

Co wolno krytyce, to nie dydaktyce? Uroki i manowce wartościowania

WITOLD BOBIŃSKI*

Artykuł przedstawia strategię kształcenia kulturowego mającą na celu pogłębienie odbioru tekstów literackich i pozaliterackich w praktyce szkolnej. Odwołując się zarówno do kognitywnej myśli filmowej, jak i doświadczeń dydaktyki i krytyki literatury, autor zaleca wartościowanie tekstów na podstawie ich kategoryzacji oraz porównywanie dzieł literackich i filmowych. Uczeń powinien mieć prawo do czynności właściwych profesjonalnej krytyce, co może stworzyć warunki do ożywienia szkolnych spotkań z tekstami kultury.

Ujęcie pierwsze – europejskie i pokrzepiające

Skwarne południe w jednym z francuskich miasteczek. Nad hotelowym basenem około dwadzieścioro gości z różnych krajów Europy. W wodzie pluska się jedynie młoda mama z rocznym bobasem. Inni – wygodnie ułożeni na leżakach – czytają. Wszyscy! A jednak można? Dostrzegam *Kod Leonarda da Vinci* w kilku językach, romanse wakacyjne, kryminały, nawet opasły poradnik obsługi nowej wersji Windowsów...

Obserwacje podróżnicze są mylące. Turysci czytają więcej niż pozostali. W istocie doświadczenie lektury jest w krytycznej kondycji. Staje się coraz rzadsze wśród dorosłych, także studentów, wielkimi krokami wycofuje się ze szkół, choć broni się jeszcze dzielnie w tych podstawowych.

Zapaść czytania dokonuje się w spektakularnej opozycji do nasilającego się procesu utowarowienia książki i jej reklamowo-promocyjnej, medialnej kariery. Jako społeczeństwo czytamy coraz mniej, ale chętnie oglądamy pisarzy jako bohaterów masowej, zwizualizowanej na ekranach, wyobraźni. Zarówno dydaktyka, jak i krytyka literatury starają się powstrzymać ów odwrót od autentycznego doświadczenia tekstu literackiego, ale powodzenie tych działań trudno zmierzyć – pozycja obu tych dyscyplin jest coraz słabsza. Czy mogą one wspierać się w batalii o obronę czytania? Czy mają świadomość wspólnych zagrożeń?

Krytyka i dydaktyka literatury stoją na różnych pozycjach. Fundamentalną odmiennością między nimi jest fakt iż krytyka zwraca się do odbiorcy, który może i chce, a dydaktyka – do tego, kto musi. Sytuacje wolności i przymusu są nieporównywalne, dlatego obie dziedziny wykorzystują różne arsenały sposobów i środków, oraz mają przed sobą odmienne perspektywy. Zdecydowanie lepsza przyszłość rysuje się przed krytyką

* Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński. Adres do korespondencji: Witold Bobiński, Katedra Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, ul. Gołębia 16, 31-007 Kraków. Adres email: witbob@op.pl

– ta, mimo wszystko, poradzi sobie w każdych okolicznościach i traconej pozycji nigdy do końca nie odda. Poruszając się między Scyllą marketingowo-reklamowej popularyzacji i Charybdą elitarnego, akademickiego dyskursu, będzie niewątpliwie zbliżać się ku tej pierwszej, chcąc szerzej i popłatniej manifestować swoje istnienie. Nieliczni mistrzowie krytycznego pióra będą kroczyć wyszukaną drogą złotego środka. Nieodmiennym i skutecznym regulatorem (ale nie likwidatorem) zakresu i skali oddziaływania krytyki będzie zawsze wolny rynek potrzeb i ofert kulturowych zbratanych z możliwościami finansowymi adresatów krytycznoliterackiej oferty.

Dydaktyka literatury, natomiast, stanęła przed ścianą, którą usiłuje przebić okrawaniem kanonu (próba systemowa) i szlachetnymi szarżami entuzjastów czytania oraz wszelkiego pokroju pasjonatów (próby indywidualne). Powodzenie lub klęska tych prób oznacza dobrą lub kiepską przyszłość krytyki, której szkoła musi wychować odbiorców (podobnie jak i literaturze). Skonstatowane przez Piotra Śliwińskiego (2007) detronizacja i przeświadczenie o niekonieczności literatury, obu dziedzinom zwiastują czasy ciężkie i bolesne, aczkolwiek nisza jest dla krytyki schronieniem naturalnym, dla szkoły zaś klęską na miarę kapitulacji.

Ujęcie drugie – demoralizujące

Lekcja literatury w I klasie krakowskiego gimnazjum w centrum miasta. Studentka (praktykantka) prowadzi lekcję na temat *Wojny polsko-ruskiej...* Doroty Masłowskiej. Opowiada młodzieży o autorce, jej literackim sukcesie, po czym prosi o uważne słuchanie, notowanie zaskakujących sformułowań i czyta fragment utworu. Klasa początkowo słucha z umiarkowaną obojętnością, jednak z wolna zainteresowanie wzrasta i objawia się rosnącym szmerem, chicho-

tami, w końcu okrzykami zaskoczenia i pełnym osobliwej satysfakcji śmiechem. Studentka czyta bowiem fragmenty okraszone barwną odmianą rynsztokowej polszczyzny Silnego i jego kumpli. Co wrażliwi klasowi słuchacze dosłownie (i umyślnie) spadają z krzesel, w paroksyzmie uciechy oświadczają, że skoro w literaturze (i to nagradzanej) można, to oni też będą, od zaraz...

W swej książce *A history of literary criticism from Plato to the present* (2005) Rafey Habib, profesor anglistyki na Uniwersytecie w New Jersey, znawca zagadnień teorii i krytyki literatury, zauważa bliską łączność edukacji i krytyki literackiej. „Potrzebujemy współcześnie takiej edukacji – twierdzi Habib – która wykształci umiejętność czytania krytycznego – a więc dojrzałego, wnikliwego, uniwersalnego – otwartego na teksty reprezentujące różne tradycje kulturowe (Habib, 2005, s. 1–2)”. Czytać krytycznie – kontynuuje Habib, nawiązując do greckiego słowa *krites* – to także oceniać, a więc wydawać wartościujące sądy, przypisywać czemuś – lub odmawiać – konkretne wartości. Profesja krytyka literackiego jest jednak szersza. Gary Day w obszernym studium *Krytyka literacka: nowa historia* wylicza cztery aspekty tej odmiany pisania o literaturze. Są to: ewaluacja (wymiar oceniania), objaśnianie (wymiar interpretacji, poszukiwanie wyjątkowości, wpisywanie w konteksty), autoekspresja (wymiar autobiograficzny pisania krytycznego), wreszcie: organizacja emocji (wymiar refleksji na temat literatury jako sposobu uzewnętrzniania, przekazywania uczuć i emocjonalnego oddziaływania) (Day, 2008, s. 2). Tak pojmowane aspekty krytyki literackiej polonistyka szkolna skwapliwie przyjmuje w obszar swego zainteresowania – wszak wartościowanie, interpretowanie, ujawnianie emocji to filary szkolnego zainteresowania tekstami kultury, istotne wyznaczniki ćwiczonych w trakcie wielu lat nauki pisemnych i ustnych form

tekstów – sprawozdań z lektury, recenzji, rozprawek, a także mniej skonwencjonalizowanych wypowiedzi i komentarzy. Mogłoby się wręcz wydawać, że krytyka literacka stanowi niejako wzorzec intelektualno-emocjonalnej, „odpowiedzialnej odpowiedzi” udzielonej tekstowi (dziełu) przez jednostkę wrażliwą i kompetentną kulturowo. Krytyk to ktoś na wzór ideału odbiorcy – przykład osoby nieobojętnej na oddziaływanie sztuki, wręcz zachłannej na jego przejawy, odbierającej je zarówno prywatnie, emocjonalnie, jak i kompetentnie: z konieczną wnikliwością i świadomością naukowych (fachowych, specjalistycznych) fundamentów relacji z tekstem. Czy nie do takiego ideału chcielibyśmy – nauczyciele szkolni i akademicy – przykrawać naszych wychowanków? Nikt z nas nie chciałby się, zapewne, wyrzec takiego dążenia, ale rzeczywistość ma swoje prawa – coraz to nowsze i coraz bardziej zaskakujące.

Ujęcie trzecie – obezwładniające

Lekcja języka polskiego w trzeciej klasie dobrego, wielkomińskiego liceum. Doświadczona, oddana swej pracy, lubiana przez młodzież, wrażliwa polonistka tuż po sprawdzeniu obecności staje twarzą w twarz z delegacją klasy, która uprzejmie, ale stanowczo oznajmia nauczycielce decyzję całej grupy: od dziś nie będą czytać lektur i proszą, żeby ich z tego nie sprawdzać. Ekonomiczno-ekologiczny profil klasy wymaga poświęcenia się ważniejszym, życiowym sprawom. A maturę z polskiego zdadzą, nie ma obawy. Wystarczy im trójka, nawet dopuszczający. Oniemiałej polonistce z trudem udaje się ukryć poczucie upokorzenia.

Krytyka literacka, pojmowana jako nieodłączne odniesienie działań polonistów pracujących z młodzieżą na wszystkich etapach edukacji, stawia jednak zasadniczy opór. Jego źródłem jest nieusuwalna dy-

chotomia samej krytyki – jej rozwarstwienie na sferę „plebejską” i „arystokratyczną”. Pierwsze z tych określeń rezerwuję dla obszernego spektrum tekstów krytycznych i informacyjnych obecnych w sferze szeroko rozumianej kultury popularnej: w mediach audiowizualnych, czasopismach codziennych i tygodniowych, w przestrzeni Internetu. Mianem krytyki „arystokratycznej” określam – najogólniej rzecz biorąc – dyskurs akademicki, posługujący się językiem metateorii, metaforyzujący wykorzystywane pojęcia, hermetyczny i niedostępny dla osób spoza kręgu wtajemniczonych w arkania ponowoczesnej refleksji humanistycznej. Szkoła może sięgać do owego dyskursu jedynie sporadycznie i w sposób ograniczony – z założenia nie jest bowiem „arystokratyczna”, przeciwnie, jej niewzruszonym fundamentem jest egalitaryzm, dostępność, masowość. W tym jednak tkwi nieusuwalna, deprymująca i dramatyczna sprzeczność rozsadzająca wewnętrznie sferę kształcenia literacko-kulturowego: chce ono bowiem niepowtarzalność i wyjątkowość arcydzieł zbratać z prawidłami powszechnego, masowego odbioru. Komentując tę obrazoburczą zachłanność dydaktyki literatury wypowiedział niegdyś Witold Gombrowicz owe skrzydlate słowa, przypominane niedawno przez Antoniego Libera w Krakowie: „A dajcież chamom spokój!” To nie ja, powtarzam, to Gombrowicz na temat przymusu bratania całych populacji z literaturą wysoką.

Próbując wybrnąć z tego (do końca nierozwiązywalnego) dylematu, warto zapytać: co krytyka literacka (i krytyka artystyczna w ogóle) może ofiarować dydaktyce literacko-kulturowej? Nie sposób wszak usunąć z pola widzenia szkoły wszystkich obszarów współczesnej refleksji humanistycznej jedynie dlatego, że jej recepcja wymaga przygotowania nieporównywalnego z kompetencjami konsumentów kultury popular-

nej. Wszak niektóre strumienie owej refleksji dotyczą właśnie zjawiska masowego, niefachowego odbioru multimedialnego kontinuum tekstów kultury. Nieprzeliczona masa przejawów tego zjawiska składa się także z – wcale licznych – fenomenów autentycznego doświadczenia lektury. Chociaż niekoniernie – lektury literatury.

Ujęcie czwarte – zaskakujące

Krakowskie kino „Agrafka”, seans dla jednego z liceów o niezłej renomie. Pokazywany jest *Brzdec* z Charlie Chaplinem, klasyk sprzed 90 lat. Podczas projekcji na sali idealna cisza przetykana charakterystycznymi pociągnięciami nosa i dyskretnym śmiechem. Po zakończeniu seansu część młodych widzów ma łzy w oczach, inni komentują: „to świetne, wzruszające, prawdziwe, zajefajne, zaraz poszukam tego w necie”. Wielu z nich robi to rzeczywiście przez kolejne kilka dni.

Ujęcie piąte – równie zaskakujące

W sali multimedialnej słabego krakowskiego liceum pokazuję kilkudziesięciorgu uczniom, ochotnikom, fragment *Strajku* Sergiusza Eisensteina z 1924 roku. Widzowie są zaskoczeni, zaintrygowani, wpatrzeni w ekran tak łapczywie, że protestują w momencie przerwania projekcji. Z łatwością nakłaniam ich do pierwszych komentarzy, do ujawnienia wrażeń.

Nieprzypadkowo przywołuję fragmenty polonistycznych spotkań z dziedziną X Muzy. Filozof i teoretyk filmu z kręgu kognitywizmu, Gregory Currie, w swojej książce *Image and mind. Film, philosophy and cognitive science* dowodzi, że czytanie książek i oglądanie filmów nie różnią się mocno od siebie (Currie, 1995). Odwołuje się do utrwalonego już w badaniach współczesnej kultury poglądu o czytelnym charakterze au-

tokomunikacji z klasą tekstów audiowizualnych, nad czym w niniejszym tekście nie będę się dłużej zatrzymywać. Doświadczeniem lektury nazwiemy w tym wypadku akt świadomego, kontemplacyjnego, refleksyjnego kontaktu z uporządkowaną sekwencją znaków, której przypisuje się pewien sens. Właśnie film jest współcześnie – nie tylko wśród młodych pokoleń – najobszerniejszą przestrzenią autentycznych doświadczeń lektury. Przestrzenią, której tożsamość definiują rozpięte na nieogarnionej skali reakcje emocjonalne, spontaniczne akty wartościowania, porównywania, przypisania sensów. Przestrzeń ta często rozciąga się w czasoprzestrzeń pofilmowych, dialektycznych, dyskursywnych refleksji interpretacyjnych, sądów oceniających. Odbiór filmu jest dla młodych ludzi pierwszą (często jedyną) szkołą oceniania tekstu kultury, dzieła sztuki. Noel Carroll, badacz z kręgu kognitywnej teorii kina, podkreśla znaczenie fenomenu oceniania filmu, który „zarówno dla zwykłych widzów, jak i dla nas, którzy przekształcamy oglądanie filmów w specjalność akademicką, jest nie tylko działaniem zwyczajowym, powszechnym, ale także nieuchronnym” (Carroll, 2003, s. 148), by tak rzec – nieomijalnym. Filmy oceniamy nieustannie, odruchowo, na dodatek zwykle czynimy to wspólnie, wraz z innymi – należy to wręcz do istoty oglądania „ruchomych obrazów”. Odruchowość praktyki wartościowania filmów (która bierze się, między innymi, z powszechnego przeświadczenia o wysokich lub wystarczających kompetencjach odbiorczych w tej dziedzinie) sprzyja kształtowaniu – na drodze translacji – nawyku refleksyjnego odbioru także tekstów innego typu, sprzyja akceptacji własnego prawa do komentarza, świadomości różnic w indywidualnych trybach odbioru, nade wszystko zaś – kształtowaniu własnych, indywidualnych preferencji i kryteriów przypisywania wartości dziełom sztuki i tekstom kultury w ogóle. Nawykowe, odrucho-

we ocenianie filmów jest zatem kulturowo motywuujące. Powszechne mniemanie (tyleż prawdziwe, co mylące), że filmy ogląda się łatwo, ośmiela do wartościowania i uświadamia jego nierozzerwalną łączność z każdym aktem spotkania z dziełem, mało tego – ujawnia jego atrakcyjność jako aktu zaznaczenia indywidualności odbiorcy w relacji do innych. Dla polonistów – akuszerów inicjacji kulturowych swoich uczniów – jest to okoliczność o charakterze wyzwania.

Każda dyskusja o filmie, każda rozmowa połączona z jego ocenianiem wykracza poza sferę indywidualnych preferencji i przenosi się w obszar „obiektywnej ewaluacji”¹ – powiada Carroll, przypominając Kantowski punkt widzenia z *Krytyki władzy sądowniej* – preferencje są subiektywne, ale ewaluacja aspiruje do statusu obiektywności (Carroll, 2003, s. 149). Naturalną konsekwencją takich procesów ewaluacyjnych jest różnica poglądów, niezgodna. Z jednej strony te różnice są nieusuwalne, z drugiej – trzeba odnaleźć racjonalny sposób ich rozwiązania. Angielski badacz proponuje narzędzie, które nazywa kategoryzacją. Aby określić wartość danego dzieła, musimy je porównać do innego o takich samych lub zbliżonych, relewantnych cechach gatunkowych (wyznacznikach konwencji). „To powszechny fakt psychologiczny, oceniając wszyscy kategoryzujemy” – twierdzi Carroll (Carroll, 2003, s. 150). Naturą tych kategoryzacji jest fakt, iż wykraczają one poza indywidualne kryteria, nawiązując do pojęcia gatunku czy konwencji. Oceniamy więc specyficzne cechy przedmiotu, ale na tle reprezentowanej przezeń klasy przedmiotów. Carroll domaga się od systemu edukacji, by ten uzbrajał konsumentów, użytkowników kultury w narzędzia bardziej zaawansowane i precyzyjne niż „nieformalne, prywatne obserwacje”

(Carroll, 2003, s. 162). Innymi słowy domaga się kształtowania umiejętności rozpoznawania konwencji. Wykorzystując metodę Carrolla, przypisujemy tekstowi wartość, „mierząc” niejako stopień jego przylegania, ale i oddalenia od rozpoznawanej, obiektywnie postrzeganej konwencji. Ocenę kształtować będzie więc odczuwany subiektywnie rezultat interferencji tego, co pojmujemy jako *imitatio* i *innovatio*. Poruszając w niniejszym tekście zagadnienie wartościowania, będę miał na myśli przede wszystkim taki – intertekstualny wymiar tej operacji.

Czy jednak dokonując podobnych kategoryzacji, jesteśmy w stanie przypisać czemuś kategorię piękna? Cynthia Freeland, filozofka z Uniwersytetu w Houston, zauważa na marginesie rozważań Carrolla, iż psychologia rozwojowa doszukuje się źródeł stosowanych przez nas kryteriów piękna (i innych pojęć abstrakcyjnych) w nieświadomości i uznaje ich niedostępność dla pojęciowego dyskursu (Freeland, 2006). Autorka rozszerza ten pogląd także na inne, właściwe naszym sądom, kryteria ewaluacji, zgadzając się jednak z Carrollem co do twierdzenia, iż kategorie takie jak rodzaje, gatunki, konwencje, wyposażają nas w świadomość celów dzieła i jego standardów, i w ten sposób stają się podstawą niektórych rozstrzygnięć ewaluacyjnych. Na potwierdzenie słów Carrolla Cynthia Freeland przywołuje fragmenty recenzji filmowych, w których *Troję* Wolfganga Petersena oceniano w odniesieniu do konwencji eposu, *Spidermana 2* w świetle poetyki komiksu, film *Fahrenheit 9/11* Michaela Moore’a w kontekście kina dokumentalnego, zaś *Harrego Pottera i więźnia Azkabanu* – jako (co może zaskakiwać) – wyraz Dickensowskiej natury narracji książkowego oryginału. Co jednak najciekawsze i najbardziej zaskakujące – wspomniane oceny sformułowano w odniesieniu do kategorii szerszych niż gatunki filmowe! Epos, komiks, powieść Dickensowska to wszak szeroko pojęta trady-

¹ Termin *evaluation* pojawia się w pracy Carrolla jako synonim wartościowania (pojedynczych aktów wartościowania), nie zaś w znaczeniu, jakie przypisuje temu pojęciu dydaktyka czy nauki społeczne.

cja literacka. Odmienne niż Carroll, Cynthia Freeland widzi w stosowaniu tak szerokiego pola odniesień szansę i katalizator powszechnych zachowań krytycznych – zwykłych, indywidualnych lub upublicznianych aktów oceny tekstów kultury, aktów właściwych każdemu kontaktowi z doświadczanym dziełem (Freeland 2006, s. 158–159). Językiem takiego kontaktu staje się więc nieuchronnie kod o charakterze poetyki intersemiotycznej, którą uważam za wielką i wciąż niewykorzystaną szansę dydaktyki literacko-kulturowej.

Ocenianie przez kategoryzację nie jest ani jedynym, ani onnipotentnym wariantem wartościowania, ale nawet w sytuacji spotkania z hybrydą gatunkową (a może właśnie w tej sytuacji?) – ujawnia swoje możliwości jako akceleratora nakładających się i nieodłącznych procesów wartościowania i interpretacji. Jak bowiem – w drodze odwołania do „źródłowych” gatunków czy konwencji ocenić choćby ten film?

Seria ujęć rozpoczynających adaptację dramatu Szekspira *Romeo i Julia* w reżyserii Baza Luhrmanna: dynamiczne obrazy miasta (metropolia o latynoskim charakterze); prezentacja głównych bohaterów; krótkie ujęcia o charakterze zwiastunów wydarzeń; trójka młodych mężczyzn (Montague boys) mknie kabrioletem po szerokiej arterii, wykrzykując obelgi pod adresem Capuletów; auto zajezdża na stację benzynową; pojawiają się tam również ludzie Capuletów; wywiązuje się pojedynk na miny, słowa, w końcu rewolwery; ludzie klanu Montague uciekają kabrioletem; Tybalt dosięga kulą jednego z nich.

Czy to dramat społeczny, komedia, film gangsterski, późny pogrobowiec westernu, thriller? A przecież „za kilka scen” rozpocznie się wzruszający film o miłości przywodzący na myśl tradycje melodramatu. Ponadto już od napisów początkowych twór-

ca sygnalizuje wierność dramatowi szekspirowskiemu (tytuł zawiera imię dramatopisarza). Ocena z perspektywy gatunku nie wystarczy, ale prowadzi dalej – ujawnia hybrydyzację formy, poszukiwanie nowych sposobów wyrazu, zamiar uniwersalizacji znaczeń, strategię gry z odbiorcą, który konfrontuje swój „gatunkowy” horyzont oczekiwań z konwencją dzieła. W ten sposób kategorie genologiczne – najłatwiejsze z teoretycznego instrumentarium literacko-kulturowego w szkolnej aplikacji – stają się punktem wyjścia, niejako trampoliną dla aktów wartościowania wspartych nie tylko na reakcjach emocjonalnych, mało – lub w ogóle – niedostępnych prawom dyskursu².

Czy oznacza to, że poloniści powinni uczyć filmem? W rozsądnej, indywidualnie przez nauczycieli modelowanej skali – tak. Nie ma to być jednak kształcenie tylko dla filmu, w propagowanej przeze mnie polonistycznej wersji poetyki intersemiotycznej teksty audiowizualne występują zazwyczaj w funkcji kontekstów – motywujących (także do wartościowania) i interpretacyjnych.

Ujęcia: szóste i siódme – pouczające

Podczas lekcji w jednym ze słabszych krakowskich liceów polonistka czyta i omawia z uczniami fragmenty „Ustępu” z III części *Dziadów*: przegląd wojska, obraz Petersburga. Po wstępnych wnioskach na temat wizji świata sportretowanego w tych fragmentach utworu uczniowie oglądają wybrane sceny z dokumentalnego filmu *Defilada* w reżyserii Andrzeja Fidyka. Zaintrygowani i oszołomieni obrazem życia w Korei Północnej,

² Kilkakrotnie spotykałem się z opinią młodych widzów, iż film Baza Luhrmanna jest „genialny”. Samo pojęcie geniuszu (genialności) w sztuce warto uczynić lejtmotywem cyklu lekcji poświęconych wartościowaniu dzieł sztuki, jako punkt wyjścia proponując choćby stwierdzenie Kanta z jego *Krytyki władzy sądzenia*, iż „geniuszem jest ten, kto w sferę sztuki wnosi regulę”.

wyrażają swoje zaskoczenie, zdumienie graniczące z niedowierzaniem. Na prośbę nauczycielki odszukują w tekście Mickiewicza fragmenty korespondujące z cechami świata ukazanego w *Defiladzie* i sposobami jego opisu. Puenta lekcji jest zaskakująca i roznieca nadwątłone polonistyczne nadzieje i oczekiwania – poprzez zestawienie z utworem Fidyka uczniowie dostrzegają ponadczasowość *Dziadów*, przenikliwość Mickiewiczowskich diagnoz, uniwersalność i siłę jego opisów. Są zdumieni aprecjacją dramatu, jaka dokonała się dzięki temu w ich prywatnych, osobistych rankingach.

*

Lekcja w klasie III innego krakowskiego liceum. Polonista zestawia wojenne wiersze Krzysztofa Kamila Baczyńskiego z fragmentami *Kanału* Andrzeja Wajdy i poezją Marcina Świetlickiego. Zwierzęcy strach przed śmiercią, tęsknota za chwilą zmysłowego szczęścia, pragnienie ostatniego papierosa jawią się jako uniwersalne wymiary człowieczeństwa i wyrwywają wiersze Baczyńskiego z archeologiczno-martyrologicznego niebytu, w jaki wkłada je często szkolna polonistka. Mówiąc wprost – wzbogacają je o wymiar, który dodaje im wartości w oczach współczesnych, młodych czytelników. „To są dobre wiersze” – mówią pod koniec lekcji.

Wykorzystana w refleksji krytycznej metoda oceniania, wartościowania tekstów kultury poprzez próby kategoryzacji, poprzez intertekstualne, intergatunkowe zestawienia z innymi tekstami w szkole, stać się może – i powinna – domeną tak ucznia, jak i nauczyciela. W dwóch ostatnich relacjonowanych ujęciach to właśnie polonista poszukuje odwołań i komponuje z nich scenariusz szkolnej wędrówki poprzez teksty, choć nie ujawnia swoich ocen, preferencji, fascynacji czy upodobań. Czy powinien to czynić wobec uczniów? Na to pytanie, pozostające

poza głównym nurtem niniejszych rozważań, także trzeba odpowiedzieć. Odpowiedź brzmi: tak, ale... ale nie miejsce tu, by stanowisko to wyczerpująco charakteryzować.

Wartościowanie przez kategoryzacje nie jest ani uniwersalne, ani rozstrzygające. Ostatecznie dojdziemy bowiem do pytania o wyższość jednych zjawisk, gatunków, konwencji nad innymi, a trudno przecież lokować w takim rankingu filmy i książki, wiersze i wideoklipy czy choćby dramaty Sofoklesa i Szekspira. Zgoda na takie wartościowanie wiodłaby na logiczne i intelektualne manowce. Praktyka wartościujących zestawień może jednak kształtować świadomość swoistości tworzyw, sposobów artykulacji znaczeń, narzędzi badania, różnic w oddziaływaniu na odbiorcę. Literatura nie musi się obawiać takich zestawień, zwykle jawi się w nich jako wieczne „niedopowiedziana” i „gęsta” od sensów. Praktyka zestawień prowadzić może do zaskakujących odkryć, jak te, których doświadczałem z moimi słuchaczami studiów podyplomowych i dziennych. Z niejakim zdumieniem rozpoznawaliśmy w tekstach powieści klasyfikowanych jako artystyczne, ambitne i poszukujące (np. w książkach Stefana Chwina) świat i styl właściwe wielonakładowej, romansowej produkcji literackiej Danielle Steel. Przywołanie kategorii i ich reprezentantów jest czasem potrzebne po to, by kontury kategorii i stanowczość ocen rozmazać, osłabić, niuansować. Najciekawsze bywają takie właśnie, dynamiczne doświadczenia lektury, od wstępnych ocen wiodące do odkryć, do nowych wizji (re-wizji) i nowych ocen.

Wracam na koniec do przywołanej na początku rozważań konstatacji Rafeya Habiba o potrzebie edukacji, która wykształci umiejętność czytania krytycznego. Powiedzmy wprost: współcześnie potrzebujemy edukacji, która w skali powszechnej ocali czytanie w ogóle. Która przyczyni się do tego – mó-

więc słowami Piotra Śliwińskiego – by czytanie stało się „aktem uczuciowym, wypełnionym aprobatą, wątpliwością lub odrazą”, pozostając jednocześnie „aktem rozumienia” i wartościowania. A zatem – nie tylko: czy coś się podoba (jest znakomite lub kiepskie, lepsze od innego), ale także: czy i dlaczego jest to dla mnie ważne, czym się wyróżnia, a czym przypomina coś innego, czy i dlaczego przypisuję temu czemuś wartość i znaczenie? Namietność do literatury trudno rozniecić w trakcie szkolnego nauczania, zwłaszcza gdy mowa o całej populacji uczniów. Paradoksalnie jednak – można poprzez dydaktycznie organizowane, wielokrotnie ponawiane akty wartościowania, wsparte na kategoryzacji, zestawianiu, porównywaniu zjawisk – obudzić zainteresowanie literaturą i uczestnictwem w kulturze w ogóle. Prowokowanie do formułowania ocen, przy wykorzystaniu (nawet ograniczonej) kompetencji genologicznej podkreśla udział świadomie wykorzystywanego komponentu erudycyjnego w procesie wartościowania. Nie usuwa on, rzecz jasna, prawa ucznia do wydawania ocen emocjonalnych i spontanicznych, do ustalania klasyfikacji kryteriów i dzieł, w końcu do aksjologicznej aprobaty lub odmowy. Prawa te wpisują się w swobody czytelnika w ogóle, gwarantowane także uczniowi przez najważniejsze dokumenty oświatowe, w tym podstawę programową. Przymus szkolny nie może oznaczać konieczności aprobowania ustalonych w dydaktycznym czy naukowym dyskursie ocen i kwalifikacji. Nie może godzić w wolność odczytywania sen-

sów i przypisywania wartości, która jest jednym z fundamentalnych przejawów ekspresji osobowości i postaci autorefleksji. Respektowanie tych wolności jest warunkiem koniecznym doświadczenia lektury i najlepszą do niego zachętą. To dobrze, że najnowsza formuła egzaminów (polegająca między innymi na odrzuceniu klucza merytorycznego) zmierza w tę stronę.

Uroki – także szkolnego – wartościowania doświadczanych tekstów kultury są na tyle kuszące i obiecujące, że powinny znosić obawy przed bezdrożami i manowcami takich szlaków wiodących przez tekstowe światy. Zwłaszcza, że owe manowce i bezdroża to także uroki doświadczenia lektury.

Literatura

- Carroll, N. (2003). *Introducing film evaluation*. W: N. Carroll, *Engaging the moving image*, New Haven: Yale University Press.
- Currie, G. (1995). *Imagination, personal and impersonal*. W: G. Currie, *Image and mind. film, philosophy and cognitive science*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, G. (2008). *Literary criticism: a new history*, Edinburgh: University Press Ltd.
- Freeland, C. (2006). *Evaluating film. Film Studies*, 8, Manchester University Press, s. 154–160.
- Habib, M.A.R. (2005). *A history of literary criticism: from Plato to the present*, Malden-Oxford-Carlton: Blackwell Publishing.
- Luhrmann, B. (reż.), Bazmark Films, Twentieth Century Fox Film Corporation (prod.) (1996). *Romeo i Julia*, [DVD]. Polska: Imperial.
- Śliwiński, P. (2007). *Świat na brudno. Szkice o poezji i krytyce*, Warszawa: Prószyński i S-ka.