

Marian Sinica

## HERMENEUTYKA A DYDAKTYKA LITERATURY

Niniejszemu szkicowi przyświecać będzie teza mówiąca, że współczesna hermeneutyka<sup>1</sup> może pełnić inspiratorską rolę dla dydaktyki literatury w jej poszukiwaniach innowacyjnych. Dokumentowanie jednak określonego związku, czy zależności między tymi dyscyplinami wiedzy nie jest sprawą łatwą. Wynika to z wieloaspektowości, interdyscyplinarności i niedookreśloności problemu. Rzutuje na to przede wszystkim sama istota hermeneutyki. Pojęcie to, pojawiające się dość często w naukach społeczno-humanistycznych, jest mgliste, nie ma jednolitej konotacji, występuje w różnych odcieniach znaczeniowych i o różnym zakresie pojemnościowym<sup>2</sup>. Hermeneutyka kojarzy się, jak pisze Elżbieta Zakrzewska<sup>3</sup>, z refleksyjnością, spekulatywnością, uwikłaniem w subiektywne sądy, „miękością metod badawczych” czy spontanicznością porozumiewania się. Nawet akceptowana dla większości badaczy kwestia istnienia pewnej jednolitej tradycji hermeneutycznej, pewnej linii świadczącej o ciągłości rozważań, o wspólnocie założeń, jest podważana. Również i dydaktyka literatury o chwiejnym jeszcze statusie naukowym, powiązana z innymi dziedzinami wiedzy (z dydaktyką ogólną, literaturoznawstwem, psychologią, socjologią), przysparza w tym względzie kłopoty.

Przystępując zatem do próby nawet najbardziej zwięzłego zreferowania relacji, jaka może zachodzić, lub zachodzi, między dydaktyką literatury a hermeneutyką, stajemy wobec takiej obfitości i różnorodności zjawisk, faktów, procesów, iż grozi nam zagubienie się wśród nich. I choć pojawiają się pierwsze przedsięwzięcia zbliżenia obu tych dyscyplin wiedzy poprzez ukazanie związku hermeneutyki z pedagogiką i literaturoznawstwem, to jednak w dalszym ciągu grunt, po którym musimy stapać, jest bardzo grząski i niepewny.

---

<sup>1</sup> Za współczesną hermeneutykę (nazwaną ontologiczną) uważał będę tę fazę jej rozwoju, która rozpoczęła się po przełomie, jakie stanowiło opublikowanie w 1927 roku dzieła M. Heideggera *Sein und Zeit*. Odnosi się ona szczególnie do H.-G. Gadamera (*Kleine Schriften*, Tübingen 1977; *Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa 1979) i P. Ricoeura (*Egzystencja i hermeneutyka – Rozprawy o metodzie*, Warszawa 1985; *Tenże, Symbolika zła*, Warszawa 1986).

<sup>2</sup> Zob. hasło: „Hermeneutyka”[w:] *Słownik literatury polskiej XX wieku*, Wrocław 1992, a także: J. Stelmach, *Co to jest hermeneutyka?*, Wrocław 1989; J. Gnitecki, *Geneza pedagogiki hermeneutycznej*, „Dydaktyka literatury”, t. 13, 1992.

<sup>3</sup> E. Zakrzewska, *Ricoeur i Gadamer, czy istnieje szkoła hermeneutyczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 2.



Stąd też zagadnienie sygnalizowane w tytule artykułu dla pełnego ukazania wymagałoby niewątpliwie wnikliwej analizy, dla której to potrzeba byłoby pracy o objętości sporego tomu. Ponieważ tego rodzaju zadania nie sposób tu zrealizować, ograniczymy się przeto do kilku spostrzeżeń, refleksji, sugestii o charakterze ogólnym, a tym samym z konieczności, i uproszczonym. Zatem treść artykułu nie rości pretensji do wyczerpania tematu, traktować należy ją, co najwyżej, jako głos w dyskusji, jako przyczynek nad możliwością wykorzystania teoretycznych konstruktów stworzonych przez hermeneutykę dla doskonalenia szkolnej edukacji literackiej w kontekście współczesnych przeobrażeń w nauce i oświacie.

Otóż okazuje się, że pewien „luz hermeneutyczny”, o którym wspominaliśmy wyżej, nie jest przeszkodą w dzisiejszych refleksjach nad uprawianiem nauk społeczno–humanistycznych, a nawet wychodzi on naprzeciw tym ich tendencjom, gdzie ciasny, empiryczny postpozytywizm, żądający od nauki dokładności, jednoznaczności pojęć, przestaje być obowiązujący. Na jego miejsce pojawia się refleksja metafizyczna, która, co prawda, nie może zastępować takiego lub innego podejścia naukowego, ale może go uzupełniać, wzbogacać. Stąd też nauki społeczno–humanistyczne, w tym pedagogika i literaturoznawstwo, jako podstawowe filary, na których opiera się dydaktyka literatury, szukając nowych inspiracji dla własnych przemyśleń, coraz częściej odwołują się do hermeneutyki, jako ogólnej teorii interpretacji i rozumienia tekstu mówionego i pisanego, a także wszelkich kategorii form symbolicznych, a więc wszystkiego tego, co posiada sens (wartość).

Często dziś stosowane w pedagogice (dydaktyce) badania empiryczno–diagnostyczne oparte głównie na indukcyjnym toku postępowania, zaczynają budzić wiele obiekcji. I choć nie podważa się ich walorów w ogóle, są one cenne, a nieraz i niezastąpione, to jednak nie muszą być jedynym i najlepszym sposobem gromadzenia danych w pełni wiarygodnych, i nie zawsze dają podstawy do budowania teorii o najwyższym stopniu ogólności i najszerszym zakresie.

Nierzadko, twierdzi Stanisław Palka<sup>4</sup>, prowadzą one nie do odkrywania faktów, lecz do tworzenia faktów sztucznie wywołanych. Zjawiska społeczne, pedagogiczne, dydaktyczne nie dadzą się w pełni ująć w karby metodologii nauk przyrodniczych, niezbędne jest tu stosowanie obok badań empiryczno–analitycznych (ilościowych), także badań jakościowych, polegających na interpretowaniu, wczuwaniu, empatii, czyli rozumienia stanów wewnętrznych badanych. Służy temu przede wszystkim luźna (nieustrukturalizowana) obserwacja – często uczestnicząca; wywiad swobodny – nie ujęty w ramy wyznaczone przez wcześniej zbudowany kwestionariusz; analiza dokumentów pisanych i ustnych. Tego rodzaju tendencje metodologiczne opierają się na metodzie hermeneutycznej, która wiąże się z poznawaniem rzeczywistości społeczno–kulturalnej odmiennej od rzeczywistości przyrodniczej. Hermeneutyka ma być w tym przypadku przeciwwagą dla naturalistycznego (scjentyistycznego) sposobu myślenia, dla naturalistycznej metodologii, postpozytywistycznego pojmowania nauki, technologicznego charakteru edukacji.

Powstają już pierwsze poczynania związane z konstruowaniem teoretyczno–metodologicznych podstaw edukacji hermeneutycznej. Na szczególną uwagę zasługują tu prace

---

<sup>4</sup>S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenie nauczycieli*, Warszawa 1989, s. 36–37.



Janusza Gniteckiego<sup>5</sup>, Andrei Folkierskiej<sup>6</sup> i Joanny Rutkowiak<sup>7</sup>. Opracowane przez nich koncepcje oraz pojawiające się orientacje oglądu dzieła literackiego z perspektywy hermeneutyki, przepuszczone przez specyficzny filtr wiedzy z zakresu dydaktyki literatury, mogą być niewątpliwie źródłem innowacyjnych działań na gruncie teorii i praktyki kształcenia literackiego. Szczególnie dotyczyć mogą takich kategorii edukacyjnych, jak problematyki wartości w procesie dydaktycznym, problemu dialogowej interakcji edukacyjnej, a także kwestii rozumienia i interpretacji dzieła literackiego.

Refleksje aksjologiczne wsparte myślą hermeneutyczną towarzyszą współczesnym, ogólnoswiatowym przemianom edukacyjnym, nadają im impuls i kierunek przeobrażeń. W nadchodzących latach charakterystyczną cechą w interesującej nas dziedzinie, będzie przemieszczanie się i zmiana proporcji podstawowych funkcji edukacyjnych. Zdominowany dotąd system szkolny funkcją dydaktyczną (procesami kształcenia, efektami uczenia się) staje wobec konieczności uznania, pisze Jerzy Niemiec<sup>8</sup>, za ważne i priorytetowe innych podstawowych funkcji, jakie szkoła czy cały system oświatowy musi spełnić w aktualnej sytuacji społecznej (w naszym kraju i wielu regionach świata). Dotyczy to przede wszystkim opiekuńczych i wychowawczych funkcji systemu edukacyjnego. Szkoła powinna sytuować funkcję opiekuńczą i wychowawczą na pierwszym miejscu swej działalności. Stąd też uzasadnieniem jest, że podstawowym celem kształcenia, a szczególnie kształcenia ogólnego, w polskich szkołach ma być wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju człowieka jako osoby funkcjonującej do wybranego przez siebie systemu wartości i zdolnej do życia w ramach różnego typu wspólnot (w rodzinie, miejscu pracy, społeczeństwie)<sup>9</sup>. W kształceniu ogólnym chodzić ma więc o rozwój człowieczeństwa, ale nie tylko zredukowany do wymiaru sprawności intelektualnej, ale ma dotyczyć całej jego sfery etyczno-moralnej. Zatem do największej rangi urastają racjonalne formy egzystencji, sensowne działanie, wzajemne życzliwe stosunki międzyludzkie oraz troska o najbliższe i dalsze otoczenie przyrodnicze. Tego typu cele mogą być realizowane w ramach pedagogiki (dydaktyki) hermeneutycznej, której obiektem zainteresowań jest sfera wartości. Jest ona w dosłownym tego słowa znaczeniu pedagogiką (dydaktyką) humanistyczną, stara się znaleźć odpowiedź na pytanie, kim jest człowiek. Celem jej jest odnalezienie „odczytanie” i przywrócenie człowiekowi zagubionego paradygmatu – natury ludzkiej<sup>10</sup>.

Powszechne wołanie o pedagogikę (dydaktykę) „usensowioną”, a więc taką, która potrafi odczytać sens Życia ludzkiego i przywrócić człowiekowi jego godność i tożsamość, o pedagogikę niedyrektywną<sup>11</sup>, pozbawioną przymusu, gdzie proces odbywa się na wza-

<sup>5</sup> J. Gnitecki, *op. cit.*; tegoż, *Elementy badań w pedagogice hermeneutycznej*, Poznań 1990.

<sup>6</sup> A. Folkierska, *Dialog a wychowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1.

<sup>7</sup> J. Rutkowiak, *Dialog bez arbitra – jako koncepcja relacji między nauczycielem a uczniem*, „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 5–6; tegoż, *Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1; tegoż, *O dialogu edukacyjnym*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992.

<sup>8</sup> J. Niemiec, *Tendencje edukacyjne w perspektywie XXI wieku*, „Edukacja” 1993, nr 1.

<sup>9</sup> Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach, MEN (materiał powielony).

<sup>10</sup> Zob. J. Gnitecki, *Geneza pedagogiki hermeneutycznej*, ...

<sup>11</sup> B. Śliwierski, *Pedagogika niedyrektywna i antypedagogika w poszukiwaniu nowych interakcji edukacyjnych*, „Edukacja” 1992, nr 1.



jemnej niezależności; przy braku jego kierowania, zmusza do szukania nowych interakcji edukacyjnych. I w tym przypadku można wykorzystać myśl hermeneutyczną, a szczególnie jej orientację dialogową.

Hermeneutyka, jak mówi Hans-Georg Gadamer, wkracza tam, „gdzie zakłócony został porządek porozumiewania się między ludźmi i porozumiewania się z samym sobą”<sup>12</sup>. J. Rutkowiak, opierając się na filozofii hermeneutycznej, proponuje interesującą naukową koncepcję edukacji dialogowej<sup>13</sup>. Traktuje ją jako „szeroko pojęty sposób bycia pedagoga z uczniami”, w którym dialog stanowi istotę wychowania. Koncepcja ta jest propozycją alternatywną dla aktualnie organizowanych procesów edukacyjnych jako procesów technologicznych i dyrektywalnych. W pedagogice funkcjonują dwie wersje dialogu – „edukacyjny dialog bez arbitra” i „dialog z arbitrem” (terminy J. Rutkowiak).

Pierwszy nawiązuje do tradycji sokratejskiej, gdzie przez wymianę zdań uzyskuje się rozwiązanie dla wszystkich, kiedy żadna ze stron nie dominuje nad drugą, a każdy uczestnik wymiany, jak mówi J. Rutkowiak, może mieć w niej „ostatnie słowo”<sup>14</sup>. W drugiej wersji dialogu, nazwanego „dialogiem z arbitrem” chodzi o taką interakcję nauczyciela z uczniem, w którym „wymiana” potraktowana jest jako gra, chwyt pedagogiczny, gdzie mistrz jest tym, który zawsze wie, a uczeń tym, który nigdy nie wie.

We współczesnym procesie dydaktycznym chodzi nam oczywiście o ten pierwszy rodzaj dialogu. W sumie można by powiedzieć, że każda edukacja jest swego rodzaju symboliczną komunikacją. Mieczysław Inglot powiada, że przez dydaktykę literatury rozumieć należy system zainteresowań badawczych interpretujących określoną sytuację komunikacji międzyludzkiej, która to kształtuje się, najogólniej rzecz biorąc, w ramach zakładanego lub rzeczywistego dialogu. Jego optymalny wariant, twierdzi wspomniany autor, stanowi dialog sokratejski (odmiana heurezy), minimalny – zespół pytań retorycznych w stylu myślenia kodeksowego (algorytmy), czyli pytań wynikających z założonej normy<sup>15</sup>. U podstaw konstrukcji „edukacji dialogowej” leży myślenie hermeneutyczne.

Po tych bardzo ogólnych i niezbyt uporządkowanych twierdzeniach, przejdźmy do kwestii bardziej szczegółowych związanych z edukacją literacką, rozpatrywaną w kontekście sygnalizowanych wyżej tendencji, wspieranych współczesną myślą hermeneutyczną.

Zmiany edukacyjne, jakie w tej chwili zarysowują się, wymagać będą tworzenia takich koncepcji dydaktycznych, w których problematyka wartości i celów będzie zajmowała centralne miejsce. Stąd też w procesie edukacji literackiej powinno występować ukryte lub wyrażone *expressis verbis* wartościowanie dzieła literackiego. Wartościowanie nie tylko estetyczne (artystyczne) czy historyczno-literackie, ale również to, które stawia pytania o sens ludzkiej egzystencji, o najbardziej godziwe życie i cele ostateczne. Szukając teoretycznych podstaw dydaktyki wartości<sup>16</sup> w ramach edukacji literackiej, musimy szukać

<sup>12</sup> H.- G. G a d a m e r, *Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa 1979, s. 115.

<sup>13</sup> Zob. przypis 7.

<sup>14</sup> J. R u t k o w i a k, *Stosowanie teorii pedagogicznej...*, s. 47.

<sup>15</sup> M. I n g l o t, *Problem odbiorcy w publikacji naukowej z dziedziny metodyki nauczania literatury*, [w:] *Literaturoznawstwo i metodyka*, red. M. Inglot, Wrocław 1977.

<sup>16</sup> Koncepcją dydaktyki wartości w ramach edukacji literackiej zajmuje się W. P a s t e r n i a k w pracy *Wprowadzenie do dydaktyki wartości*, Goleniów 1991.



wsparcia nie tylko na gruncie macierzystej dyscypliny, ale również w różnych systemach filozoficznych, szczególnie w hermeneutyce, antropologii kulturalnej, personalizmie chrześcijańskim. Koncentrując się na dziele literackim, jego czytaniu, analizie i interpretacji, szukać w nim będziemy zarówno wartości artystycznych, estetycznych jak i nadestetycznych, estetyczno–egzystencjonalnych. Te ostatnie wartości wynikają z założenia, że każde dzieło sztuki, zatem i literatura, traktuje o byciu w świecie, jest dziełem etycznym. Zgodzić się trzeba z tymi, którzy twierdzą, że nauczanie literatury, które by służyło tylko poznaniu literatury, a nie realnych bytów człowieka i jego systemu wartości, jest na gruncie dydaktyki nie do przyjęcia, ponieważ nigdy tekst literacki nie został napisany, mówi H. R. Jauss<sup>17</sup>, aby był czytany i interpretowany filologicznie. M. Zalewski powiada<sup>18</sup>, że aby zniwelować istniejącą dość często iluzję istnienia przepaści między sztuką a życiem, wystarczy tylko zadawać sztuce mniej pytań „estetycznych”, literaturze mniej pytań „literackich”, a częściej zastanawiać się, co ze sztuki, co z literatury wynika. Trzeba umieć odpowiedzieć na pytanie: czym jest literatura wówczas, gdy zamyka się książkę.

Modelowe cechy hermeneutycznego oglądu tekstu literackiego sprzyjają realizacji tych postulatów. Z rozważań Katarzyny Rosner<sup>19</sup> wynika, że tradycja literacka wypracowała trzy generalne wzorce obcowania z dziełem literackim, wobec których hermeneutyki mają krytyczny stosunek. Jest to model psychologiczny, historyczny i immanentny. Model psychologiczny, posługując się charakterystyką K. Rosner, traktuje kontakt z utworem literackim, jako kontakt z drugą osobą – twórcą, autorem. Rozumieć utwór to znaczy rozumieć intencję autora. Sam utwór traktowany jest jako ekspresja twórcy, jedynie zapośrednicza ten kontakt i umożliwia dotarcie do autora. Intencja i wczuwanie się są podstawowymi i niezbędnymi zdolnościami do rozpoznania zamierzeń twórcy. W dydaktyce szkolnej model ten przyczynił się w latach trzydziestych do powstania tzw. koncepcji psychologicznej w nauczaniu literatury, gdzie sprowadzono dzieło do przeżyć autora, a interpretację lektury traktowano jako środek kształcenia intuicji, bezpośredniego przeżycia i wyobraźni twórczej.

W modelu historycznym znaczenie utworu utożsamiane jest ze znaczeniem, jaki miał dla swego pierwotnego, współczesnego powstania utworu, odbiorcy. Interpretacja przebiega tu, pisze K. Rosner<sup>20</sup>, przez rekonstrukcję pierwotnej sytuacji komunikacyjnej: ustytuowanie utworu w historii, konfrontacja z innymi tekstami tej samej epoki. Tekst jest przede wszystkim źródłem wiedzy o epoce.

Model immanentny skupia uwagę na rekonstrukcji znaczenia samego tekstu, które nie jest równoznaczne ani z intencją autora, ani ze znaczeniem, które tekst miał lub mieć może dla pierwotnego lub współczesnego czytelnika. Zadaniem interpretatora jest rekonstrukcja wewnętrznej struktury danego tekstu.

<sup>17</sup>H. R. Jauss, *Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze*, „Pamiętnik Literacki” 1972, nr 4. Zagadnienie to szeroko omawia W. Pasterniak w swoich pracach: *Wprowadzenie do dydaktyki...*; oraz *Metodologia dydaktyki literatury*, Warszawa 1984.

<sup>18</sup>M. Zalewski, *Człowiek zbuntowany*, [w:] *Polska liryka religijna*, red. S. Sawicki, Kraków 1983.

<sup>19</sup>K. Rosner, *Hermeneutyczny model obcowania z dziełem literackim*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki i A. Tyszczyk, Lublin 1982.

<sup>20</sup>Tamże.

Hermeneutyka współczesna, jak już wspomnieliśmy, krytycznie odnosi się do wszystkich wymienionych tu trzech modeli i proponuje własną wizję obcowania z literaturą. W stosunku do modelu psychologicznego zgadzając się z tradycyjną krytyką antypsychologiczną (nierozpoznawalności intencji autora, tekst uniezależnia się od autora i pierwotnej sytuacji komunikacyjnej, brak zasadnych kryteriów rozpoznawania intencji twórcy), dopisuje nowe argumenty. Wychodząc z przeświadczenia o historyczności wszelkich relacji człowieka ze światem uważa, że interpretacja psychologiczna, skupiając się na rozpoznawaniu intencji, przesłania historyczny aspekt interpretacji. Interpretacja hermeneutyczna, twierdzi K. Rosner<sup>21</sup>, opiera się na przekonaniu, że reprezentujący tradycję tekst ma nam do przekazania nie czyjaś intencję, lecz jakąś prawdę, która została zapomniana i utracona. Historyk interpretujący tekst w kontekście sytuacji, w której on powstał i pytający o jego sens do pierwotnego odbiorcy, przyjmuje postawę dystansu. Hermeneuta natomiast odnosi znaczenie tekstu nie dla pierwotnego odbiorcy, lecz przede wszystkim do siebie. Zatem można uważać, że hermeneutyki nie akceptują historycznego modelu kontaktu z tekstem.

I choć hermeneutyki uważają, że przedmiotem interpretacji jest tekst utrwalony w znakach językowych, to nie opowiadają się również za immanentnym modelem interpretacji. Nie podważają tej strony analizy strukturalnej, w wyniku której rozpoznaje się wewnętrzne relacje między znaczeniami struktury tekstowej, kwestionują natomiast to, że znaczenie tekstu ogranicza się tylko do wymiaru immanentnego. Strukturaliści tylko wyjaśniają sens utworu, ukazują potencjalne możliwości, a nie jego interpretację i faktyczne znaczenie, zatrzymują się niejako w pół drogi, tj. nie wykraczają poza granice samego tekstu i nie pytają o prawdę, którą tekst ma do przekazania.

Dla hermeneutyków, jak twierdzi K. Rosner<sup>22</sup>, znaczenie tekstu nie jest czymś gotowym, zamkniętym w tekście wymagającym rozpoznania. Powstaje ono w toku interpretacji poprzez odniesienie do naszej sytuacji egzystencjalnej, wyposażenie w referencję do naszego świata. Hermeneutyczny model obcowania z dziełem jest bardziej empiryczny i pragmatyczny, zdaje sobie sprawę, jak rzeczywiście odbierają jej nieprofesjonalni, potoczni odbiorcy. Hermeneutyka uprawomocnia przy odbiorze procesy identyfikacji z bohaterem oraz zaciera granice między fikcją utworu, a rzeczywistością czytelnika. Za modelem hermeneutycznym kryje się wiara, że kontakt ze sztuką, w tym też i literaturą, może nas zmienić, poszerzyć naszą wiedzę o sobie i życiu społecznym.

Sygnalizując korzyści, jakie może wynieść dydaktyka literatury dla swej praktyki i teorii aksjologicznej z hermeneutyki, nie opowiadamy się równocześnie za tym, by metodologia hermeneutyczna miała być zasadą postępowania w szkole z materiałem literackim. Utożsamianie identyczności metodologicznej literaturoznawstwa w ogóle z dydaktyką literatury budzi wśród wielu słuszny sprzeciw<sup>23</sup>.

Owa zatem hermeneutyczna metodologia może być tylko inspiracją(!), nie zaś gotowym modelem interpretacyjnym w szkolnym odbiorze dzieła literackiego.

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> Zob. na temat: W. Pasterniak, *Wprowadzenie do dydaktyki...*; J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, „Teksty” 1976, nr 5–6.