

Marek Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*



Marek
Pieniążek

W trwającej od wielu lat dyskusji na temat, jaką rolę powinno pełnić w społeczeństwie nauczanie języka polskiego i co jest przyczyną kryzysu kształcenia w tym zakresie, bo o takim zjawisku mówi się coraz częściej, książka Marka Pieniążka jest z wielu względów pozycją wyjątkową. Stanowi efekt wieloletnich prac badawczych autora i prezentuje zasadniczo odmienny sposób widzenia owej materii.

W artykule z 2017 r. *Język ojczysty jako software: polityka językowa i technologia*¹ Marek Pieniążek w sposób bardziej syntetyczny pokazuje performatywną perspektywę języka. Zwraca uwagę na fakt, iż w realiach ponowoczesności ma miejsce „polityczne kolonizowanie dyskursu edukacyjnego” oraz walka o formatowanie umysłów, mająca przynieść w efekcie na masową skalę pożądane postawy, afekty, aktywności i zainteresowania². Autor podkreśla, że fakt ów jest i szkodliwy, i mało skuteczny w sensie kulturowych dalekosiężnych skutków. Ważniejsza wydaje się być w tym przypadku perspektywa komparatystyczna: „W centrum Europy sami musimy się od siebie dowiedzieć, jak widzimy rolę i funkcję naszych języków, czego »chcemy« od nich, jako nośników tożsamości i spoiwa narodowych kultur”³.

¹ *Eadem*, [dostęp: 12 II 2019]. Dostępny w Internecie: http://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/journals/ai_lik/2017-4/ai_lik-2017-3-4-6.pdf

² *Ibidem*. Chodzi z jednej strony o dyskurs neoliberalny, z drugiej - nadmiernie tradycyjalistyczny.

³ *Ibidem*, s. 157.

Problem efektywnego kształcenia w języku polskim (nie tylko języka polskiego) przestaje być sprawą jednostronnego wyboru dorosłych, staje się poważnym zagadnieniem dotyczącym świadomego wyboru kulturowego, podejmowanego przez młodzież. Piszący te słowa ma coraz bardziej dojmującą świadomość zagrożającego się stanu rzeczy. Nauczanie języka polskiego wiązać się może coraz częściej z ukrytą narracją mającą przekonać wielu młodych do używania owego *software'u* jako narzędzia, które jest kulturowo atrakcyjne, a nawet fascynujące, oraz nie mniej – mimo swojej lokalności i niewątpliwej regionalności – niż języki uważane za bardziej uniwersalne, poznawczo użyteczne⁴.

Propozycja Marka Pieniżka ma charakter mądrze sfunkcjonalizowany: otwiera polonistykę szkolną na sferę publiczną a także pragnie uczynić wiedzę i doświadczenie zdobyte w szkolnych murach niezbędnym składnikiem ważnych kompetencji wykorzystywanych w dalszym życiu

Przypominam ów artykuł dlatego, ponieważ stanowi punkt wyjścia do próby stworzenia projektu bardziej rozbudowanego i o wiele trudniejszego, zapisanego w recenzowanej książce. Autor tworzy model dydaktyki polonistycznej, budowany na innych fundamentach niż te, do których przywykliśmy. Stara się redagować punkty odniesienia wskazujące na potrzebę zmiany i sposobów myślenia o szkolnej polonistyce jako teoretycznym modelowaniu całego systemu, jego związkami z kulturowo-cywilizacyjnym kontekstem oraz przede wszystkim z codziennym metodycznym sposobem wytwarzania polonistycznych sensów. Podkreślmy: nic tu nie jest ani oczywiste, ani łatwe, stawia wysokie wymagania mentalne, kulturowe i profesjonalne. Jest jednocześnie głosem profesjonalisty, ostrzegającym przed możliwością zaistnienia rzeczywistej katastrofy kulturowej, która może rozegrać się z dnia na dzień na naszych oczach na skutek ewidentnie złych wyborów oraz przedsięwziętych strategii edukacyjnych, wynikającej z braku kompetencji i nadmiernego upolitycznienia podejmowanych decyzji.

W przekonaniu piszącego te słowa propozycja Marka Pieniżka ma charakter mądrze sfunkcjonalizowany: otwiera polonistykę szkolną na sferę publiczną,

⁴ Czytamy: „Losy języków ojczystych zależec zatem będą od poważnie umotywowanych i wychylonych w przyszłość inwestycji. Nasze języki, o których można myśleć w kategoriach podstawowego społecznego *software'u*, wymagają bowiem troski także poprzez ich »upgrade«, czyli unowocześnienie technologii i polityki edukacyjnej” (*ibidem*, s. 162).

a także pragnie uczynić wiedzę i doświadczenie zdobyte w szkolnych murach niezbędnym składnikiem ważnych kompetencji wykorzystywanych w dalszym życiu. Idea „otwarcia” doświadczeń polonistycznych na relacje społeczne i kulturowe wydaje się być w tym przypadku nie tylko wyjątkowo interesująca, ale po prostu niezbędna dla trwałości istnienia relacji międzyludzkich a tym samym ludzkich społeczności. Ma zapobiegać atomizacji społeczeństwa, a więc groźbie poważnej anomii. Czytamy: „»Szkolne archipelagi tożsamości« zalała administracyjna fala specyficznej dla naszego kraju nowoczesności, nowoczesności bez historii, a z rocznicami odmierzanych kolejnymi piłkarskimi Euro. Polityka neoliberalna otworzyła szkoły na edukacyjno-polityczny wpływ produktów rynku poddanego zasadzie substytucji. Państwo zaś zbyt lekkomyślnie powierzyło narodową edukację i naukę systemom osadzonym na wartościach tak dalece »uniwersalnych«, że łatwo obniżających wszelkie praktyki społeczne ku ekonomii i zdepolonizowanemu kapitałowi kulturowemu. [...] pułapką dla szkolnej polonistyki może być, wynikające z dominacji dyskursu prawnicowego, przeakcentowanie i metodologicznie błędne sfunkcjonalizowanie wątków tradycji i przeszłości”⁵.

Autor formułuje kilka ogólnych zasad stabilizujących model edukacji polonistycznej. Przyjmuje zasadę, że dobrym punktem wyjścia do kreowania zmian jest przyjęta przez wielu znakomitych znawców zagadnienia kulturoznawcza koncepcja kształcenia polonistycznego. Ma ona jednak swoje mankamenty. W dobie bardzo dynamicznych zmian kulturowych daje się zauważyć poważny impas w projektowaniu adekwatnych celów edukacji polonistycznej, która chroniłaby funkcje społeczne i komunikacyjne, realizowane przez lektury⁶. Tymczasem zadaniem współczesnej szkoły jest nie tyle przejmowanie i reprodukcja dyskursów, lecz także ich kreowanie; ważne jest także wytwarzanie nowych form humanistycznego doświadczenia. Liczy się bowiem praca nad nowym modelem estetyki odwracającej reguły produkowania i administrowania wrażliwości w taki sposób, by reorganizowała relacje międzyludzkie; była jedną z form tzw. estetyki relacyjnej⁷. Jednym z modeli może być taka koncepcja procesu formatywnego, którym od początku nie rządzi jakiś z góry zaplanowany cel (sugerował to Z. Bauman)⁸.

Intencja przedstawionego programu jest w książce dobitnie wyłożona i dla mnie – polonisty – wydaje się być nie tylko racjonalna, lecz także

⁵ *Ibidem*, s. 51, 52.

⁶ Por.: *ibidem*, s. 54-55.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Por.: *ibidem*, s. 56.

z punktu widzenia cywilizacyjnych braków i zagrożeń stanowić ciekawe „brakujące ogniwo”, ujawniające przy okazji specyficzne „farmakologiczne” przyczyny⁹. Autor nazywa ją „poetyką dyskursu edukacyjnego”, która – w odróżnieniu od „polityki dyskursu edukacyjnego” ma eksponować „sprawczość i upodmiotowioną aktywność afektywno-językową pojedynczych uczniów oraz relacje całej zbiorowości”¹⁰, gwarantujące jednocześnie funkcjonowanie systemów reprezentacji z podstawowym i źródłowym uwzględnieniem języka polskiego¹¹. Co ważne, chodzi tu również o proces immunologizacji, to jest ochronę i uodpornianie „polskiego” przed mechanizmami umasowienia i homogenizacji kultury¹². „W ten sposób wytwarzanie doświadczeń kulturowych artykułowanych po polsku będzie pomagało w formowaniu pragnień i projektów tożsamościowych wielomilionowej wspólnoty i będzie się odbywać w ramach kształcenia humanistycznego w powszechnej szkole, nie zaś w skomercjalizowanych firmach, doraźnie, z myślą o ekonomicznym zysku, organizujących proces kształcenia.[...] Nie sądzę, aby humanistyka narodowa miała i mogła być podstawą kształcenia podmiotu, niemniej język, w jakim to kształcenie się odbywa, i rzeczywistość, jaką ono kreuje, powinny być ukierunkowane na wytwarzanie podstawy egzystencjalnej podmiotu tworzącego swój świat po polsku”¹³.

Powyższy cytat jest ważny. Pokazuje intencje główne autorskiego zamierzenia. Jest ono wielowymiarowe: stawia w centrum żywioł języka polskiego jako element i kulturowego przekazywania wzorców, i tworzenia indywidualnej egzystencjalnej tożsamości. Język polski ma być także naturalnym źródłem ekspresji, która podważy sztywne i mało efektywne ramy transmisji edukacyjnej. Ma chronić funkcję humanizującą poprzez bezinteresowne użycie języka polskiego w tym właśnie procesie, to jest nieustannego budowania jednej z form przestrzeni kulturowych narodu. Dodajmy – form niedających się skolonizować przez inne, bardziej agresywne, wzorce.

W tak zdefiniowanym kontekście kulturowym istotnego znaczenia nabiera właściwy problem książki – idea performatywności w kształceniu polonistycznym. Autor zwraca uwagę, że to nie style, formy, struktury, ale afekty są dziś

⁹ Por.: B. Stiegler, *Wstrząsy. Głupota i wiedza w XXI wieku*, Warszawa 2017. B. Stiegler analizuje m.in. mechanizm, w którym dominacja rozwiązań neoliberalnych prowadzi do drenażu intelektualno-ekonomicznego społeczeństwa i przyczynia się do rozplenienia głupoty. Nazywa to „farmakologią głupoty”.

¹⁰ A. Pieniążek, *op. cit.*, s. 57.

¹¹ *Ibidem*, por. przypis 96, s. 58.

¹² Por.: *ibidem*, s. 60-62.

¹³ *Ibidem*, s. 63, 64.

podstawowym komponentem doświadczenia, wiedzy o świecie oraz polem energii społecznej¹⁴. Oznacza to, że stare sposoby organizacji procesu dydaktycznego: tekstocentryczne, strukturalistyczne, historyczno-literackie ulegają zaburzeniu i stają się w codziennych praktykach edukacyjnych coraz mniej efektywne. Do głosu dochodzi inaczej definiowany status literatury: mniej elitarny, poddany regułom praktyk sieciowych, rezygnujący z oczywistych dla starszych pokoleń praktyk czytania linearnego.

Zderzenie owych doświadczeń rodzi nie tylko bunt, ale przede wszystkim wyczerpanie i rozczarowanie, a w efekcie obojętność lub postawy ucieczkowe. Ich efekty obserwujemy na co dzień na lekcjach języka polskiego. „Praca z lekturą powinna przebiegać blisko tematów atrakcyjnych dla młodych ludzi, czyli wychwytywanych w toku tzw. focusowania hipokampu nastoletnich, już bardzo aktywnych, uczestników życia współczesnej zbiorowości. W szkole powinni oni również mieć okazję do szukania i znajdowania w tekstach kultury przekazów ważnych dla siebie, dyskusowania i znajdowania oraz poznawania treści nowych i odkrywczych”¹⁵.

Propozycja Pieniążka jest wielopłaszczyznowa; dotyczy również nowego spojrzenia na egzamin maturalny. W ujęciu autora dotychczasowa forma egzaminowania nie przystaje do realiów współczesności – jest schematyczna, wymusza stosowanie form banalnych, powierzchownych, mało twórczych; zaprzecza poniekąd samej idei egzaminu dojrzałości. Bardzo możliwe, że niebawem będzie niezbędnie potrzebny model egzaminu promujący samodzielne pomysły uczniów w zakresie projektowania modeli własnych tożsamości w języku polskim, jak również wytwarzania i/lub projektowania językowych modeli własnych osobowości kulturowych. Kontekstem dla tego typu działań musiałyby być medialne, transmedialne i afektywne formy oddziaływania kultury współczesnej na gust, język i styl myślenia młodych¹⁶.

Ciekawie brzmi w związku z tym idea „odpowiednio użytej lektury” jako „performatywu w zbiorowym działaniu”. Jest to bowiem inny rodzaj czytania. „Lekcje i »aktywowane« na nich teksty będą [...] mogły się stać generatorami przeżyć i transformujących afektów”¹⁷. Liczy się odstępianie od tekstu rozumianego jako formy i struktury „do przebadania”. Chodzi raczej o „afektywne szarże tekstu”, obserwowane jako wydarzenia. Ideą wydaje się być raczej aktualizowanie tekstu jako swoistej witalizacji dawnych głosów poetów, filozofów, pisarzy w naszym świecie, w którym dokonuje się nieustanny proces ożywiania

¹⁴ Por.: *ibidem*, s. 74.

¹⁵ *Ibidem*, s. 76.

¹⁶ Por.: *ibidem*, s. 77.

¹⁷ *Ibidem*, s. 78.

transdyscyplinarnej wspólnoty rozumianej jako praktykowanie życia w nieustającym kontakcie ze służącymi mu metafizyką, humanistyką oraz technologią. Hermeneutyczna „fuzja horyzontów”.

Inaczej też definiuje się cel metodyk i działań polonistycznych. Będzie nim wytwarzanie „kulturowego softwaru”, swoistych systemowych interfejsów służących do funkcjonowania w świecie. Wybrany artysta, pisarz, poeta stanie się dla ucznia tekstowo-kulturowym interfejsem, dostępnym przez pismo, druk, klawiaturę, ekran, grę, scenariusz, hiperlink itp., a język polski specyficznym centrum wytwarzania sensu, zarządzania nim oraz różnymi stylami myślenia¹⁸. Warunkiem jest oczywiście sprawne, inne, uwzględniające zmienione kulturowe środowisko, czytanie.

Autor podkreśla, że w dużej mierze powinno to być czytanie lokalne, odwołujące się do doświadczeń małej ojczyzny, miejscowego domu kultury, klubu literackiego, lokalnego środowiska, a kształcenie umiejętności przeżywania losów bohatera literackiego odbywać się powinno w dzieciństwie, bo tylko wtedy jest ono skuteczne. Nie do przecenienia jest tu rola lokalnego środowiska literackiego, lokalnego twórcy: pisarza, poety, historyka, etnografa itd. oraz ambicja pisania dla kilku lub kilkunastu odbiorców.

By zrozumieć intencje autorskie, warto zwrócić uwagę na to, że Marek Pieńiążek jest nie tylko teoretykiem, lecz także człowiekiem zaangażowanym w prace warsztatowe z młodymi literatami; jego uwagi mają więc charakter wynikający z obserwacji bieżącego życia literackiego na poziomie lokalnym i ogólnopolskim. Autor wskazuje mechanizmy, które autentyczność literackiego zjawiska, jego indywidualność mogą zamienić w fałszywy ciąg działań promocyjnych, które zamiast oryginalnego twórczego efektu przynoszą przewidywalny marketingowy produkt¹⁹. Jest to o tyle istotne, że pokazuje niebezpieczeństwa merkantylizacji i ulegania modom w literackim dojrzewaniu oraz skutki owych zjawisk dla lokalnych społeczności. Pokazuje również sposoby omijania komercjalizacji życia literackiego, biorą w nim udział także wydawnictwa, na rzecz odbudowywania twórczej indywidualności, „poetyki jednostkowej”, szczególnej mocy jednostkowości, która „tym silniej umacnia język wspólnoty, im bardziej jest indywidualna”²⁰. Istnieją bowiem artyści, podkreśla autor, zdolni tworzyć wspólnotę, wypowiedzieć w słowie i w działaniu nowy mit oraz tacy, którzy produkują zaledwie teksty²¹. Jest w tym niewątpliwie bardzo romantyczny i może dlatego wart uwagi.

¹⁸ Por.: *ibidem*.

¹⁹ Por.: *ibidem*, s. 104-116.

²⁰ *Ibidem*, s. 115.

²¹ Por.: *ibidem*, s. 114. „Poeta-performer [...] wytwarza wspólnotę, generuje emocje, jest autorem

Chodzi bowiem o – z pewnego punktu widzenia – gest radykalny. Włączenie poety i zjawiska poetyckości w codzienne dzianie się, wydarzenie się, konstytuowanie różnych aspektów życia. Bezpośredni wpływ na nie. Chodzi również o to, by zaangażowanie poety nie miało charakteru tekstocentrycznego, a – społeczny, by ingerowało i zmieniało proces komunikacji, style zarządzania kulturą oraz kreowało niepodlegające zasadom PR style życia i artystycznej wymiany tak, by były one uznane za godne uznania i naśladowania.

Fragmety poświęcone roli poety we współczesności mogą wzbudzić u wielu czytelników niemałe zaskoczenie. Są nie tyle apologią bycia poetą, co bardzo nowoczesną analizą możliwości odświeżenia lub zmiany całego paradygmatu. Poeta w dobie urynkowania wielu literackich nastawień oraz działań przedstawiany jest jako szczególna osobowość, która w sposób niekonniunkturalny, a więc ponadpolityczny, nieideologiczny oraz pozareligijny problematyzuje swoje istnienie oraz istnienie społeczności, w której żyje; reaktywuje również mity i rekonfiguruje dominujące wpływy²². Utwór w tym ujęciu staje się jednocześnie jednostką przestrzeni mentalnej i społecznej: „uprzestrzennionym miejscem jednostkowej mediacji oraz generowania absolutnie własnej przestrzeni wydarzenia”²³. Co ciekawe, owym miejscem może być zarówno język współczesnej poezji, jak i literatura odwołująca się do doświadczeń regionalnych oraz języka gwarowego, czyli tzw. „opowieści z wnętrza lokalnej kultury”. Przestrzenią mentalną owych zdarzeń może być także kategoria horyzontu oraz coraz bardziej wymykająca się ustaleniom stabilizującym przestrzeń domu²⁴.

Szczegółowy wykaz zmian zachodzących w społeczno-kulturowej noosferze ma, bo mieć musi, wpływ na to wszystko, co powinno w oczach dorosłych projektować kompetencje czytelnicze młodych pokoleń. Autor, powołując się na wielu znawców problematyki nauczania literatury i języka polskiego (Z.A. Kłakównę, W. Bobińskiego, A. Janus-Sitarz, R. Koziołka, R. Nycza), podkreśla, iż typowy zestaw narzędzi myślowych analizy strukturalnej, a to on wciąż dominuje w podstawach programowych, podobnie jak historyczno-literacki

tęgo, co się wydarza. Skutecznie wchodzi w rolę herosa kulturowego i w czułym, otwartym odbiorze spełnia się jako dawca sensu” (*ibidem*).

²² Por.: *ibidem*, s. 130. Autor w swojej koncepcji „silnego poety” odwołuje się m.in. do prac H. Blooma, G. Agambena, B. Latoura i A. Bielik-Robson. Cechą istotną tej koncepcji jest połączenie sfery biologicznej i kulturowej. „Poeta – żywa instancja mediatyzacyjna – dostarcza ożywczych sił i społeczeństwu, i naturze jednocześnie. Jako aktor globalnej kultury swobodnie nawiguje w sieci translacji, aby korzystając z performatywnej mocy języka, immunizować wybraną wspólnotę” (s. 132).

²³ *Ibidem*, s. 133.

²⁴ Por.: *ibidem*, Rozdział III, s. 135-174.

model porządkowania wiedzy, „nie nadaje się do wytwarzania rudymenarnych lub quasi-profesjonalnych postaw lekturowych w pokoleniach dorastających uczniów”²⁵. I nie chodzi tu – dodajmy – o obniżanie wymagań; chodzi o skuteczność, umiejętność problematyzowania i rozumienia rozmaitych sposobów uczestnictwa w wielodyskursywnej, przestrzennej i zdelokalizowanej kulturze. Chodzi o efektywne czytanie szkolne, różne od prywatnego, mające uruchomić procedury poznawcze niedostępne młodym nigdzie indziej niż w szkole. Autor podkreśla, że uparcie narzucony styl modernistycznego uprawiania szkolnej polszczyzny, preferujący model uhistoryczniony, z pominięciem kontekstów tożsamościowych i biograficznych uczniów, ich kulturowych ambicji i pragnień, skutkuje m.in. głębokim kryzysem czytania lektur²⁶.

Czy jest na to jakieś lekarstwo? Czy warto w ogóle o nie pytać? Wszak zinstytucjonalizowane „nauczanie” języka polskiego ma cele wyraźnie sformułowane i określone. Zredagowane przez specjalistów od czytania akademickiego, wydają się być oczywiste i niepodlegające negocjacji. Kto bowiem może być takim negocjatorem? Kto podejmie ryzyko podważenia obowiązujących i sprawdzonych zasad? Kto zrewiduje obszar nie tylko merytorycznych, lecz także światopoglądowych oraz politycznych obstalunków? Fakt, że – to ustalenia akademików z innych obszarów zainteresowań – skutkiem opisanych przez Pieniążka zjawisk stało się bierne uczestnictwo w uniwersum symbolicznym wielu uczniów, objawiające się lokowaniem w gotowych formach własnej egzystencji według zasady „świat mnie nazwie i zagospodaruje”²⁷, nie zmienia stylu myślenia o nauczaniu języka polskiego.

Czy są jakieś dobre i wiarygodne – również dla uczących – alternatywy? Z perspektywy piszącego te słowa owe alternatywy zostały wyraziście przedstawione. Jedną z nich jest kognitywna teoria narracji oraz poetyka intersubiektywności, przedstawiona przez Magdalenę Rembowską-Płuciennik²⁸. W owej perspektywie czytanie staje się, dzięki kategorii intersubiektywności, nauką ciągłego dialogu o ludzkich sprawach i przypadłościach w płynnych granicach

²⁵ *Ibidem*, s. 176. „Tradycyjne i pozornie oczywiste pojęcia: podmiot, literatura, dialog, ocena szkolna w świetle nowej socjologii wiedzy i wyrastających z niej praktyk kulturowych oraz w kontekście kolejnych instytucjonalnych regulacji, wydają się terminami wymagającymi w obrębie edukacji ponownego zdefiniowania” (*ibidem*).

²⁶ „W szkole literatura [...] nie jest czytana, a stanowi zaledwie poznawany mechanicznie zestaw pewnych teoretycznych idei i pojęć, które systemowi z pewnych względów (także standaryzujących kształcenie) wydają się potrzebne. Można to nazwać granicznym stanem literatury [...]” (*ibidem*, s. 179-180).

²⁷ *Ibidem*, s. 182.

²⁸ *Ibidem*, s. 183 i n.

społeczeństwa ponowoczesnego. Literatura w tym ujęciu może stać się osobistym interfejsem, który włącza młodego czytelnika w doświadczenia mentalne postaci literackiej z jej skomplikowanym, odbieranym jako wiarygodny, zestawem przeżyć, oczekiwań, aktów woli itd.

Jedną z odmian poetyki subiektywności może być tzw. „samplerowanie odbioru literatury”. Czynność, która zupełnie inaczej pozycjonuje ucznia wobec tekstu literackiego. Zamiast dystansu, modernistycznych ujęć całościowych badających formę, sens, kompletność, podmiotowość proponuje się ujęcia jednorazowe, autorskie, impresyjne, nastawione na konfrontację (rezonans poznawczy) tego, co przeżywane indywidualnie a projektowane przez ucznia w aspekcie biograficznym. „Rezygnacja z pytania o strukturę i język szybko uruchamia wówczas czytanie totalne, przez ciało, znak, emocje, pragnienia i marzenia”²⁹. Wszystko po uważnej lekturze tekstu wiersza, poematu czy też powieści. Chodzi o to, by lektura na nowo stała się niezbędnym składnikiem głęboko przeżywanej, bo odkrywanej indywidualnie, świadomości kulturowej, wymagającej procesu analizy i interpretacji tekstu. Otwierającej jednocześnie na proces transgresji, intersubiektywności wzmacniającej proces tworzenia wspólnoty, dającej poczucie bezpieczeństwa. Dopiero wówczas możemy myśleć o efektywnym wprowadzeniu do teorii, ale nie byle jakiej, lecz granicznej, hybrydalnej, poruszającej się w konglomeracie fragmentów wielu koncepcji³⁰.

Marek Pieniążek podkreśla, że warunkiem przebudowy polonistycznego myślenia winno być wyjście poza model nauczania historyczno-literackiego oraz poza odbiór tekstu programowanego według zasad komunikacji literackiej.

Chodzi również o wyjście poza styl estetyzujący przetwarzania tekstu w kierunku na przykład modeli opisywanych w kategoriach bardziej zniuansowanych: dystansu, społecznej doniosłości, oporu, admiracji, parafrazowania czy też pozatekstowych umocowań dzieła. Szkolne czytanie w tym ujęciu staje się nie tylko miejscem poszukiwania tożsamości czy też odnajdywania związków z coraz bardziej relatywizującą się rzeczywistością. Staje się również zobowiązaniem etycznym – oznaczającym włączenie literatury w proces formowania wolnego

²⁹ *Ibidem*, s. 186.

³⁰ *Ibidem*, s. 188.

i świadomego siebie człowieka³¹. Może być formą eksperymentu wykraczającą poza doświadczenie tekstologiczne na rzecz „poetyki doświadczenia”³².

Muszę przyznać się do pewnej myśli, która coraz bardziej mnie niepokoi. Otóż pomiędzy projektami naukowymi na płaszczyźnie ogólnej oraz teoretyczno-metodycznej, a codzienną polonistyczną praxis pogłębia się coraz większy rozdział. Coraz trudniej porozumieć się nam praktykom z osobami tworzącymi projekty wykraczające poza, często mało atrakcyjną, polonistyczną codzienność. Zazdroszcząc potencjalnym innowatorom, którzy budują atrakcyjne i nośne koncepty odbudowy polonistyki lub przynajmniej tej polonistyki wzmocnienia, popadamy w przygnębienie wynikające z bolesnej znajomości realiów.

Możemy już teraz sformułować mało budującą tezę, że oto znaleźliśmy się w mentalnej, kulturowej, merytorycznej i cywilizacyjnej pułapce. Znamy nie tylko w zarysach sposoby przeżywania swojej egzystencji przez młode pokolenia uczniów, bardzo często też naszych dzieci. Narzekamy (kto do tej pory nie narzekał?) na ich generalnie coraz mniejsze zaangażowanie w obszarze polonistycznych wartości. Przygnębienia nas odwrót od humanistyki rozumianej przez młodych jako przestrzeń archaicznymi, nieprzystającymi do ich doświadczenia, kulturowych faktów i zdarzeń. Oburza liczba nowych fantazmatów tworzonych przez kulturę masową, jakoby banalnych, często tandetnych, pozbawionych głębszych zakotwiczeń w tzw. kulturze wysokiej.

Tylko że to wszystko może być nieprawdą. Szekspir też początkowo był autorem działającym dla potrzeb kultury popularnej (na swój sposób masowej). W tym zresztą tkwiła jego siła. Siła konwencji modelującej wyobraźnię i arystokraty, i plebejusza. Warto, byśmy o tym pamiętali. Warto także zrewidować nasz zawodowy polonistyczny etos.

Książka Marka Pieniązka jest radykalnie nowym głosem w dyskusji na ten właśnie temat. Możliwe, że ukazała się zbyt wcześnie, możliwe również, że stawia nam stanowczo zbyt duże wymagania, gdy obserwujemy gesty będące próbą rewizji dotychczasowych stylów myślenia o dydaktyce języka polskiego i o podejściach metodycznych z tym związanych. Jest właśnie dlatego pozycją bardzo ważną, wartą namysłu i komentarzy.

Podejrzewam, że tych krytycznych będzie więcej. W omawianym przypadku jest to raczej oczywiste. Bo wspomniana pułapka jest wyjątkowo podstępna,

³¹ Por.: *ibidem*, s. 189.

³² Por.: *ibidem*, s. 192 i n. „Dla artysty uwolnionego od nowoczesnych wpływów estetycznych i rynkowych nacisków dostrzeżone w swoim lub cudzym dziele najmniejsze elementy tekstologicznego i estetycznego przymusu, czy to przejęte z modernistycznej estetyki, czy medialnych mód i wydawniczych nacisków, są dyskwalifikujące” (*ibidem*, s. 198).

a sposoby wyjścia z niej, zaproponowane przez Marka Pieniążka, łatwe nie są. Gdy zgodzimy się z myślą, że nauczanie „polskiego” musi mieć charakter bardziej elitarny i wrócić do klasycznego rozumienia ćwiczenia się w języku polskim tak, jak to niegdyś w dobrych liceach bywało, wyrzucimy poza obszar istotnych kompetencji kulturowych, ważnych dla społeczeństwa, wielu młodych kształcących się na poziomie „ponadpodstawowym”. Gdy z kolei dojdziemy do wniosku, że jedynym rozwiązaniem jest „Gutenberg w stylu pop”, pozabawimy przedmiot niezbędnych aspiracji kulturowych i myślowych. Zdefraudujemy wciąż bardzo duży potencjał szkolnej polonistyki.

Propozycje tych, którzy traktują kształcenie polonistyczne jako sposób swoistej transgresji, przekroczenia, wyjścia poza sztywne granice nauczania przedmiotu w jego orientacji stricte akademickiej, wydają się być rozsądne. Ich intencją jest dialogiczność, multiplikowanie kanałów przyswajania określonych treści, dowartościowanie tego, co zawsze było na poziomach wstępnych wta- jemniczeń warunkiem niezbędnym – emocjonalnego przywiązania, głębokiego przeżycia, zmierzania się z atawizmem, traumą, radością, lękiem, przerażeniem czy poczuciem wolności.

Polonistyka performatywna mówi również o tym. Przekazuje to wszystko, co czyni z obcowania z literaturą pod koniec drugiej dekady XXI wieku obietnicę przeżycia swojego istnienia w sposób niezakłamany, w dużej mierze bezinteresowny i – co niesłychanie ważne – wyjątkowo intensywny duchowo.

Autor powołuje się na poprzedników, docenia rolę kulturoznawczej koncepcji nauczania polonistycznego w nowoczesnym podejściu do przedmiotu i jednocześnie podkreśla, że w obliczu szybkich zmian cywilizacyjnych owe koncepcje, pozostawione bez uaktualniających refleksji, szybko wchodzą w fazę kryzysu³³. Stąd uwaga ogólna: „szkoła nie tylko powinna przejmować i reprodukować dyskursy, ale także je kreować, wytwarzać nowe formy humanistycznego doświadczenia. Byłaby to solidna humanistyczna przeszkoda, która pojawia się przed postępującą merkantylizacją i ekonomizacją procesu kształcenia, a zarazem dorastania. I w tym zwłaszcza zakresie: twórczego NIE stawianego sterowanym ekonomicznie systemom edukacji każdego stopnia, upatrywałbym główną, samodzielną, niemożliwą do wykształcenia w innym obszarze nauk humanistycznych i społecznych, sprawczą i odpowiedzialną rolę teorii kształcenia polonistycznego”³⁴.

³³ Por.: *ibidem*, s. 53 i n.

³⁴ *Ibidem*, s. 55.

Naturalnym kontekstem dla tego typu działań staje się perspektywa dramatyczna. Druga część książki zostaje poświęcona temu właśnie zagadnieniu i polom jego możliwych oddziaływań w szkolnej rzeczywistości polonistycznej. Doświadczenie podmiotu dziś staje się według autora doświadczeniem „ja” na scenie wielu nieciągłych wydarzeń i medialnych spotkań. Łączy się z nowym sposobem widzenia jednostki jako bycia w oderwaniu od przymusu kultury i jej przemocy symbolicznej³⁵.

Cokolwiek powiemy o trafności poczynionych rozpoznań (mnie one dają do myślenia!), koncepcja polonistycznego rozszerzenia stylów oddziaływania na młodych, którzy w dużej mierze podlegają rzeczywistości multimediów, internetowych portali i komunikatorów, wydaje się być w przypadku omawianej książki bardzo interesująca. „Realność podlega wytwarzaniu: nie jest, a przybiera rozmaite formy”, istnieje konieczność budowania poczucia trwałości poprzez zanurzenie jednostki w zestaw „lokalnie i medialnie, społecznie i jednostkowo uzgadnianych przejściowych fantazmatów”. „Budowana przez instytucje scena czytania jest [...] pusta, ponieważ wszyscy aktorzy dawno ją opuścili, pozostawiając medialne lub czysto handlowe maski, jako swoiste cienie własnej obecności”³⁶. Nie brzmi to dobrze, prawda? Podobnie jak fakt, iż coraz częściej spotykamy się z „tabletyzacją lektury”, „kulturą PDF-u” lub innych technik przetwarzania tekstu analogowego na tekst medialny, funkcjonowanie młodych w przestrzeniach „wszędzie i nigdzie”, ich temporalne i przestrzenne wyobcowanie.

Na czym więc możemy budować polonistyczne narracje, tworzyć atrakcyjne poznawczo topoty i nowe fantazmaty, konstruować narzędzia intelektualnego i duchowego wybijania się na osobową niepodległość? Odpowiedź jest niełatwa. Marek Pieniążek redaguje ją wręcz rewelatorsko, dobitnie, wbrew „smakowi powszechnemu”. Jak brzmi odpowiedź? Możemy je budować na doświadczeniach teatralnych.

Zapraszam do lektury również tej części książki. Czy żyjemy (za K. Jenkinsem) „w czasach przedsokratejskich”, tego nie wiem. Nietrudno jednak zgodzić się z przekonaniem M. Pieniążka, iż metodyczna bezsilność polonistów w relacjach z uczniami wynika nie tylko z błędów metodycznego kształcenia studentów, lecz także z rozziwu pomiędzy tym, co jest przedmiotem świadomości większości nauczycieli, a tym – w jakiej rzeczywistości mentalnej znaleźli się i żyją ich uczniowie. A jest to przestrzeń coraz bardziej zmitologizowana³⁷.

³⁵ Por.: *ibidem*, s. 222, 223 i n.

³⁶ Por.: *ibidem*, s. 224, 226.

³⁷ Por.: *ibidem*, s. 279 i n.

Nadzieję na to, by odwrócić impas, wydaje się być uzgodnienie nowej edukacyjnej płaszczyzny wymiany doświadczeń kulturowych; wprowadzenie na lekcje ponowoczesnego języka problematyzowania i wyrażania ekspresji. Prawo ucznia do przedstawienia swojego doświadczenia w tym względzie na przykład poprzez współczesne opowieści o antycznych herosach³⁸.

Polecam wnikliwej uwadze prezentowaną książkę; należy się jej poważna dyskusja i metodyczny namysł. Autor jest nie tylko teoretykiem, lecz człowiekiem bezpośrednio zaangażowanym w różnorakie działania animujące życie kulturalno-literackie i obserwującym skutki cywilizacyjnych zmian. Jest również czynnym dydaktykiem, który przedstawione koncepcje „praktykował” w szkole. Píše i o tym w *Polonistyce performatywnej*³⁹. Teatr w proponowanym ujęciu staje się między innymi miejscem uzyskiwania przez ucznia własnej głębokiej tożsamości. Bardzo jest mi to bliskie, pracowałem również z uczniami w realiach szkolnego teatru poezji z podobnymi intencjami. Były one istotne, wzmacniały kompetencje artystyczne i kulturowe uczniów, budowały wrażliwość na jakości wykraczające poza szkolny polonistyczny zestaw zdarzeń. Dziś podobny pomysł wydaje się być ważnym warunkiem efektywności nauczania „polskiego” nie tylko dla zainteresowanych teatrem, lecz dla wszystkich uczniów. Albowiem kwestia statusu rzeczywistości, tak ważna we „wchodzeniu w rolę”, a także rozumienia konwencji w dobie płynnej nowoczesności wydaje się być, gdy myślimy o nabywaniu różnych kompetencji, kluczowa. Zwłaszcza w realiach „kultury2.0”: niestabilnej, wytwarzanej, nieostrej, zmuszającej do nieustannego rozpoznawania swojej pozycji. Pytanie: „ku czemu mają dojrzewać młode pokolenia”, wydaje się kluczowe dla projektowania m.in. edukacji polonistycznej w nowych realiach.

Zachęcam do lektury tej – niełatwej jednak – książki.

dr Mariusz Kalandyk

Marek Pieniżek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Universitas, Kraków 2018, s.: 376.

³⁸ Mówi o tym rozdział: *Afekt, moc, pragnienie, pożądanie. Antyczny heros we współczesnym filmie i teatrze, ibidem*, s. 278-292.

³⁹ Por. np.: *Szkolne laboratoria teatralne 2.0*, s. 293-306.