

Barbara MYRDZIK

**O potrzebie wolności. Refleksje o edukacji polonistycznej
z perspektywy aksjologicznej**

Du besoin de la liberté. Réflexions sur l'enseignement de la langue maternelle dans une perspective axiologique

1. Wolność, obok prawdy, jest wartością, która jest niezbędną dla istnienia człowieczeństwa i rozwoju człowieka w człowieku, gdyż warunkuje urzeczywistnienie się innych wartości?¹

Jakie znaczenia kryją się zatem pod słowem „wolność”?

Wolność jest zaprzeczeniem niewoli, przymusu, podległości, oznacza zdolność do samodzielnych wyborów i działań. Sensem wolności jest więc rozwój osobowy człowieka, dlatego on sam jest przedmiotem wyboru. Wolność jest również otwartością i słuchaniem, konstytuuje pole odpowiedzialności człowieka, ma zatem wspólnotowy wymiar.² Wolność jednostki wyznacza wolność innych ludzi, nie jest zatem samowolą („wolnością negatywną”)³, wypowiada się w działaniu (czyn wewnętrzny i aktywność zewnętrzna).

Rezygnacja z wolności jest zawsze ucieczką człowieka od siebie, od możliwości wybierania, przyswojenia wartości i w konsekwencji od tworzenia siebie.

Powyższe refleksje pełnią rolę swoistego adagia, które towarzyszyć będzie rozważaniom na temat wolności i przymusów aksjologicznych w edukacji polonistycznej w szkole średniej.

2. W Polsce w okresie przemian systemowych trwają dyskusje na temat kształcenia i wychowania młodego pokolenia. Spory te dotyczą inte-

¹ J. Tischner: *Ethos wolności* [w:] *id.*: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*, Kraków 1975, s. 149–162.

² K. Jaspers: *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, München 1983, s. 193, 196–197.

³ M. Abramowicz: *Wolność* [w:] *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne I*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993, s. 149.

lektualnej i moralnej formacji przyszłych pokoleń Polaków, trudno zatem przeceniać ich wagę.

Niepokojące są często ton i stylistyka tych wystąpień, które, powodowane szlachetnymi uzasadnieniami, są wyrazem „lęku przed wolnością”.⁴

Jeszcze nie tak dawno na różnych sympozjach i konferencjach naukowych panowała zgodność poglądów w oporze przeciwko przymusom ideologicznym i światopoglądowej indoktrynacji w wychowaniu i kształceniu. Domagano się wolności dla nauczyciela i ucznia, postulowano odejście od „monistycznego” modelu kształcenia i wychowania na rzecz pluralizmu i tolerancji.

W toczących się obecnie sporach na temat przyszłości edukacji polonistycznej powraca dylemat: czy należy wskazywać człowiekowi wzory i autorytety, „wpajać” mu zasady i wartości, czy też przede wszystkim kształtować człowieka wolnego, który sam w toku rozwoju własnych możliwości wytworzy zdolności dostrzegania i wyboru wartości. Odpowiedzi na te pytania wymagają zasadniczych deklaracji, odnoszących się do filozofii człowieka, jego istoty i doświadczenia.

Akceptacja modelu wychowania, wywiedzonego z arbitralnych, narzucających cele i sposoby ich osiągnięcia założeń, jest wyrazem braku poszanowania ludzkiej godności i lękiem przed wolnością. „Totalitaryzm wychowawczy” zawsze i wszędzie ponosi fiasko. „Owocuje” postawami konformistycznymi, pozorną akceptacją autorytetów, niezdolnością do samodzielnych wyborów i podejmowania za nie odpowiedzialności. Rodzi też postawy buntu, nieufności lub sceptycyzmu wobec wszelkich autorytetów. Prowadzi do spontanicznego odrzucania proponowanej przez szkołę „oferty aksjologicznej”, nawet bez uświadomienia sobie modelu kultury, który był jego inspiracją.⁵

Drugi model (oferujący), nie rezygnując z działań pedagogicznych, przyznaje, zarówno uczniowi jak i nauczycielowi, prawo do wolności w sferze przekonań i wyborów wartości. Istotą takiego stanowiska, pełnego wewnętrznego dramatyizmu, ujmuje J. Tischner:

„Uznanie wolności to przyznanie, że wychowanie jest ryzykiem, że jego rezultaty są prawdopodobne, a nie pewne”.⁶

⁴ Na przykład dyskusja wokół wolności i przymusów w wychowaniu i kształceniu na konferencji na temat: Tradycje polonistyki w szkole a potrzeby innowacji pedagogicznych, Poznań 3–5 listopada 1994 r.

⁵ Por. H. Świda-Zięba: *System wartości polskiej młodzieży licealnej. Stabilność i zmiany* [w:] K. Kiciński, H. Świda: *Przed sierpniem i po grudniu. Z badań nad postawami i wartościami*, Warszawa 1991, s. 148–320; id.: *Wartości młodzieży licealnej — ankietą jako metoda badania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 2 (148), s. 3–29.

⁶ J. Tischner: *Z problematyki wychowania chrześcijańskiego* [w:] id.: *Świat ludzkiej nadziei*, s. 37.

Oponenci dysponują ważnymi argumentami, których zasadność oparta jest jednak na efektach skrajnie liberalnego i skrajnie radykalnego modelu edukacji amerykańskiej, propagującego, z jednej strony, idee „społeczeństwa bez szkoły”⁷ lub „szkoły kształcenia otwartego”⁸, z drugiej zaś — oporu jako strategii pedagogicznej i politycznej.⁹ Próba przełamania rutyny i dogmatyzmu edukacji sterującej doprowadziła tam do „nadinterpretacji” wolności ucznia. Może on wybrać wiedzę, której nie chce znać, szczycić się „świadomą ignorancją” w imię tego, „by nasze subiektywności były konstruowane poza informacjami”.¹⁰ Może zrezygnować z nauczyciela profesjonalisty jako organizatora i kierownika procesu kształcenia, a wybrać urzędnika, rzemieślnika, rolnika czy kogoś innego, u którego będzie zgłębiał tajniki wybranej przez siebie specjalności. Efekty takiej edukacji okazały się alarmujące: dewaluacja wartości uznanych przez społeczeństwo, zrywanie więzi społecznych, zamykanie się w odrębnych światach środowisk koleżeńskich, egoizm i egotyzm. Zaczęto pisać o pogłębiającej się coraz bardziej „luce pokoleniowej”, grożącej brakiem porozumienia między młodszą i starszą generacją Amerykanów.¹¹

Doświadczenia te powinny być, jak sądzę, przestrogą przed wolnością bez odpowiedzialności, gdyż w tych modelach edukacyjnych całą odpowiedzialność za kształcenie i wychowanie zrzucano na braki wychowanków. Nie zwalniają one jednak od obowiązku spojrzenia „w głąb odzyskanej wolności”¹², a tym samym do przyznania w edukacji prawa wolności od „przymusów aksjologicznych”.

3. Wartości stanowi podstawę każdego modelu edukacji, dlatego każdy system kształcenia i wychowania wiąże się z ich określonym wyborem i hierarchią.

W edukacji polonistycznej, rozumianej jako ogół procesów, wiążących się z kształceniem i wychowaniem człowieka, którego kierunek wyznacza, z jednej strony, kultura, z drugiej zaś — potrzeby i predyspozycje indywidualne wychowanka, istotną rolę odgrywa autorytet tradycji. Ona to uświadamia „ciągłość w czasie”, stwarza człowiekowi możliwość „poruszania się w ho-

⁷ J. Illich: *Społeczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976; E. Reimer: *School is Dead - Alternatives in Education*, Nowy Jork 1972.

⁸ J. S. Coleman, et al., *Equality of Educational Opportunity*, Washington 1966.

⁹ Z. Melosik: *Amerykańskie kontrowersje wokół teorii oporu [w:] Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach. Zbiór*, red. Z. Kwieciński i L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 240–183.

¹⁰ *Ibid.*, s. 248.

¹¹ Coleman: *op. cit.*

¹² J. Tischner: *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków 1993, s. 7.

ryzoncie otwartej przyszłości i niepowtarzalnej przeszłości”.¹³ Jej autorytet ugruntowany jest w kanonie kultury narodowej (i europejskiej), odsyłającym do zespołu wartości i idei, charakterystycznych dla pewnej wspólnoty, która go wytworzyła i uznała za własny.¹⁴ Kultura jako sfera komunikacji symboliczno-aksjologicznej przekazuje wartości w drodze aktywnego w niej uczestnictwa, skłaniając jednostkę do ich rozumienia i interpretacji, wyboru i respektowania.

W edukacji polonistycznej, której powierza się doniosłą rolę w rozwoju młodego człowieka, mieści się optymistyczne przeświadczenie o tym, że człowiek w procesie kształcenia tworzy swój świat i odnajduje swoje niepowtarzalne miejsce w wielkim obszarze kultury i tradycji.¹⁵ „Oferta aksjologiczna” edukacji polonistycznej ugruntowana jest w przekazach kultury wysokiej: dziełach literackich, malarskich, muzycznych, filozoficznych i in. Przez całe wieki tradycji pierwszeństwo przyznawała dziełom literackim, które tworzyły, weryfikowany przez czas, „kanon lekturowy”. Potwierdzenia wartości dzieła szukano w wielu zasadach ocennych, np. w kryterium ważności historycznej, znamienitości dzieła, kryterium wartości absolutnej, jaką dzieło miało dla swoich współczesnych (rozumiejąc przez to spełnienie postulatów estetycznych, etycznych czy religijnych), oraz kryterium aktualnej wartości absolutnej dzieła.¹⁶ Uznaniu dla trwałych pozycji kanonu, stanowiącego o tożsamości kultury narodowej, towarzyszy przeświadczenie o możliwości jego innowacji i otwarcia się ku przyszłości. Wywołuje to liczne kontrowersje w dyskusjach przy kolejnych zmianach programowych, które, spowodowane (m.in.) koniecznością kompromisu między utrwalonymi społecznie wyobrażeniami o tradycji a możliwościami percepcyjnymi uczniów i wymogami współczesności, dokonują kolejnych „cięć” kanonu.¹⁷

Jednak „życie kanonu” to jego nieustanne doświadczanie, potwierdzanie i odrzucanie, dokonuje się w każdym człowieku inaczej, za jego zgodą, o którą trzeba zabiegać. Dobór „materiału” literackiego winien być tak konstruowany, by wychowanek mógł w jego lekturze znaleźć odpowiedź na własne pytania i niepokoje, a w wypadku dzieł dawnych, często zbyt odległych od doświadczeń człowieka współczesnego, prześledzić intelektualne i emocio-

¹³ H-G. Gadamer: *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, przekł. K. Krzeminiowa, Warszawa 1993, s. 12.

¹⁴ Por. dyskusję na temat: *Czy kryzys kanonu kultury?*, „Znak” 1994, (470) nr 7.

¹⁵ Inspiracje hermeneutyką H-G. Gadamera, zob. *Prawda i metoda. Zarys filozofii hermeneutycznej*, przekł. B. Baran, Kraków 1993.

¹⁶ J. Kleiner: *Konstruowanie całości i ocena w badaniach historycznoliterackich* [w:] *W kręgu historii i teorii literatury*, wyb. i oprac., A. Hutnikiewicz, Warszawa 1981.

¹⁷ Por. dyskusje wokół prac Biura ds. Reformy Szkolnej — sekcja polonistyczna.

nalne przesłanki owych odpowiedzi, znaleźć „miejsca wspólne” w sposobie stawiania pytań.

Działania dydaktyczne szkoły winny koncentrować się nie tylko wokół doboru dzieł, ale także, a może przede wszystkim, na sposobach pedagogicznych działań, które zależą od nauczyciela, jego przygotowania zawodowego i postawy etycznej oraz od wiedzy o wychowanku.

Uznanie konkretnej wartości wynika z jej rozpoznania w akcie komunikacji. Chciałbym zatrzymać się przy tym zagadnieniu nieco dłużej. Moje rozważania będą dotyczyły przede wszystkim czytelniczego kontaktu z dziełem literackim, określanym jako lektura „nieprofesjonalna” bądź „naiwna”. Tylko na zasadzie „wspomagającej obserwacji” pojawiają się „nośniki wartości” tekstu, który inicjował dialog.

Teoretyczną inspiracją zagadnienia komunikatywności szkolnej lektury są tutaj antropologiczno-aksjologiczne aspekty hermeneutyki Hansa-Georga Gadamera.¹⁸

Z bogatego obszaru „kanonu lekturowego” wybrałam do obserwacji utwory liryczne Zbigniewa Herberta, gdyż jego poezja w sposób szczególnie nasycona jest wartościami i nastawiona na dialog z czytelnikiem. Referowane w tej wypowiedzi ustalenia pochodzą z większej całości, mającej nieco inny i szerszy kontekst sytuacyjny.¹⁹

4. Obcowanie z poezją to proces złożony, zawsze odbywający się w sferze intymnych, niedostępnych dla postronnych, doznań i przeżyć. Badanie tego zjawisk jest dla badanego „zadaniem narzuconym z zewnątrz i podejmowanym z perspektywą osobliwie utylitarną po to, by móc **zdać sprawę**” z tego²⁰, że mogą się zdarzyć sytuacje uruchamiające w świadomości wypowiadających się mechanizmy autocenzury, która sprawi, iż na plan pierwszy wysuną się „wyobrażenia o tym, jak powinna przedstawiać się sama wypowiedź”.²¹

Uznałam jednak, że interpretacja wybranego indywidualnie tekstu poetyckiego oraz wypowiedź na temat efektywności lektury (ocena i refleksje, jakie utwór wywołał), przy wszystkich niedostatkach narzędzia, jest bardziej taktowną formą wtargnięcia badawczego w świat intymnych doznań i refleksji niż kwestionariusz.

Widziałam, że mogą nastąpić kłopoty z werbalizacją doznań i refleksji, a także niemożność uchwycenia rozległego i często nie uświadamianego sobie

¹⁸ Gadamer: *Prawda i metoda*, s. 447.

¹⁹ B. Myrdzik: *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów*, Lublin 1992.

²⁰ R. Handke: *Badanie szkolnego odbioru dzieła literackiego* Materiały i Sprawozdania, z. 17, red. Z. Uryga przy współudziale H. Kosętki, Kraków 1989, s. 9.

²¹ *Ibid.*, s. 10.

w pełni zakresu oddziaływania dzieła literackiego. Jednakże spotkanie czytelnika z tekstem następuje w językowym procesie interpretacji i chociaż nie wszystko da się wyrazić w języku, to przecież należy on do najdoskonalszych sposobów ludzkiej komunikacji.

W swoich badaniach starałam się uszanować, jak tylko to było możliwe w tego typu procedurze, wolność respondentów: nie narzucałam tekstów do interpretacji, uczniowie mieli prawo odmówić wykonania proponowanych zadań (z czego korzystali).

Celem tych badań było rozpoznanie uwarunkowań szkolnej recepcji tekstu w aspekcie aksjologicznym. Obserwacja złożonych i współlistnieniejących ze sobą płaszczyzn wartościowania: indywidualnego rozumienia tekstu i nakładającego się „szkolnego procesu lektury” — była niezwykle trudna, jak każdy złożony proces.

Badania recepcji poezji wśród licealistów pozbawiają złudzeń, co do spontanicznych inicjacji czytelniczych, bez zabiegów dydaktycznych szkoły.²² Młodzież, chociaż deklaruje potrzebę obcowania z poezją, w sposób spontaniczny rzadko (a nawet bardzo rzadko) sięga po teksty poetyckie. Poezja należy do lektury trudnej, wymagającej emocjonalnej i intelektualnej współpracy odbiorcy, a jej recepcji nie sprzyjają także popularne wśród młodzieży standardy kultury masowej, nastawionej na reakcje zbiorowe i tłumne emocje.

Lektura wierszy Zbigniewa Herberta (w świetle moich rozpoznań) jawi się jako **doświadczenie konfliktowe**, w którym wartości, uobecnione w utworach, pomagają odbiorcom przezwyciężyć schematyzm szkolnych modeli interpretacyjnych oraz tradycjonalizm wychowawczych wykładni sensów wierszy.

Każde uogólnienia, dotyczące poezji wybitnej, a taką jest twórczość Herberta, noszą znamię uproszczenia i deformacji.²³ Nie da się ich uniknąć w pracach poświęconych czytelniczej recepcji. Działa znamienite mają to do siebie, że zawsze pozostaje wokół nich „sfera niedookreśloności”, nieprofesjonalnemu odbiorcy pozwalają zrozumieć tylko „nieco więcej, niż rozumie on zwykle w swoim życiu codziennym”.²⁴

5. Nie będę tutaj referowała rozległego materiału badawczego, lecz skoncentruję się na wybranych aspektach, skupiających się wokół sygnalizowanych już sfer — wolności i przymusów aksjologicznych w szkolnej lekturze.

²² Zob. B. Chrzastowska: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979; Z. Uryga: *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa-Kraków 1982.

²³ S. Barańczak: *Uciekinier z utopii. O poezji Zbigniewa Herberta*, Paryż 1984 (por. I rozdz. — przegląd stanowisk krytycznych).

²⁴ Gadamer: *Prawda i metoda* (uzupełnienie).

Wpływ procesu dydaktycznego w interpretacjach wierszy autora *Pana Cogito* był wyraźnie obserwowalny. Zaznaczał się wielokierunkowo, zarówno w efektach pozytywnych, jak i negatywnych.

Pierwsze z nich dotyczyły następujących płaszczyzn:

- odkrywania wartości uobecnionych w tekstach poetyckich i rozpoznawania wartości ocenionych już i realizowanych w życiu;
- uświadamiania istnienia systemów alternatywnych i podejmowania z nimi dialogu (również polemicznego);
- organizowania sytuacji sprzyjających przeżywaniu wartości i wyrażaniu stanów emocjonalnych z nimi związanych;
- sprawności rozumienia i komunikowania;
- bogacenia wiedzy o dziele literackim, tradycji, kulturze, człowieku i świecie.

Drugie można było obserwować w następujących działaniach maturzystów:

- w mechanicznym naśladowaniu stosowanego przez nauczyciela porządku interpretacji;
- w jednakowych wykładniach sensów utworu i jednakowych sposobach wartościowania (we wszystkich pracach zespołu klasowego); co sygnalizowało autorytarny model kształcenia i wychowania;
- w bezkrytycznym powielaniu informacji podręcznikowych (lub innych);
- w braku wypowiedzi o osobistych refleksjach na temat utworu (wynik pomijania w procesie lektury swobodnych wypowiedzi uczniów, dyskusji na temat różnych hipotez interpretacyjnych itp.)

O procesie odkrywania i rekonstruowania dyskursu w dziele literackim decydowało traktowanie wiersza jako „rzeczywistości ludzkiej”²⁵ (w hermeneutycznym sensie: każdy przedmiot kultury jest rzeczywistością ludzką).

Uczniowie traktowali osobę wypowiadającą się w tekście w swoisty sposób jako „obraz autora”, utożsamiany z podmiotem nadrzędnym lub bohaterem poetyckim utworu. Chętnie też wypowiadali swoje sądy o ethosie artysty i roli, jaką powinien spełniać w życiu społecznym. Wiarygodny artysta to — zdaniem maturzystów — człowiek niezależny od politycznych nacisków, żyjący w zgodzie z głoszonymi w dziele przekonaniami, to bohater i świadek historii oraz sumienie narodu.

W przekonaniu wielu (51%) Zbigniew Herbert jest takim właśnie poetą, który godzi ideały moralne z ideałami artystycznymi. Uczniowie często

²⁵ M. Czermińska: *Interpretacja tekstu poetyckiego w szkole jako dialog* [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 207.

zaznaczali, iż wartości moralne, uobecnione w literaturze, akceptują tylko wtedy, jeśli wiedzą, że artysta potrafi sprostać niełatwej jedności dzieła i życia.

Oto przykładowo wybrane wypowiedzi:

„Muszę się przyznać, że utwór przemawia do mnie wtedy, jeśli wiem, że prezentowane w nim spojrzenie na świat i życie nie wypływa tylko z artystycznych kalkulacji. Wszyscy wiemy, że można gadać dużo i ładnie, trudniej godnie postępować [...]”.

„Zbigniew Herbert jest dla mnie uosobieniem godności człowieka oraz dobrze pojętej etyki artysty i poety [...]”.

„Informacje o poecie nie tylko określiły moje spojrzenie na poezję Herberta, ale stanowiły pierwszą przyczynę mego nią zainteresowania, jako że w twórczości poetyckiej szukam prawdy, wiary w człowieka — wszystko to jest dla mnie wystarczającą zachętą do zgłębienia tajników lirycznego przekazu [...]”.

Z pewnością takie nastawienie i wyrażona w nim tęsknota za artystą, który byłby autorytetem moralnym i osobowym, uświadamia przede wszystkim — wielką potrzebę prawdy i prawdziwości w życiu ludzkim. Okres młodości cechuje głód autorytetu. Młodzi, odrzucając autorytety akceptowane przez środowisko rodzinne i szkolne, krytykując rodziców i nauczycieli, często podświadomie dążą do przyjęcia innych, wybranych i uznanych przez siebie jako wiarygodne.

Cechy przypisywane Zbigniewowi Herbertowi noszą wyraźny wpływ ethosu romantycznego, ufundowanego na „dogmacie patriotyzmu”, zbuntowanego przeciwko niesprawiedliwości i niewoli²⁶ (wartość sytuacyjna — badania prowadzono w drugiej połowie lat osiemdziesiątych).

Obraz autora stawał się symbolem wartości cenionych przez czytelników i wpływał na kierunek dialogu, wyznaczając relacje aksjologiczne.

6. Wypowiedź poetycka jest wieloznaczna, w tym tkwi jej siła, ale i wyzwanie dla czytelnika, gdyż to w jej wewnętrznym obszarze rozgrywa się akt komunikacji. Będąc światem niedookreślonym, otwartym, o wielorakich odniesieniach, wchodzi ona w relacje o dużej dynamice, staje się partnerem słabszym, bezbronny wobec projekcji własnego świata czytelnika, jego wiedzy uprzedniej, przyzwyczajień i przekonań itd.

Jednym z ważnych doświadczeń, towarzyszących lekturze poezji Herberta, było doświadczenie czasu, związane ze współczesnością lektury i czasu opisanych w utworze wydarzeń, historii bohaterów itp. Zdaniem znawców:

„Obraz świata w poezji Herberta to obraz czasu i jego ciągłości i przepaści wewnętrznych; powrotów i bezpowrotnych dewastacji. Tu nie istnieje żaden gotowy porządek hi-

²⁶ M. Janion: *Projekt krytyki fantazmatycznej*, Warszawa 1991, s. 77; *id.*: *Gorączka romantyczna*, Warszawa 1975, s. 37, 47.

storii, i nie tylko dzień dzisiejszy wymaga bezustannych odkryć, rewizji, postanowień poznawczych. Także przeszłość stanowi zadanie epistemologiczne artysty — [...]”²⁷

Nicią porozumienia między tekstem a czytelnikiem była płaszczyzna tradycji, a w niej „bezustanne prowokowanie spięć terażniejszości z przeszłością.”²⁸

Unikalne doświadczenie czasowości przynosi wiersz *Nike która się waha*, jeden z najbardziej popularnych i zarazem najbardziej dramatycznych utworów Herberta.

Najpiękniejsza jest Nike w momencie
kiedy się waha
prawa ręka piękna jak rozkaz
opiera się o powietrze
ale skrzydła drżą

widzi bowiem
samotnego młodzieńca
idzie długą koleiną
wojennego wozu
szarą drogą w szarym krajobrazie
skał i rzadkich krzewów jałowca

ów młodzieniec niedługo zginie
właśnie szala z jego losem
gwałtownie opada
ku ziemi

Nike ma ogromną ochotę
podejść
pocałować go w czoło
ale się boi
że on który nie zaznał
słodczy pieszcot
poznawszy ją
mógłby uciekać jak inni
w czasie tej bitwy
więc Nike waha się
i w końcu postanawia
pozostać w pozycji
której nauczyli ją rzeźbiarze
wstydząc się bardzo tej chwili wzruszenia

rozumie dobrze

²⁷ S. Balcerzan: *Poezja polska w latach 1939–1965*, cz. 2, Warszawa 1988, s. 235; Barańczak: *Uciekinier z utopii* i in.

²⁸ Balcerzan: *op. cit.*, s. 235.

że jutro o świcie
 muszą znaleźć tego chłopca
 z otwartą piersią
 zamkniętymi oczyma
 i cierpkim obolem ojczyzny
 pod drętwym językiem

Szukanie „punktów odniesienia” do mitów, historii, sztuki, wydarzeń wojny i okupacji stwarza pozór oddalenia, rodzaj dystansu, który czytelnik powinien pokonać. Sprzyja temu sytuacja dialogowa, ugruntowana w konstrukcji monologu lirycznego, który jest dramatyczny, wielogłosowy: „opowiadający” zdarzenia, i Nike, dodatkowo rozszczepiona na kilka ról — matkę obejmująca chłopca, kobietę współczująca doli żołnierza, a także boginię przybierającą postać klasycznej rzeźby. Za każdym razem wewnętrzny dialog Nike opiera się na wyobrażeniowej reakcji wewnętrznego partnera.²⁹

Zaprojektowane w tekście „role” prowokują czytelnika do zbudowania własnej „rol”, w której wyraziłby swoje przekonania i poglądy.

Zdecydowana większość maturzystów podjęła ten dialog. Płaszczyzna mitu i kontekstu historii, aluzyjnie przywołanych w wierszu, nie budziła ich emocji. Odbiorcy rzeczowo informowali o tradycyjnych ujęciach bogini zwycięstwa i oryginalności tego motywu w *Nike która się waha*. Sens reinterpretacji tradycji dostrzegali w „odświeżaniu” liryki patriotycznej, pełnej dotąd patosu i retorycznych apeli.

Emocje pojawiły się w wypowiedziach wtedy, kiedy maturzyści włączyli swoje „teraz” do tego wielogłosowego dialogu. Najwięcej kontrowersji budziła w nich sprawa prymatu wartości etycznych, a więc poczucia obowiązku wobec ojczyzny nad prawem człowieka do szczęścia i życia pojmowanego w kategoriach najwyższej wartości.

Oto przykłady takich wypowiedzi:

„Wiersz nawiązuje do świętości narodowych, zawiera swoisty kodeks patriotyczny, a nie stara się w nas, jak to jest u innych poetów współczesnych, podważyć przekonania o doniosłości takich tradycji jak patriotyzm czy żołnierskie męstwo [...]”

„[...] Czy Nike dobrze zrobiła, że nie pocałowała chłopca? Nie dała wyrazu swojej czułości i współczucia? Może lepiej byłoby, gdyby to uczyniła? Po zastanowieniu się odpowiadam, że Herbert nie mógł inaczej rozwiązać tej sytuacji. Bogini musiała odnieść zwycięstwo nad słabością właściwą wszystkim kobietom żegnającym swoich bliskich, która mogłaby stać się przyczyną klęski człowieka, gdyby nie wypełnił swego obowiązku moralnego wobec kraju”.

Zaprezentowany wyżej kierunek rozważań, wypływający z przekonania, iż „obowiązkiem człowieka jest bronić ojczyzny, nawet za cenę życia”, a „z

²⁹ A. Lam: *Lupus in fabula, Szkice literackie*, Kraków 1988.

własną słabością należy walczyć i wypełniać powinność patriotyczną”, prezentowali najczęściej respondenci z małych ośrodków miejskich, częściej chłopcy niż dziewczęta. W ich wypowiedziach zwracały uwagę zdania o charakterze powinnościowym, typu: „należy wypełniać obowiązek wobec ojczyzny”, „trzeba bronić kraju, kiedy jest w niebezpieczeństwie”, „człowiek musi przestrzegać kodeksu patriotycznego”.

Natomiast respondenci ze szkół wielkomiejskich często podejmowali dialog polemiczny z normami aksjologicznymi, do których odwołuje się *Nike*...

Na ogół dystansowali się wobec ideowych i etycznych uzasadnień, związanych przez tradycję z modelem patriotyzmu heroicznego.

W ich pracach czytamy:

„[...] Walka o ojczyznę nie jest czystą pięknnością. Tę refleksję czynię po przeczytaniu nie tylko wiersza *Nike która się waha*. Mogę powiedzieć, że polskość ma cierpki smak [...]”.

„Wiersz wywołuje we mnie bunt i niezgodę na konieczność przeznaczenia i niemożność pokierowania własnym losem. Człowiek, wydawać by się mogło, posiada wolność wyboru, a jednak wybór ten dokonuje za niego Historia. Odejście z pola walki jest haniebną ucieczką, dezercją, a więc człowiek musi pod presją wybierać los żołnierza. Heroizm jest wymuszeniem! [...]”.

„*Nike która się waha* nie przemawia do mnie, gdyż przedstawia świat pełen absurdu, mimo którego musimy o niego walczyć. Dostrzegam w wierszu jedynie przejmujący dramat samotności człowieka w sytuacjach trudnych, w momentach działania losu”.

„[...] W naszej historii zawsze ginęli ci, którzy powinni byli żyć i tworzyć nowe, lepsze życie. Ginęli, ponieważ taka była potrzeba, ponieważ trzeba było udokumentować swoją i innych miłość do ojczyzny [...]”.

„Przeznaczeniem żołnierza jest śmierć. Czy można wyciągnąć z tego wniosek, że heroizm wypływa z niewiedzy? Z braku doświadczenia? Bo przecież bohaterem zdecydowanym na śmierć można być tylko raz [...]”.

Brak akceptacji dla patriotyzmu heroicznego w wielu refleksjach współistniał z przekonaniem o nieuniknionej klęsce, do której prowadziły orężne starcia w naszej historii. Respondenci wyrażali nawet przekonanie, że temat martyrologiczno-patriotyczny stanowi rodzaj „przeżycia pokoleniowego”, które stało się trwałym systemem bodźców motywujących twórczość artystyczną wielu polskich poetów. W ich ocenie zjawisko to nabierało negatywnej konotacji:

„Zbigniewa Herberta nazywa się często »katastrofistą pamięci«, gdyż należy on do poetów, którzy przeżyli wojnę i okupację. Wystarczy przypomnieć wiersz *U wrót doliny*, aby zauważyć, że Herbertowi najbardziej ciężą tragiczne przeżycia wojenne, które nie pozwalają nawet na sprawy pozaziemskiej egzystencji spojrzeć inaczej niż przez pryzmat doświadczeń wojennych [...]”.

Niektórzy maturzyści chętniej wypowiadali sądy o tym, co dotyczy bardziej człowieka niż Polaka, skupiając uwagę na perspektywie uniwersalnej

wiersza. Podkreślali dystans wobec zasadniczego tematu utworu, tłumacząc się tym, iż każde ich stanowisko może mieć charakter jedynie hipotetyczny, gdyż historia oszczędziła im określenia się wobec ojczyzny w sytuacji zagrożenia bytu narodowego.

Inni prowadzili rozmowę z samym sobą, rodzaj soliloquium, zadając sobie pytania: Jak zachowałbym się w sytuacji zagrożenia ojczyzny? Czy byłoby mnie stać na decyzje i postawy heroiczne?

Co dla mnie jest wartością większą — życie czy godność?

Oto przykłady takich wypowiedzi:

„Wiersz napelnił mnie pesymizmem. Tym chłopcem mógłby być każdy z nas. Czy stać by mnie było na bohaterstwo? Nie potrafię jednoznacznie odpowiedzieć [...]”.

„Wiersz Herberta uświadomił mi, że człowiek jest istotą niedoskonałą. Pozwolił zrozumieć, ale nie zaakceptować, przyczyny słabości ludzkiej, wahania i tchórzliwości. Ale czym byłoby bohaterstwo, gdyby łatwo przychodziło? [...]”.

W niewielkiej liczbie prac (ok. 10%) konfrontowano patriotyczny obowiązek z wartościami, jakie niesie życie, temu ostatniemu przyznając zdecydowanie pierwszeństwo (głównie dziewczęta). Towarzyszył temu lęk przed bólem i cierpieniem, niepokój kobiet, porzuconych i skazywanych na ponoszenie kosztów „heroicznej przygody” mężczyzn. Wśród tej grupy respondentów byli i tacy, którzy starali się wykazać absurdalność wierności jakimkolwiek imponderabiliom w sytuacji zagrożenia życia (chłopcy):

„Człowiek walczy dlatego, że brak mu innych wartości. Gdyby poznał miłość, zrezygnowałby z poświęcania się jakiejś idei. Cóż może być wspanialszego niż kochać i być kochanym? [...]”.

„Czy warto niszczyć piękno w imię szczytnych skądinąd ideałów: wolności, zwycięstwa, ojczyzny? Wszędzie przecież słońce świeci!”.

Wypowiedzi takie stanowiły jednak niewielki „ułamek” całości. W tych i innych refleksjach nieufność i ostrożność wobec słowa „ojczyzna” nie świadczy jeszcze o odrzuceniu wartości patriotycznych. Koresponduje z nimi — jak sądzę — wypowiedź zamieszczona na łamach „Polityki”, której autor, również młody człowiek, pisał:

„Wobec słowa »ojczyzna« jesteśmy nieufni, ponieważ jest wyjątkowo starte w użyciu, a ponadto instynktownie odczuwamy ją jako groźnego wampira niż matkę. Ojczyzna — to dla nas problemy, upokarzenia, fałsz, terror, ogrom ciemnoty, zacofanie i absurd, który odbiera siły i zniechęca do jakiegokolwiek aktywności. To w imię Ojczyzny pakuje się nas w mundury, by nas siłą zawlec i pogrążyć w bagnie armii — tej wstydlivej kloaki współczesnych społeczeństw, gdzie łamie się indywidualności”.³⁰

³⁰ G. Ociepa: *Czarna dziura*, „Polityka” 1991, nr 16.

Uczniowskie interpretacje wiersza *Nike która się waha* sygnalizują odwracanie się młodzieży od modelu „ojczyzny ideologicznej”³¹ i patriotycznego heroizmu, a traktowanie ojczyzny jako wartości równorzędnej w hierarchii innych wartości.

Młodzi, którzy wypowiadali się o tym utworze, mocno akcentowali prawo do swobodnego dokonywania wyborów życiowych. Wolność, w ich pojęciu, to przede wszystkim „wolność od”, np. bezwarunkowych imperatywów moralnych, wszelkich „przymusów” nie respektujących prawa człowieka do wolności i prywatności, do podejmowania dobrowolnych decyzji.

Swobodne refleksje czytelników ujawniły niechęć młodzieży do poezji retorycznych apeli i jednokierunkowych pouczeń. Respondenci podkreślali, że nie akceptują sytuacji, w której nadrzędny podmiot utworu traktuje adresata – czytelnika bez należytego mu szacunku, spychając go na podrzędną pozycję i zamieniając w obiekt zabiegów manipulacyjnych.

Wiersz Herberta *Nike która się waha*, w ich przekonaniu, odbiegał do tych „niechlubnych” wzorców retorycznych. Bliski okazał się czytelnikom dzięki zachęceniu do dialogu, dotyczącego opozycji wartości: wolność i konieczność, wolność i wybór innej wartości. Tylko niektórzy respondenci uświadamiali sobie, że sprzężenie towarzyszące tym wartościom jest zjawiskiem nieuniknionym w życiu ludzkim, a także podłożem wielu konfliktów. Bo tylko człowiek i tylko on potrafi samodzielnie ustanawiać hierarchię wartości niezależną od siły potrzeb i pragnień, powiedzieć „tak” i zachować wierność wobec wartości uznanej za wyższą.

6. Tradycyjny model wychowania, określanej obecnie jako „pedagogika konformistyczna”, narzucał przez całe lata unifikację sposobów myślenia i wartościowania. Nasycenie procesu dydaktycznego strategiami ideologicznej i politycznej perswazji, „podpieranej” literaturą patriotyczną, przyniosło efekt dokładnie odwrotny od zamierzonego.

Powyższe konstatacje znalazły również potwierdzenie w wypowiedziach ankietowanych nauczycieli.

Oto fragment jednej z nich:

„Wartości patriotyczne, jeśli są umiejętnie »przemycane« w trakcie lekcji, są przez młodzież akceptowane, te same wartości **mocno akcentowane**, wywołują natychmiastową reakcję uczniów, którzy są już chyba zmęczeni propagandowymi przemówieniami, apelami i pustosłowiem, które płynie z radia, telewizji i prasy [...]”.

³¹ S. Ossowski: *Przemiany wzorów we współczesnej ideologii narodowej* [w:] *id.: Dzieła*, t. 3, Warszawa 1967 oraz B. Szacka: *Wzory tradycji narodowej we współczesnej świadomości potocznej*, „Teksty” 1972, nr 5.

Na tym tle poezja Zbigniewa Herberta, nie rezygnująca z imponderabiliów, dzięki proponowanemu modelowi dialogu czytelniczego, okazała się ważnym doświadczeniem czytelniczym. Jego sens oddają — jak sądzę — słowa człowieka bliskiego autorowi *Barbarzyńcy w ogrodzie* — Henryka Elzenberga:

„Nasz sąd o człowieku to wolny czynnik kształtowania tego człowieka. Człowiek nie jest czymś skończonym — i sam się nie zna. To co ja, swoją interpretacją, z jego wnętrza na jaw wydobywam, to dla niego może się stać miarodajne jako określenie własnej istoty”.³²

RÉSUMÉ

Notre article est consacré à la question de liberté et de «contraintes axiologiques» dans l'éducation scolaire. En évoquant des débats menées sur la question, l'auteur se prononce pour une éducation libre des contraintes dans le domaine des valeurs. A côté de la vérité, la liberté est une valeur indispensable au développement personnel de l'homme, elle signifie sa capacité à choisir et agir de façon autonome.

L'«offre axiologique» de l'école ne correspond souvent pas aux attentes ni au monde des valeurs de la jeunesse d'aujourd'hui, car elle impose de manière arbitraire les objectifs et les modèles, de même que les moyens de les atteindre.

A titre d'exemple, on cite dans l'article les témoignages de la réception, par des élèves, du poème de Zbigniew Herbert, *Nike która się waha...* (*Victoire qui hésite...*). Le dialogue de lecteurs, mené par l'intermédiaire du poème, révèle les attitudes des jeunes face aux valeurs manifestées dans le texte de Herbert. Les propos d'élèves, cités dans l'article, témoignent d'une tentative de surmonter le schématisme des modèles d'interprétation scolaires et de chercher des réponses personnelles aux questions que pose le poème. Ils illustrent une expérience conflictuelle mais créative. Le texte de Herbert s'est avéré proche aux jeunes lecteurs parce qu'il les a poussés à entamer un dialogue portant sur l'opposition des valeurs: liberté et nécessité, liberté et choix d'une autre valeur.

Certains élèves étaient conscients du fait que l'imbrication caractérisant ces valeurs était un phénomène inévitable dans la vie humaine et qu'elle était à l'origine de plus d'un conflit.

³² H. Elzenberg: *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*, wyd. 1, Kraków 1963, s. 101.