejszych badaczy kompetencji językowych dzieci w nurcie kognitywistycznym.

<sup>31</sup> Z kolei w konstruktywizmie (u Siegfrieda J. Schmidta) odróżnia się te dwa rodzaje poznania, pierwsze nazywając „kognicją”, drugie dopiero „konstrukcją” / „komunikacją”; „kognicja” jest jednostkowym procesem poznawczym mentalnym, natomiast przejście ku „konstrukcji” / „komunikacji” jest wejściem w obszar konstruktów społecznych, co do których istnieje konsens. Na powrót mówiąc językiem kognitywizmu, jest to przejście od indywidualnego prototypu do prototypu językowego (kulturowego). Por. wypowiedź Schmidta: „Proponuję odróżniać to, co zachodzi w indywidualnym kognitywnym systemie jako wynik działania konkretnej wypowiedzi semiotycznej; to pozostaje niekomunikowalne. Komunikowalne jest to, co wytwarza sferę doświadczenia społecznego. Doświadczenie społeczne nie jest tożsame z doświadczeniem indywidualnym. [...] Żeby używać języka, jednostka potrzebuje doświadczenia społecznego – mamy tu aspekt historyczny, aspekt społeczny. Ale język potrzebuje jednostki, aby doświadczenie społeczne mogło wzbogacać się i zmieniać. Oba poziomy trzeba porównać, co jednak nie stanowi żadnej przeszkody, bo na poziomie społecznym interesuje nas tylko to, co się mówi, a na kognitywnym to, co się myśli”. Por. S.J. Schmidt, *Trzecia rozmowa w Instytucie w Siegen...*, op. cit., s. 175-176. Por. też o kognicji S.J. Schmidt, *Od tekstu do systemu. Zarys konstruktywistycznego (empirycznego) modelu nauki o literaturze*, przeł. P. Wolski, w: *Trzecia rozmowa w Instytucie w Siegen...*, op. cit., s. 203-204. W innych nurtach socjologii używa się rozróżnienia „socjalizacji pierwotnej” i „socjalizacji wtórnej”, przy czym ta pierwsza zachodzi w rodzinie (w tej wersji to, co „indywidualne”, jest w zasadzie również „społeczne”, bo przejmowane od rodziców, zwłaszcza matki w pierwszych etapach życia), a ta druga w instytucjach typu

eksperci wprowadzili słowo „płaz” i podając zestaw cech dystynktywnych, odróżnili od, z jednej strony, „gadów”, z drugiej – od „ssaków”. Owe cechy również są ustalone przez „zespoły eksperckie”. Otóż uczeń, który ma się dowiedzieć, dlaczego np. człowiek nie jest „gadem” (dlaczego jest może się dowiedzieć na zajęciach z nauki o języku), musi się wyuczyć pewnych abstraktów-konstruktywów<sup>32</sup>, które w danym momencie obowiązują jako „zweryfikowane”. Można też mówić tu o przejściu od ontogenezy (indywidualnego doświadczania świata) do filogenezy (wejście w świat symboliki kolektywnej), przy czym właściwie byłoby zaznaczyć, że owe dwa aspekty stale się przenikają, działa tu efekt prototypowy, który pozwala mówić o zjawiskach „bardziej ontogenetycznych” (niż filogenetycznych) i *vice versa*<sup>33</sup>. Na przedmiocie „język polski” poziom Metafory od-

---

szkoła, grupa rówieśnicza i – wówczas już na prawach „jednego elementu z...” – również rodzina. Por. K.J. Tillmann, op. cit. Dodatkowo można tu rozróżnić jeszcze socjalizację ku „wartościom uniwersalistycznym” i „partykularystycznym”. Do tych ostatnich socjalizuje rodzina, w szkole natomiast: „Socjalizacja jako nabywanie umiejętności oznacza przeto, że osoby dorastające internalizują wartości uniwersalistyczne – K.J. Tillmann, op. cit., s. 129.

<sup>32</sup> W psychologii wprowadzono rozróżnienie „wiedza naturalna – wiedza scholastyczna”. „Zwykle odbiorca, który nie może zintegrować przekazu z posiadaną już wiedzą naturalną, po prostu nie przyswaja takiego przekazu lub natychmiast zapomina jego treść. Nie może tego jednak zrobić uczeń z przekazem szkolnym, gdyż szkoła posiada formalną nad nim władzę i środki, by swą władzę wyegzekwować. [...] Zatem uczeń czuje się zmuszony w jakiś sposób utrwalić treść przekazu szkolnego w swoim umyśle, chociaż tylko w rzadkich szczęśliwych przypadkach treść ta odpowiada akurat jego potrzebom rozwojowym” – por. K. Stemplewska, *Wiedza scholastyczna a naturalny rozwój poznawczy*, w: *Wiedza potoczna w szkole*, op. cit., s. 49.

<sup>33</sup> Także konstruktywiści posługują się tymi pojęciami: „Przyswajanie języka ojczystego można opisać zatem jako budowanie społecznej kompetencji interakcyjnej i komunikacyjnej. Innymi słowy, polega ono na indywidualnym przyswajaniu kolektywnie dzielonej wiedzy o użyciu języka zarówno na poziomie treściowym, jak i wyrażeniowym, która potwierdza się i stabilizuje poprzez swą społeczną zwrotność w wymiarze czasowym, merytorycznym i społecznym. Wiedza kolektywna umożliwia „interindywidualizację” procesów kognitywnych i komunikacyjnych, stanowi swego rodzaju intuicyjnie oczekiwaną podstawę zachowań normalnego użytkownika języka” – S.J. Schmidt, *Konstruktywizm, teoria systemowa i literaturoznawstwo empiryczne*, przeł. B. Wójcik, w: *Wiedza potoczna w szkole*, op. cit., s. 262. W kognitywizmie taką „intuicyjnie oczekiwaną postawę” (przy czym kategoria „intuicji” dawałaby się zastąpić warunkami rozumienia „presupozycji i implikatur konwersacyjnych”) nazywa się skryptami kulturowymi (czasem także „schematami” lub „ramami”) – por. C. Goddard, A. Wierzbicka, *Język, kultura i znaczenie*, przeł. W. Chłopicki, w: *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, red. E. Tabakowska, Kraków 2001, s. 193-197. Zob. też: P. Stockwell, *Poetyka kognitywna*, przeł. A. Skucińska, Kraków 2006, s. 109-128. Pojęcie „skryptów” i „schematów” funkcjonuje także na gruncie psychologii: „Ważną część wiedzy społecznej zorganizowana jest w formie tak zwanych narracyjnych schematów”. Oraz: „To samo środowisko społeczne – klasa szkolna,

powiada „czytaniu czytanek”, rozmawianiu o tekstach, ćwiczeniu w rozumieniu, emocjonalnych ocenach postaw bohaterów czy zachwytach przyrodą itd.<sup>34</sup>; przejście na poziom Metonimii to stopniowe wdrażanie w elementy analizy. Niegdyś podstawą była tu retoryka. Od pewnego czasu jest nią poetyka strukturalna<sup>35</sup>. Nagle z nie wyodrębnianych dotychczas zjawisk eufonicznych, jak np. rymy, zaczyna się zwracać uwagę na różnice między rymami dłuższymi i krótszymi i wprowadza pojęcie „rymów męskich i żeńskich”. Konstrukcje typu „wiersz mówi o...” mają zastąpić zdania typu „podmiot liryczny w wierszu mówi o...”. Zwraca się uwagę na elementy narracji, takie jak opis, dialog itd. O ile poziom Metafory nieznacznie tylko daje się porównywać z dyskursem naukowym, chyba że z tym, co deklaruje (bo nie: w sposób, jaki deklaruje) *Przyjemność tekstu* Barthes’a – o tyle daje się porównać z lekturą „nieprofesjonalną” dla przyjemności. Jednak jest pewna wada takiej analogii, mianowicie późniejszy „miłośnik książek” (a nie profesjonalista) jednak utracił już cnotę, gdyż przebył drogę socjalizacji literaturoznawczej, w tym poziom Metonimii i często także Synekdochy, z których pewne automatyzmy, pewne prototypy mogą wciąż działać, nawet jeśli wydaje się, że wszystko się fortunnie zapomniało. Natomiast poziom Metonimii edukacyjnej właśnie trzeba zestawić z dyskursem naukowym. Mianowicie mamy tu do czynienia z daleko idącym symulowaniem zwięzienia prototypu naukowego i następnie jego systematycznego poszerzania. Od słowa „rym” do namysłu nad układem i funkcją rymów okalających w sonecie włoskim, na przykład. Wreszcie gdy poziom Metonimii zostanie uznany za opanowany dostatecznie dla zrozumienia zjawisk ponadjednostkowych, czyli wykroczenia poza poetykę tekstu w stronę historii literatury i poetyki historycznej, dokonuje się przejście na poziom Synekdochy. Otóż konstrukcja subdyskursu historycznoliterackiego odbija niejako w mniejszej skali problem konstrukcji dyskursu historycznoliterackiego jako syntezy w ogóle, mianowicie niemożność ujęcia tzw. „wszystkiego”. O ile historyk literatury syntetyzuje, to znaczy w znacznej mierze redukuje materiał według odpowiednio przyjętych kryteriów i następnie łączy to, co zostaje, w motywującą narrację – a materiał ten

---

grupa rówieśnicza lub rodzina – mogą być rozumiane przez jednostkę w ramach różnych typów schematów. Dziecko rozpatruje świat społeczny prawdopodobnie tylko z perspektywy skryptów – świat społeczny to konstelacja stereotypowych, dość prostych ciągów interakcji społecznych w określonych sytuacjach” – J. Trzebiński, *Schemat struktury grupy a zachowania społeczne w środowisku szkolnym*, w: *Wiedza potoczna w szkole*, op. cit., s. 17 i 19.

<sup>34</sup> Por. też E. Szeffler, *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym*, t. I, Bydgoszcz 2003.

<sup>35</sup> Por. D. Lewiński, *Strukturalistyczna wyobraźnia metateoretyczna*, Kraków 2004, s. 200-231.

stanowią wyniki badań innych naukowców w stanie rozproszonym – o tyle synteza szkolna opiera się na syntezie akademickiej, która w tym wypadku stanowi prototyp i polega na wtórnej redukcji materiału, czyli zawężeniu tego prototypu<sup>36</sup>. Kryteria tej redukcji nie pochodzą jednak już z dyskursu naukowego, w każdym razie nie tylko. Weźmy na przykład poezję Józefa Baki. Także w dyskursie naukowym dłuższy czas uchodziła za „kontrowersyjną”, ale na skutek kolejnych badań i ustaleń naukowców musiała znaleźć miejsce w syntezie<sup>37</sup>. Jednak dla dyskursu edukacyjnego jej status „kontrowersji” nie zostaje uchylony. Z tego względu nie wchodzi do programu, choć akurat mogłaby zainteresować uczniów bardziej niż twórczość, dajmy na to, Trembeckiego. Być może w grę wchodzi także inne czynniki; nie wiadomo, jak tego uczyć (a więc subdyskurs metodyczny) i wątpliwe możliwości wywiedzenia aprobowanych wniosków natury moralnej (a więc dyskurs etyczny)<sup>38</sup>. Po jakimś czasie może się pojawiać Baka w działach „lektury uzupełniającej”, koniecznie z zastrzeżeniem, że nie jest to „normalny barok” (prototyp), tylko „późny”, „zdegenerowany” itp., chodzi o prewencję prototypu przed „samowolką uczniowską”. Owa redukcja materiału w syntezie szkolnej powoduje postrzeganie go przez pryzmat szeregu synekdoch-zagadnień, nie zaś indywidualnych karier literackich czy dziejów gatunku (które oczywiście również są synekdochami, tylko innego rodzaju)<sup>39</sup>. Dla przy-

<sup>36</sup> Tylko marginalnie wspomnę tu o jeszcze jednym istotnym zjawisku. Otóż podobnie „wtórnie” recypowany jest przez dyskurs edukacyjny subdyskurs (w ramach dyskursu naukowego) teoretycznoliteracki. Dyskurs edukacyjny nie sięga bezpośrednio do prac teoretycznoliterackich, tylko przejmując pewne prototypy *via* syntezy i prace historycznoliterackie. Subdyskurs historycznoliteracki ma swój własny model recepcji treści teoretycznoliterackich, która to recepcja również odbywa się poprzez „zapóźnienie” czy „inkubację”. Stąd niejako podwójne „zapóźnienie” w zakresie metodologii, jakie może zaobserwować teoretyk literatury w szkole. Nie powinno ono jednak dziwić, tak bowiem przebiega proces transmisji treści pomiędzy różnymi dyskursami. Kieruje to ku wnioskowi, że przy kontakcie dwóch dyskursów niemal zawsze występuje zjawisko „inkubacji” w recepcji, a że nie istnieje jeden „Superdyskurs”, wyjaśniający całą komunikację, że komunikujemy się „po Babel” (metafora George’a Steinera) – jest to naturalne.

<sup>37</sup> A. Nawarecki, *Czarny karnawał: „Uwagi śmierci niechybnej” księdza Baki – poetyka tekstu i paradoksy recepcji*, Wrocław 1991.

<sup>38</sup> Por. K. Kruszewski, *op. cit.*, s. 205: „Polskie programy nauczania oparte są na przekonaniu, że dojrzewanie emocjonalne ucznia jest powolne i łatwo je zakłócić; pod tym względem poddają się raczej naciskom grup i instytucji niż rezultatom badań”. Autor wypowiada się aluzyjnie, ale ja chętnie dopowiem za niego: otóż ową „instytucją” i „grupami nacisku” są środowiska konserwatywne i związane z Kościołem katolickim.

<sup>39</sup> Hayden White używa pojęcia „distortion” na określenie „kondensacji” i „przemieszczeń” materiałów przez historyka: „It is in response to this presupposed conceptual model that the historian «condenses» his materials (that is, includes some elements and excludes others); «displaces» some facts to the periphery or background and moves other closer to the center; encodes some as causes and others as effects; joins some and disjoins others –

kładu, w syntezie na poziomie szkoły średniej musi być trochę liryki romantycznej i trochę dramatu romantycznego (powieści nie musi), trochę przykładów pokazujących romantyczne czucie natury, ale kilka polski patriotyzm itd. Innymi słowy, organizacja materiału odbywa się jako skupianie (jak soczewka) wokół pewnych zagadnień, które wyznaczają potrzeby dyskursu pedagogicznego („uczeń kończący liceum musi wiedzieć, co to był bajronizm!”) lub etycznego („uczeń powinien zapoznać się z bohaterską postawą polskiego żołnierza podczas kampanii wrześniewej”). Najlepiej, by był to materiał możliwie „prototypowy” (co może oznaczać również: „odpowiednio” wyprofilowany jako prototypowy), a także jak najmniej „kontrowersyjny”. To, że pewne zjawiska uchodzą w dyskursie naukowym za tzw. „sporne postaci”, jest świetną wymówką dla subdyskursu pedagogicznego (nie wiadomo, jak to ugryźć, nawet „oni” nie wiedzą) i etycznego (skoro nie wiadomo, jak to czytać, to nie wiadomo również, jak wyczytać tam pożądane wartości). Chciałbym przy tym podkreślić, że owa droga po „poziomach” ma w moim przekonaniu charakter względnie kumulatywny<sup>40</sup>. W każdym razie zespolony jest poziom Metonimii i Synekdochy, przejście do drugiego nie polega na odrzuceniu pierwszego. Sprawa z poziomem Metafory może wyglądać inaczej; pewne jego elementy być może muszą zostać odrzucone, ale niektóre może mają pozostać, jak na przykład wskazanie, by cieszyć się lekturą. Niestety, najczęściej jest to tylko teoria. Dlaczego uważam jednak, że poziom Ironii nie jest w szkole możliwy? Zdaje się, że nawet dla nauczyciela nie przewiduje go po prostu dyskurs. Jest on związany z dużą erudycją z jednej strony (czyli mistrzowskim opanowaniem Metonimii i Synekdochy), a z drugiej z pewną dezynwolturą w jej używaniu (nie-możliwą, a przeto ironiczną próbą powrotu do Metafory). Otóż jeśli uczniom nie brak często dezynwoltury, to brak erudycji, jeśli zaś, odwrotnie, nauczycielowi nie brak erudycji, to akurat dyskurs etyczny i subdyskurs pedagogiczny skutecznie tę dezynwolturę ograniczają. Poziom Ironii byłby możliwy w indywidualnym kontakcie wybitnie zdolnego ucznia z nauczycielem w przypadku „indywidualnego toku nauczania” albo przygotowywania do olimpiady, ale w kontakcie z klasą, której część nie posiadałaby w mistrzowskim stopniu opanowanej Metonimii i Sy-

---

in order to «represent» his distortion as a plausible one” – H. White, *Historicism, history, and the figurative imagination*, w: *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*, Baltimore–London 1985, s. 112. Dalej (s. 114) White podkreśla rolę „martwych metafor” w podtrzymywaniu tego, co pewne grupy uważają za „obiektywność”, a zatem zbliża się do tez kognitywistów i konstruktywistów (a także do źródeł – tj. Nietzschego).

<sup>40</sup> Myślę, że moja wizja, oparta na Vico, w dużym stopniu daje się uzgodnić z koncepcją „spiralnego układu treści nauczania” Jeroma Brunera, por. J. Bruner, *Dojrzałość szkolna*, w: *Poza dostarczone informacje...*, op. cit., s. 698-700.

nekdochy, doprowadziłyby (tym bardziej) do zaniku porozumienia. Można więc mówić o „przebłyskach” Ironii w szkole.

Do tej pory mówiłem cały czas o inkluzywnej relacji dyskursu edukacyjnego z literaturoznawczym (naukowym). Ze względu na to, że pewne odmiany dyskursu naukowego wchodzą również w relacje z dyskursem krytycznym<sup>41</sup>, rzec by można, że dorobek krytycznoliteracki jest również w sposób implicytny czy zapośredniczony obecny w dyskursie edukacyjnym, mianowicie w takiej postaci, w jakiej przefiltrował i przeprofilował go dyskurs naukowy. Należy teraz postawić pytanie, czy możliwa jest bezpośrednia, eksplicytna relacja dyskursu krytycznoliterackiego z edukacyjnym? W pewnym przypadku mianowicie jest możliwa – w przypadku finalnej części syntezy historycznoliterackiej, czyli literatury „najnowszej”. Niewielki sens miałyby bowiem wprowadzanie np. fragmentów recenzji z epoki np. *Faraona* do rozdziału o Prusie, ponieważ w dyskursie edukacyjnym model (prototyp) poetyki historycznej nie jest wyprofilowany jako recepcjonistyczny, nie jest nastawiony na „historię odczytań”. Choć mogą się tego rodzaju krótkie fragmenty zdarzyć, jednak zwykle na prawach rubryki „chcę wiedzieć więcej” i zwykle konstruowane są jako swoiste *mira*, „dziwy”: popatrzenie, kiedyś tak czytano to, o czym my obecnie wiemy, że jest tym. W dyskursie edukacyjnym skonstruowana jest opozycja historiografii obiektywistycznej, która ma pozycję hegemoniczną, i historiografii recepcjonistycznej, która pojawia się nader rzadko i zawsze oglądana jest z punktu widzenia hegemonna, czyli konstruktu obserwatora-syntetyzisty „obiektywnego”. Także więc w tej mierze widzimy, jak przyjęta metodologia w dyskursie edukacyjnym podlega wspominatej przeze mnie „inkubacji”: takie traktowanie dyskursu krytycznoliterackiego obowiązuje zwłaszcza w dyskursach naukowych Metonimicznym i Synekdochicznym, które swoje relacje z dyskursem krytycznym ustanawiają na zasadzie relacji inkluzji jako zbiór większy lub pozorowanego ilorazu. Są jednak takie wypadki w literaturze najnowszej, gdzie to dyskurs krytyczny, a nie naukowy posiada przewagę ilościową w mikrodyskursach (czyli po prostu tekstach), a mikrodyskursy naukowe odznaczają się małą autonomią rozpoznania względem mikrodyskursów krytycznych tudzież słabym filtrem ich weryfikacji, czyli mówiąc prościej, teksty naukowe niewiele wnoszą do tego, co wcześniej ustaliła krytyka. Ich istnienie jest jednak dla dyskursu edukacyjnego dowodem na istnienie już jakiegoś prototypu, który wprawdzie pochodzi z nie dość pewnego źródła, jakim jest krytyka literacka, ale uzasadnionego samym zainteresowaniem dyskursu naukowego rzeczonym zagadnieniem. Chodzi więc o takie sytuacje, w których to krytyk jest

---

<sup>41</sup> P. Sobolczyk, *Od dyskursu krytycznoliterackiego*, op. cit.

lepiej zorientowany w piśmiennictwie pewnego wycinka czasu niż badacz, a dotyczy to zwykle literatury „najnowszej”, której historycy „literatury współczesnej” na ogół nie znają zbyt dobrze, nie orientują się w niej tak swobodnie jak krytycy, tylko przede wszystkim soczewkowo. Tak na przykład w roku 2007 literaturoznawcy „współcześni” na pytanie o prozę najnowszą zapewne wymieniliby np. Kuczoka, Masłowską i Witkowskiego, krytyk literacki, zajmujący się prozą najnowszą, np. Dariusz Nowacki, mógłby listę uzupełnić o kilkadziesiąt innych nazwisk, nie rzadko zresztą sugerując, że niektóre z nich są co najmniej równie wartościowe jak nazwiska z „soczewki”. Nie dziwi tutaj fakt, że dyskurs edukacyjny jest raczej zapatrzony w naukowy, ponieważ metoda „soczewkowania” jest jego metodą (nie powinna natomiast chyba być metodą naukowców, ale to już inna kwestia, może nieusuwalna). Pomijając kwestię selekcji, czyli redukcji do np. wyżej wskazanych trzech nazwisk, w takim przypadku krytyk okazuje się tak samo kompetentny jak historyk literatury. Dlatego może go zastąpić. Tak stało się w przypadku wyboru Ryszarda Matuszewskiego na autora podręcznika do literatury współczesnej dla szkół średnich, o czym mówię gdzie indziej<sup>42</sup>; Matuszewski opisał syntetycznie zjawiska, którym wcześniej towarzyszył jako krytyk, recenzent i żywy uczestnik ówczesnego życia literackiego, w tym komentator twórczości Białoszewskiego. Wracając na chwilę do teoretycznego spojrzenia, z punktu widzenia dyskursu edukacyjnego szukanie inkluzji z dyskursem naukowym a krytycznym ma jednak różny charakter. Przy sięganiu do nauki kluczowe jest faktycznie kryterium prototypowości, dokonuje się przy tym (nie zawsze eksplicytna) transmisja wzorca autorytetu naukowca. W tym iloczynnie dyskurs edukacyjny jest klientem potulnym, który bierze, co dają. Inaczej w sklepie z krytyką literacką: dyskurs krytyczny grymasi i wybiera, i prototypowość nie może tu być kryterium, w pewnym stopniu więc kryteria są przypadkowe albo regulowane subdyskursem pedagogicznym i dyskursem etycznym, nie ma też transmisji autorytetu krytyka, który jest przecież postrzegany jako figura kreująca częściowe ujęcia, mogące w najlepszym wypadku stać się kontrybucją do prototypu, który jednak „wykształci” naukowiec. Oczywiście tak nie jest, to nie naukowiec „kształci” prototypy, w dodatku jest uzależniony od owych „częstkowych ujęć”, ale chodzi mi o to, jak to jest z punktu widzenia dyskursu edukacyjnego postrzegane. A postrze-

<sup>42</sup> Rozwinięciem i egzemplifikacją prezentowanych tu tez teoretycznych jest fragment pt. *Białoszewski jako konstrukt w podręcznikach szkolnych*, w: *Anatomia dyskursu. Wiedza o literaturze z punktu widzenia obserwatora III*, red. B. Balicki, B. Ryz, E. Szczerebuk, Wrocław 2008. Oba te teksty stanowią fragment większej całości na temat polonistycznego dyskursu edukacyjnego.

gane jest tak, że co naukowiec, to naukowiec, nie krytyk. Wynika to może przy tym albo zgadza się z koncepcją „zapóźnienia”, którą można również nazwać „dystansem” czy „inkubacją”. Tak dyskurs naukowy, jak i edukacyjny faworyzują po prostu dystans jako źródło pewniejszej semantyki. Jest to prototypowe wyobrażenie, którego źródeł można szukać w utrwalonych metaforach językowych, chociażby „co nagle, to po diabła” czy „gdy się kto spieszy, to się diabeł cieszy”. Nic dziwnego, że w slangu krytycznym i naukowym mawia się, że po śmierci pisarza (a niekiedy i za życia) jego dzieło trafia do „czyścica”! Porównajmy cytat z jednego z podręczników literatury współczesnej dla szkół średnich, który jest toposem:

Trudno pisać o epoce, która jeszcze trwa. [...] Może przyczyną jest brak dystansu do zdarzeń, tendencji i dzieł, który nie pozwala dostrzec wyraźniej granicznych, przełomowych momentów końca i narodzin epoki w kulturze czasów najnowszych. Może zresztą takich momentów w ogóle nie sposób wytyczyć. Będą się o to martwić przyszłe pokolenia badaczy<sup>43</sup>.

Co to znaczy „trudno pisać...”? Przecież krytycy piszą, rzadko zresztą z trudem. Widać wyraźnie nastawienie na pewność uzyskanych opisów, która to pewność jest konstruowana w połączeniu z kategorią dystansu. Dlaczego jednak to, co późniejsze, ma być lepsze? Przypuszczalnie dlatego, że taki topos obowiązuje również w akademickiej historii literatury, nastawionej często na wymieniane i tutaj „przełomowe i graniczne momenty”<sup>44</sup>. W ostatnim zacytowanym zdaniu dochodzi do ujawnienia au-

---

<sup>43</sup> W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, B. Kołcz, *Barwy epoki. Kultura i literatura (podręcznik dla klas trzecich szkoły średniej)*, Warszawa 2004, s. 215. Jest to fragment wstępu do działu współczesność.

<sup>44</sup> Porównajmy fragment wstępu do akademickiego podręcznika do literatury współczesnej, opublikowanego w podobnym czasie, na tyle wcześniej zresztą, by mógł stać się jednym ze „źródeł” *Barw epoki*: „W literaturze po 1989 roku zmieniło się wiele. Choć ciągle niejasne są kierunki dalszego jej rozwoju, nawet sam byt wydaje się niekiedy niepewny, zagrożony, to przecież spojrzenie wstecz uznać trzeba za konieczne dla zrozumienia teraźniejszości. Czy rzeczywiście wkraczamy w kulturze w fazę «bez historii», zerwania z tradycją, unieważnienia wszelkich hierarchii estetycznych, zrównania wartości prezentowanych w obiegu popularnym i wysokoartystycznym, likwidacji związków przyczynowo-skutkowych między faktami? Czy jest tak, że już nie możemy widzieć świata w całości, a tylko we fragmentach na tyle osobnych, autonomicznych i równoważnych, że ich suma nie poddaje się żadnym racjonalnym porządkom? mamy gotowe magiczne zaklęcie: postmodernizm. Nad jego zdefiniowaniem biedzą się filozofowie, historycy sztuki i kultury, literaturoznawcy. [...] Dla zrozumienia przemian zachodzących w naszej literaturze, w sztuce, w kulturze w drugiej połowie XX wieku konieczne jest owo spojrzenie wstecz, za siebie – w miarę obiektywne, uwolnione od błędów krótkowzroczności (podkr. moje – P.S.). Bo jesteśmy krótkowzroczni: oceniamy wszystko z perspektywy doświadczeń bieżących, różnego typu idei, haseł i programów społecznych. [...] Próby periodyzacji lite-



torytetu – mianowicie „badaczy”; to oni (nie „ci, którzy piszą, kiedy epoka jeszcze trwa”) będą ustalać. Oczywiście zdanie to jest poniekąd zwrotem do uczniów, ponieważ to oni są potencjalnie owymi „przyszłymi badaczami”. W ten sposób zaznaczona zostaje także konieczność wprowadzenia w jakiś prototyp literatury najnowszej, jakkolwiek podkreśla się, że prototyp ów nie jest jeszcze „pewny”. A nie jest pewny dlatego, że autorzy podręcznika zdają sobie sprawę, że syntetycy akademicy będą jeszcze zmieniać, i to w nieodległej przyszłości, zdanie na temat kształtu i obrazu literatury „epoki”, dla dyskursu edukacyjnego „pewne” może natomiast być to właśnie, co w stosunku do dyskursu naukowego zapóźnione.

---

ratury XX wieku wywoływały i nadal wywoływać będą spory i dyskusje [...]” – S. Burkot, *Wprowadzenie*, w: *Literatura polska w latach 1939–1999*, Warszawa 2002, s. 7-10. Widać tutaj i różnicę „ilościową”, i „jakościową” w konstrukcji narracji, a jednak te same toposy. Jest też pewna różnica: dla Burkota najmniej pewne jest to, co po 1989 roku, literatura wcześniejsza natomiast to „już historia”. W podręczniku szkolnym „epoka, która jeszcze trwa” ledwo niekiedy zapuszcza się za datę 1989 (kilka słów o „bruLionie”), co po raz kolejny obrazuje kwestię „zapóźnienia” czy „inkubacji”.