

Aleksander Polonnikow

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.46.03>

ORCID: 0000-0002-1798-9949

Białoruski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M. Tanka

alexpolonnikov@gmail.com

Natalia Korczalowa

ORCID: 0000-0001-8771-6164

Białoruski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M. Tanka

ndk2000@mail.ru

Czytając Korczaka (Zarys projektu badania dydaktycznego)

Summary

Reading Korczak (Outline of didactic research project)

The paper presents a number of problem research situations of reading in the University pedagogical training. The paper's focus is on the Belarusian State Pedagogical University students' addressing the heritage of the Polish pedagogue Janusz Korczak. Described are common readers' strategies used by students in the process of learning and marginal textual tactics creating the possibilities of diversification of readers' practices in class. The condition for such kind of transformation is Korczak's specific design of pedagogical statement which enables him to act as a "screen" for students to project and implement their pedagogical experiences.

Keywords: reading practices, pedagogical text, grammatical exposure, rhetorical exposure, didactic transformation, crisis of reading

Słowa kluczowe: praktyki czytelnicze, tekst pedagogiczny, ekspozycja gramatyczna, ekspozycja retoryczna, transformacja dydaktyczna, kryzys czytelnictwa

Przedmiotem rozważań w niniejszym artykule nie są idee pedagogiczne Janusza Korczaka ani jego osobowość czy nawet wydarzenia z jego, pod wieloma względami, niezwykłego życia. Wiele o nim napisano i utrwalono jego działania i poglądy zarówno w dokumentach, jak i dziełach artystycznych. Wszystkie w różnym stopniu pretendują do głoszenia „prawdy” o Korczaku, sięgając w tym celu po różne fakty oraz prawdziwe lub fałszywe świadectwa. Nie podważając znaczenia tego rodzaju prac, chcemy zwrócić uwagę na obszar problemowy, który często umyka uwadze badaczy, ale pozwala (poprzez odwołanie się do dorobku Korczaka) dodać coś jeszcze o czynach Starego Doktora, o naszych czasach oraz o „faktach” edukacyjnych, których status zależy nie tylko od ich „istoty”, lecz również od tych praktyk, w które zostają one włączone.

W niniejszym artykule przedstawiono właśnie praktyki zorganizowanego pedagogicznie czytania utworów Janusza Korczaka. Wiadomo, że sytuacje takie są uwarunkowane kulturowo i historycznie, a więc nie mają statycznego charakteru. Dokumentowanie i analiza zmienności tych kontekstów czytania liczą dziesiątki, a nawet tysiące tomów, tworząc historiografię samej historiografii (Manguel 2003). Z rozważań historyków wynika, że właściwością interpretacji fenomenu czytania jest skomplikowane uwarunkowanie, wytwarzane przez: (a) teoretyczne orientacje naukowców, reprezentujących różne dyscypliny nauki; (b) zależność od kontekstów społecznych i kulturowych oraz (c) aktualnych pragmatycznych celów. Znajduje to wyraz w zwrotach interpretacyjnych oraz taktykach włączenia lub wykluczenia znaczącego materiału, co wywierało i wciąż wywiera wpływ na ideologię edukacji, wyznaczając dydaktyczny wzorzec czytania i ocenę jego naukowej skuteczności. Przykładem tego zjawiska może być znana w pedagogice charakterystyka doświadczenia czytelniczego, sformułowana przez Lwa S. Wygotskiego: „Powszechnie uważa się, że podczas wolnego czytania rozumienie osiąga wyższy poziom; jednak w rzeczywistości rozumienie jest lepsze podczas szybkiego czytania, różne procesy bowiem zachodzą w różnym tempie, a szybkość rozumienia odpowiada szybszemu tempu czytania” (Wygotski 1983: 192–193).

Wolne czytanie zaś jest – w mniemaniu tego psychologa – właściwe imbecylovi, czytelnikowi patologicznemu, potykającemu się w najmniej odpowiednich miejscach. Wygotski negatywnie ocenia elementarny charakter percepcji czytelnika odbiegającego od normy, jego zatrzymywanie się („utykanie”) na każdym znaku (wyrazie), niezdolność do orientowania się w złożonej przestrzeni wewnętrznej całego tekstu. Konstatacja ta zderminowała organizację całej serii badań psychologiczno-pedagogicznych i praktyk dydaktycznych w obszarze rosyjskojęzycznym oraz zmarginalizowała alternatywne oceny i głosy, chociaż zasada szybkiego czytania, nastawionego na pochłanianie informacji, nie miała uniwersalnego charakteru nawet za czasów Wygotskiego. Czytanie poezji na przykład wymagało od czytelnika szczególnego wykorzystania, często ponownego poruszania się po wersach (ponownego przeczytania), przy czym transmisja informacji podczas takiego czytania była minimalna.

Wybierając do badań teksty pedagogiczne Janusza Korczaka¹, badacz ma do wykonania niełatwe zadanie. Po pierwsze powinien odnaleźć jakieś zagadnienie rzadko opracowywane przez poprzedników i współczesnych badaczy-korczakologów, po drugie zaś musi sobie poradzić z oporem stawianym przez sam materiał, czyli z urokiem tekstów polskiego pedagoga, utrudniającym refleksję krytyczną niezbędną do dystansowania się oraz rekontekstualizacji dydaktycznej. Kolejna komplikacja bierze się z faktu, że rozważając kwestię lektury utworów pedagogicznych Korczaka, nie sposób pominąć szczególnych okoliczności tego czytania, wyznaczonych przez ramy instytucjonalno-edukacyjne, jakie wytwarza przygotowanie zawodowo-pedagogiczne studentów, co automatycznie pociąga wiele innych problemów, których nie uda nam się poruszyć w tak krótkim artykule.

¹ W ramach niniejszego badania pomijamy utwory artystyczno-literackie Korczaka, takie jak *Król Maciuś Pierwszy*, *Król Maciuś na wyspie bezludnej*, *Kajtuś czarodziej* i inne.

W związku z tym teksty Korczaka traktujemy w naszym badaniu jak zasób, pozwalający na uaktualnienie praktyki edukacyjnej w szkole wyższej oraz na konkretyzację składających się na to uaktualnienie zadań teoretycznych i dydaktycznych. Trzeba przy tym jeszcze raz podkreślić, że zasób ten sytuujemy nie tyle w sferze idei pedagogicznych Korczaka, ile w sposobie ich nietypowego dla dydaktyki pisemnego prezentowania. Sądzymy, że właśnie owa niezgodność tekstów Korczaka z „normatywem tekstu edukacyjnego” jako pośrednika w warunkach stworzonych specjalnie do pracy z nim pozwoli osiągnąć efekty edukacyjne.

To przekonanie potwierdza fakt, że swoistego efektu lektury tekstów Korczaka, zwłaszcza książki *Jak kochać dziecko*, doświadczyło wielu czytelników. Zwracali oni przede wszystkim uwagę na doskonałość stylu publikacji i jej wysokie walory artystyczne, do których należą brak złożonych konstrukcji pojęciowych oraz metaforyczność (nasylenie tekstu obrazami). Dla tego aspektu znaczące okazuje się dwudziestowieczne założenie dotyczące autonomii i nowej świadomości percepcyjnej widza, prowadzące do postawienia tezy, że „spotkanie z obrazem stało się nie tylko zabawą dla wzroku, ale także okazją do określenia efektów postrzegania, wzbogacania własnej wizji świata przez zestawienie jej z innym sposobem widzenia” (Zienkiewicz-Franczak 2016: 29). Ponadto podczas lektury *Jak kochać dziecko* powszechną uwagę zwraca pojawianie się specyficznego osobistego stosunku do tekstu. W miarę zagłębiania się w lekturę esejów czytelnik niejako mimo woli dostrzega, że przedmiotem rozważań staje się nie tylko opisywane przez autora doświadczenie, lecz także jego czyny i myśli, które zostają uniezwykłe, wywołują zdziwienie, a niekiedy również zmartwienie. „Spotkanie jest wydarzeniem, w którym człowiek doświadcza Innego, a poprzez niego, w sposób zapośredniczony doświadcza siebie, doświadcza prawdy o sobie” (Kamińska 2012). Innymi słowy, traktowanie tekstów pedagogicznych Korczaka jako utworów literackich wyznacza ich specyficzne redagowanie (ontologię), będące „świadomą interwencją w proces kulturowego konstruowania znaczeń, kierowaną celami edukacyjnymi. Tego rodzaju działanie styka się ze szczególnym rodzajem produkcji artystycznej – ze sztuką świadomie pedagogiczną, interwencyjną, nakierowaną na proces zmiany ludzkiej świadomości i zasad konstrukcji świata społecznego” (Melosik, Szkudlarek 2009: 103). Pod tym względem tekst Korczaka można rozpatrywać jako konstrukcję ewentualnego świata, którego znaczenie polega nie na prezentowaniu doświadczenia pedagogicznego, lecz na jego funkcji „lustrzanej”, czyli zdolności do odzwierciedlenia i przekształcenia świata czytelnika. Właśnie w tym, a nie w bezpośrednim pouczeniu tkwi sens redakcji literackiej jego utworów pedagogicznych.

Organizując niniejsze badanie, wychodziliśmy z założenia, że posłużenie się w nim czytaniem utworów pedagogicznych Korczaka przez studentów pozwoli rozwiązać dwa połączone ze sobą zadania: diagnostyczne oraz projektowe. W pierwszym wypadku zamierzaliśmy ustalić te tendencje, występujące w pracy studentów z tekstem, które same przez się są zrozumiałe i nadają interakcji edukacyjnej cech bierności (aż do stagnacji). Właśnie takiego typu tendencje należy rozpatrywać jako cele dydaktyczne dla praktyki edukacyjnej, która dąży do nawiązania produktywnych relacji, w tym sprzecznych z tre-

ściami kulturowymi, oraz do zapewnienia jednostce możliwości własnego rozwoju. Na etapie opracowania zagadnienia, jaki prezentujemy w niniejszym tekście, można projektować zakres i rodzaj najpilniejszych zadań, których wdrożenie zapewni elementarne podstawy zmiany edukacyjnej.

Eksplicacji strategii czytelniczych studentów dokonano na zajęciach z przedmiotu psychologia pedagogiczna. W badaniu wzięli udział studenci III roku kierunku psychologia pedagogiczna, studiujący w Instytucie Psychologii Białoruskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego. Zajęcia prowadzono w semestrze letnim roku akademickiego 2018/2019. Jako materiał stymulujący dano studentom fragment (rozdziały 37–44) rosyjskiego tłumaczenia książki *Jak kochać dziecko*. Pracę z tekstem przeprowadzono w sali w ciągu 4 godzin akademickich. Po uwzględnieniu warunków pracy tekst skrócono do dwóch stron, lecz zachowano jego styl i najbardziej istotne cechy, czyli słownictwo i składnię. Pracę z tekstem zorganizowano według następującego schematu: a) lektura indywidualna; b) pisanie eseju na podstawie przeczytanego tekstu (1 strona); c) streszczenie i nadanie tytułu tekstowi z zachowaniem sensu przekazu; d) kontekstualizacja (wskazanie potencjalnych adresatów tego tekstu).

Wymiar diagnostyczny: Jak studenci czytają tekst Janusza Korczaka?

Analizie poddano efekty pracy studentów, czyli ich samodzielne wypowiedzi. W procesie analizy skupiamy się na treściowym wymiarze czytania, pomijając inne ważne kwestie związane z odbiorem tekstu. Zwracamy uwagę zarówno na dominujące, jak i rzadko występujące sposoby czytania tekstu Korczaka. Pierwszą z wymienionych kategorii rozpatrzyliśmy jako przyswojone na poprzednich etapach kształcenia sposoby porządkowania tekstu oraz utrwalone typy relacji między nim a czytelnikiem. Rzadko występujące strategie natomiast odczytywaliśmy jako kształtujące się dzięki doświadczeniu czytelnika momenty rozbieżności między nim a tekstem, tworzące podstawę do dekompozycji danego fragmentu i ponownego jego uporządkowania. W tym wypadku czytanie nie stanowi dla nas jednolitej całości, lecz ma charakter wielopłaszczyznowy. Z analiz wynika, że dominującymi tendencjami w wypowiedziach studentów są: A) **rekonstrukcja tekstu** i B) **korelacja semiotyczna**.

A) Do najczęściej stosowanych przez studentów środków **rekonstrukcji tekstu** należą:

1. Czytanie **ukierunkowane na zidentyfikowanie tematu**:

Dany tekst porusza interesujące wątki: prawa dziecka, lęki rodziców, procesy wychowania.

Dany tekst porusza problem wychowania dzieci. Temat ten jest niezwykle ważny.

Autor [...] skupił się na opisie trzech różnych praw dziecka.

Kondensację elementów tekstu wokół niewielkiej liczby tematów, z których część jest zapożyczona z treści przedstawionego studentom fragmentu, można zinterpretować

jako jeden ze sposobów czytania oszczędnego, sprowadzającego różnorodność dyskursywną do wspólnego mianownika. Tematyczne ukierunkowanie czytania pozwala pracować z tekstem jako z komunikatem, który można zarówno odbierać, jak i nadawać. Innymi słowy, temat w pracy z tekstem występuje jako równoważnik całości: sensu i formy tekstu oraz sposobu pracy z nim.

2. Czytanie tekstu jak **komunikatu o faktach**:

Dorośli decydują za dziecko, narzucają swoją opinię; z powodu nadopiekuńczości rodziców dziecko nie może poznawać świata tak, jak samo by chciało; aktualnym zagadnieniem we wszystkich czasach był problem relacji między rodzicami a dziećmi.

Tekst naukowy jest czytany przez studentów dosłownie, a w strukturze pracy z nim: a) przeważa nastawienie na dominację osoby referującej, eksponującej znaczenie rzeczywistości pozatekstowej, której odzwierciedlenie stanowi tekst oraz b) ignorowana jest konstruktywna praca samego tekstu, czyli tworzenie za pomocą środków lingwistycznych zdarzenia tekstowego, z którym czytelnik może podjąć interakcję tu i teraz. Takie ignorowanie granic między rzeczywistością tekstu i pozatekstowymi realiami skutkuje w edukacji brakiem (lub łatwą przenikalnością) granic między odmiennymi obszarami kultury: zawodowym, naukowym i codziennym. Jest także wskaźnikiem niezdolności studenta do wyróżnienia elementów rzeczywistości edukacyjnej.

Odnalezienie przez czytelnika samego siebie w specyficznych okolicznościach sytuacji prezentowanych w tekstach naukowych Bauman (2005: 155) uważa za obszar pod wieloma względami ukryty, mało uświadamiany i nadzwyczaj rzadko dostrzegany przez uczących się.

3. **Utożsamienie tekstu z jego autorem**:

W zasadzie autor przedstawia właściwe rzeczy; Byłam mile zaskoczona poglądami autora na to, że...; Dany fragment z książki Janusza Korczaka bardzo mi się podobał, jego myśli i poglądy uważam za ważne.

Włączenie do procedury czytania autora, traktowanego jak postać posiadająca określone cechy psychofizyczne oraz własne poglądy i zamiary, również może być uznane za sposób oszczędzania wysiłku przez czytelnika. Efekt zastosowania tego zabiegu ma dwa wymiary: a) autor występuje jako ktoś porządkujący, sprowadzający do wspólnej zasady, czyli *de facto* jako źródło homogenizacji elementów tekstu; b) relacje między czytelnikiem a tekstem są zastępowane relacjami między czytelnikiem i autorem, rozwijającymi się zgodnie z zasadami dialogu (schematu wymiany). W konsekwencji odwołanie się czytelnika do autora, który nie jest bezpośrednio obecny w opisywanej przez siebie sytuacji edukacyjnej, przeszkadza w dostrzeżeniu immanentnych relacji między składnikami tejże sytuacji. Strategia ta może przyjąć również skrajną formę, jaką jest

odmówienie przez studentów podjęcia pracy z tekstem w audytorium. Tekst „bez autora” nie jest bowiem samowystarczalny, co skutkuje niemożnością nawiązania z nim relacji przez czytelnika. Jednocześnie postać autora zostaje zastąpiona osobą pedagoga-wykładowcy, który zainicjował pojawienie się tekstu w danym audytorium². Umożliwia to nawiązanie zwykłej interpersonalnej komunikacji dydaktycznej między studentem i wykładowcą, zapośredniczonej w cechach przypisywanych jej uczestnikom.

B) **Korelacja semiotyczna** przejawia się w działaniach językowych studentów wywołanych czytaniem, takich jak: **upodobnienie do semantyki i składni** oraz **pragmatyki** czytanego tekstu naukowego:

- słownictwo studentów wzbogaca się o zapożyczenia leksykalne: *dziecko, dorosły, prawo, doświadczenie*, błędy, *małe zwycięstwa, rozwinięty fizycznie i duchowo, powitanie* itd.;
- powtarzana jest organizacja podmiotowo-predykatywna wypowiedzi: predykat *dziecko, dziecię* łączy się z kategoriami przypisanymi do *praw*, natomiast predykat *dorosłego* nasycy się metaforyką *powinności*;
- wiele wypowiedzi studentów jest zbudowanych w modalności imperatywnej:

Jeśli dziecko zepsuło jakąś rzecz, należy kupić mu tańszą; należy znaleźć złoty środek; należy pamiętać, że najcenniejsze są [...]; przestudujcie swoje problemy; nauczcie się sami żyć prawdziwym życiem.

Mogą być one kwalifikowane jako oceniające, ponieważ są skoncentrowane wokół biegunów „właściwe” – „niewłaściwe”.

Korelacja semiotyczna przejawia się również jako **kontaminacja tekstowa**. Studenci w swoich pisemnych wypowiedziach łączą składniki dwóch różnych dyskursów. Pierwszą grupę stanowią zapożyczenia z tekstu Korczaka, drugą – elementy zewnętrzne wobec niego. Dla specyfiki tego połączenia decydujące jest, że składniki należące do pierwszej grupy często są wprowadzane do tekstu bez zaznaczania ich zapożyczenia, np. poprzez wskazanie na cytaty niedosłowny. W tym wypadku można zaobserwować asymilacyjne intertekstualne oddziaływanie na siebie wypowiedzi studentów i tekstu Janusza Korczaka zachodzące zarówno w obszarze treści, jak i zasad ich produkcji – tworzenia tekstu nie naukowego, lecz artystycznego.

Kolejnym etapem badawczym było wyodrębnienie tych sposobów czytania tekstu Korczaka, które mają charakter marginalny i – naszym zdaniem – mogą się stać podstawą transformacji sytuacji edukacyjnych. W analizie wyodrębniliśmy dwie kategorie, z których pierwsza obejmuje *relacje* uczących się z *pośrednikiem kulturowym*, czyli w wypad-

² Omawiając wykład jako specyficzny rodzaj sytuacji posługiwania się językiem mówionym, E. Goffman (2010: 277) podkreśla niejednoznaczność funkcji wykładowcy jako osoby występującej przed audytorium. Łączy on kilka ról: postaci wydającej dźwięki, autora tworzonych i przekazywanych treści oraz osoby wierzącej w głoszone postulaty i zgodne z nimi postępowanie. O skuteczności działań językowych wykładowcy decyduje stanowczość, z jaką realizuje te funkcje. Takie uwarunkowanie skuteczności jest jednak powiązane tylko z sytuacjami dydaktycznymi skonstruowanymi według reguł transmisji kulturowej.

ku niniejszego badania – z tekstem, druga zaś jest związana z *relacjami* uczących się *ze sobą* (to jest każdego studenta z samym sobą).

Kategorię **relacje z pośrednikiem kulturowym** charakteryzują następujące cechy czytelniczego odbioru:

- dany do czytania materiał jest postrzegany jako tekst: *w danym tekście, po przeczytaniu tekstu;*
- relacja zachodząca między fragmentem tekstu i jego całością jest kontrolowana: *dany fragment, nie widzę sensu w napisaniu eseju na podstawie fragmentu;*
- tekst jest oceniany pod kątem jego wewnętrznej organizacji: *na początku fragmentu, w pierwszych akapitach [...] w kolejnych akapitach, fragment to po prostu rozważania [...] o dość dziwnej strukturze;*
- podkreśla się sposób produkcji tekstu: *Dany fragment jest raczej artystyczny niż naukowy, Styl tekstu to styl artystyczny, co – według nas – znajduje się w centrum uwagi zaangażowanego czytelnika wtedy, kiedy jego oczekiwania wobec tekstu się nie spełniają. Tekst jest odczytywany jako retoryczny, stworzony po to, by pobudzać i przekonywać: *Utwór jest pouczeniem, Dany fragment tekstu [...] wywołuje stan niepewności, W sposób wyrazisty opisywane są przeżycia.**

Analiza tej kategorii pozwala na stwierdzenie, że tekst Korczaka przemawia do pierwotnej językowej (dyskursywnej) świadomości studentów.

W kategorii obejmującej **relacje uczących się ze sobą** można wyróżnić trzy rodzaje efektów dyskursywnych, implikowanych tekstem Janusza Korczaka: a) **samookreślenie**, b) **autoobserwacja**, c) **samopobudzenie**.

a) **Samookreślenie** podczas czytania może się przejawiać jako:

- identyfikacja z treścią tekstu:
Zgadzam się z autorem co do tego, że [...]; Dany fragment z książki Janusza Korczaka bardzo mi się podoba, jego myśli i poglądy uważam za bardzo ważne; Przeczytawszy tekst [...], zastanowiłam się; Zgadzam się z punktem widzenia autora;
- nazwanie siebie (nominacja) w sposób bezpośredni: *my, dorośli*, i pośredni: *dziecku wstawia się, że ważne jest [...] dostać się na studia.*

b) **Autoobserwacja** przejawia się jako inspirowana tekstem seria wypowiedzi, dyskursywnie nasycająca Ja mówiące:

Przeczytawszy [...] fragment [...], zastanowiłam się nad tym, w jak dużym stopniu my, dorośli, niedostatecznie rozumiemy [...]; my, dorośli, niekiedy uważamy, że mamy prawo [...], robi się to we własnym interesie.

c) **Samopobudzenie** jest takim sposobem budowania wypowiedzi, w którym modalność imperatywna jest połączona z instancją, w której imieniu oraz pod której adresem realizuje się wypowiedź:

Uważam, odwołując się do tego tekstu, że najważniejsze jest znalezienie równowagi między pozwoleniami i zakazami; należy tłumaczyć przyczynę, dla której to robisz; nie dążmy do tego, żeby...

Wymiar dydaktyczny. Jak można czytać teksty Korczaka?

Na czytanie w procesie kształcenia pedagogów tekstu, traktowanego jak pomoc naukowa lub dydaktyczna, duży wpływ wywiera transmisyjny model edukacji określający charakter i kierunek przekazywania znaczeń kulturowych od autorytatywnej instancji do odbiorcy (zob. Klus-Stańska 2012: 25). Charakterystyczną cechą tego modelu jest koncentrowanie uwagi czytelnika głównie na treści przekazu, czyli na tym, CO jest przekazywane, natomiast jest pomijane analizowanie jego formy, czyli tego, JAK się realizuje przekaz. Zdaje się to przynajmniej częściowo tłumaczyć nie tylko charakter badań prowadzonych przez korczakologów, lecz również to, w jaki sposób twórczość Korczaka jest wykorzystywana w przygotowaniu pedagogicznym studentów.

Jednym z celów niniejszego projektu jest ograniczenie zakresu oddziaływania transmisyjnych mechanizmów czytania, co wymaga stworzenia określonego instrumentarium służącego realizacji takich działań edukacyjnych. Takie instrumentarium, jak się wydaje, powinno obejmować: a) jasno określone założenia teoretyczno-metodologiczne, za których pomocą można spróbować osłabić powiązanie tekstów pedagogicznych Korczaka wyłącznie z prezentowaną w nich treścią; b) podstawowe założenia epistemologiczne umożliwiające przekształcenie dominującego sposobu wykorzystywania znaczeń czytane-go tekstu; c) narzędzia metodyczne, stosowane zwykle w kształceniu kompetencji czytelnicznych i procedur czytania.

W aspekcie **teoretyczno-metodologicznym** poszukiwane rozwiązanie może wykorzystywać przemieszczenie topologiczne, polegające na traktowaniu wypowiedzi pedagogicznej Korczaka nie jako przekazu naukowego lub instrukcji pedagogicznej, które trzeba przyswoić, by poruszać się zgodnie z określonym w tekście kierunkiem, lecz jako utworu literackiego, z którym relacje buduje się według modelu dialogicznego współdziałania nie z autorem, lecz z tekstem³, co może niekiedy prowadzić do nieoczekiwanych rezultatów.

Nadzieję, że takie przemieszczenie jest załączkiem pożądaną przez nas zmiany, budzą odczytania podstawowych prac pedagogicznych Korczaka, znajdujące się z dala od głównego nurtu rozważań korczakologów. Na przykład Zbigniew Rudnicki (2013), jak również niektórzy nasi studenci, omawiając *Pamiętnik Starego Doktora*, podkreślali niezwykłość tego tekstu, jego wyjątkowość. *Pamiętnik* jest bowiem z wielu względów literaturą peryferii, dlatego „ścieżki interpretacji i rozumienia zapuszczają się w miejsca nieprzewidziane, niesłychane...” (Rudnicki 2013: 8). Rudnicki podkreśla intensywność nasycenia znaczeń *Pamiętnika* oraz to, że tekst tworzy rzeczywistość, która jest „gęsta” i „nasycona” (Rudnicki 2013: 8). Z kolei Anna Sobolewska dostrzega swoistą autoreferencyjność, „nieprzekładalność” tego utworu, w którym narrator „zawsze kieruje krytyczną uwagę na

³ Odwołanie się do autorstwa jest hołdem składanym określonej tradycji historycznej. W efekcie, jak twierdzi S. Zenkin: „Wychodzi na to, że osobowość pisarza jest podstawową jednostką rozwoju literatury, chociaż nikt specjalnie tego nie dowodził. Z równym skutkiem można uważać za podstawową jednostkę rozwoju literatury słowo, tekst czy język. Strukturalizm akurat szczególnie się zasłużył dla kształtowania się pojęcia o literaturze jako o czymś pozbawionym indywidualności – znana idea »śmierci autora« ma taki sam sens” (Zenkin 2019).

siebie samego. Zapiski te są świadectwem czujnego rozrachunku z sobą i innymi Żydami, a nie z wrogiem” (Sobolewska 2019). Tego rodzaju organizacja tekstu jest właściwa z reguły utworom poetyckim, których forma artystyczna nie pozwala na przekazywanie treści, lecz ją przetwarza. Jest to związane – jak twierdzi Wiktor B. Szklowski – z tym, że celem sztuki jest „dać odczucie rzeczy w formie widzenia, a nie pojmowania; środkiem sztuki jest chwyt »udziwniania« rzeczy oraz chwyt formy utrudnionej, zwiększającej trudności i czas percepcji, ponieważ proces percepcyjny w sztuce stanowi wartość samą w sobie, powinien być więc przedłużony; sztuka jest sposobem przeżywania tworzenia rzeczy, to zaś, co stworzone, w sztuce nie jest ważne” (Szklowski 2006: 100).

Epistemologiczny wymiar ograniczenia transmisyjnego modelu czytania jest możliwy przy współdziałaniu czytelnika z tekstem pedagogicznym. Sięgając do badań amerykańskiego semiologa Paula de Mana (1986), można wyróżnić dwa rodzaje odwoływania się do znaczeń tekstualnych: gramatyczny i retoryczny. Pierwszy koncentruje się na dosłownym czytaniu tekstu i zakłada bezpośrednią łączność między oznaczającym a oznaczanym. Uważa się, że struktura składniowa wypowiedzi zapewnia poprawną organizację jej sensu, a czytanie realizowane jest według schematu dekodowania formalnych jednostek w proponowanych granicach. Retoryczne (performatywne) traktowanie tekstu, nazywane przez de Mana również „figuracywnym”, jest sądem uwarunkowanym sytuacją i kontekstem, a jego struktura znaczeniowa dostosowuje się nie do organizacji gramatycznej i treści tekstu, lecz wręcz przeciwnie – jest związana z występowaniem między nimi relacji konfliktowych (niezgodności), czyli „znaczenia dosłowne i figuracywne wchodzą sobie nawzajem w drogę” (de Man 1986: 271).

Ten konflikt semiologiczny de Man zilustrował następującym przykładem: żona, zwracając się do męża, który wybiera się na kręgle, pyta, czy przewlec mu sznurowadła na zewnątrz czy do wewnątrz, na co mąż odpowiada pytaniem: „A jaka to różnica?” (*What's the difference?*). Żona reaguje, wyjaśniając cierpliwie różnicę między dwoma sposobami sznurowania butów, lecz wywołuje to u męża jedynie wybuch gniewu. „Jaka to różnica?” nie było bowiem pytaniem o różnicę, ale znaczyło: „Nic mnie to nie obchodzi, jaka to różnica”. Przytoczony przykład pokazuje, jak ten sam wzorzec gramatyczny rodzi dwa znaczenia wzajemnie się wykluczające: znaczenie dosłowne żąda pojęcia (różnicy), którego istnieniu zaprzecza znaczenie figuracywne (de Man 1986: 275).

W aspekcie **metodycznym** paradoks rozumienia tekstu jest nie tylko pochodną założeń metodologicznych i epistemologicznych, lecz wymaga wybrania konkretnej strategii czytania. Nie ma jakiegos ukrytego punktu, w odniesieniu do którego można byłoby wnioskować, jaki rodzaj odczytywania znaczeń (gramatyczny czy retoryczny) jest właściwy. Paul de Man podkreśla, że: „odczytanie dosłowne prowadzi do większego skomplikowania tematu i przedstawienia”, natomiast „cały schemat ustanowiony przez to pierwsze odczytanie może zostać podważony czy ulec dekonstrukcji w kategoriach odczytania drugiego” (de Man 1986: 277). Ponadto paradoksalne wzajemne oddziaływanie na siebie tych strategii wydaje się zdolne do wytworzenia takiego rozumienia tekstu Korczaka, które dostosowuje się z jednej strony do efektu binokularnego, z drugiej zaś odziera

czytanie z naturalności oraz wprowadza świadomość jego konstruowania przez czytelnika i uwarunkowania samodzielnością czytelnika. Od zadania dydaktycznego nie oczekuje się w takim wypadku, by jego wykonanie pozwoliło na określenie poziomu przyswojenia znaczeń narzucanych przez dominującą kulturę i edukację, lecz by stwarzało możliwość wniknięcia w uwarunkowania kulturowe i edukacyjne praktyki pedagogicznej Korczaka. Taka analiza jest najważniejszym warunkiem konstruowania postawy zawodowej przyszłego pedagoga.

Zakończenie

Inspiracją dla opisanego badania był – patetycznie mówiąc – namysł nad miejscem i rolą czytania w profesjonalnej edukacji pedagogicznej. Ma on kilka wymiarów. Pierwszy z nich współgra z zewnętrznym kontekstem edukacji, czyli takimi warunkami socjalizacji, jak upadek zainteresowania czytaniem lub zastępowanie książki przez inne nośniki informacji. Sytuację taką określa się jako „kryzys czytania”. Na jej występowanie wskazują między innymi badania polskich socjologów, odnotowujące znaczący wzrost liczby osób, w których życiu tekst i kultura pisana na ogół tracą znaczenie: „Generalnie nieczytający to najliczniejszy segment, do którego należy prawie co drugi z naszych respondentów (48%). Są to osoby, które, nawet jeśli czasem coś czytają, to robią to sporadycznie, sięgając po prasę lokalną lub tabloidy. To, co je wyróżnia, to emocjonalne odrzucenie lektury, a zwłaszcza książek. Nie czytają i nie lubią tego robić, choć pewnie czasem zdarza im się uczynić wyjątek dla jakichś książek funkcjonalnych czy autorów w stylu E.L. James lub Dan Brown” (Koryś i in. 2017: 19). Okoliczności te muszą znajdować odzwierciedlenie w przewartościowaniu fenomenu czytania przez studentów przygotowujących się do wykonywania zawodów pedagogicznych, chociaż oczywiste jest, że precyzyjne określenie wpływu zmiennych społeczno-kulturowych na warunki edukacyjne wymaga osobnego badania.

Drugi wymiar dotyczy sytuacji akademickich i koreluje ze zmniejszeniem znaczenia książek jako źródła wiedzy. Obecność olbrzymich zasobów informacyjnych, dostarczanych przede wszystkim przez telewizję i Internet, wypiera na dydaktyczne peryferie książki w procesie edukacyjnym lub zastępuje je różnymi odmiennymi formami (np. filozofia Nietzschego w komiksie). W takich okolicznościach, jak wynika z naszych obserwacji, niezbędne jest nadanie nowego sensu praktykom czytelniczym w profesjonalnej edukacji pedagogów, a jednym ze sposobów temu służących może być powtórne, retoryczne przeczytanie klasycznych tekstów pedagogicznych.

Powtórne odczytanie tekstów Korczaka jest niewątpliwie wartościowe, ponieważ w centrum uwagi znajduje się doświadczenie pedagogiczne samego studenta, które może zostać zobiektywizowane lub sproblematyzowane (dostrzeżenie dyskursywności doświadczenia). Podstawowym warunkiem powstania takiej sytuacji jest specyfika zawodu nauczycielskiego, jedynego „w którym jeszcze przed rozpoczęciem studiów kandydaci mieli okazję wytworzyć sobie względnie dokładny jego obraz na podstawie wieloletnich,

zagęszczonych sytuacyjnie doświadczeń. Uczestnicząc jako uczniowie w procesie kształcenia szkolnego, socjalizowali się, nabywając wizji przestrzeni społecznej szkoły, strategii komunikacji i jej klimatu, »odpowiedniego« zachowania nauczyciela, oczekiwanych zachowań uczniów itd.» (Klus-Stańska 2016: 13). Oznacza to, że opracowanie retoryczne tekstów pedagogicznych Korczaka pozwala wykorzystywać je w kształceniu jako swoisty ekran, na który rzutowane jest doświadczenie studenta, co pozwala uczestniczyć w tym procesie również wykładowcy. Taki sposób czytania nie wymaga odwołania się do wielkich zasobów tekstów.

Literatura

- Bauman Z. (2005), *Individualizirovannoye obshchestvo*. Moskwa, Logos.
- Goffman I. (2010), *Lektsiya*. W: T. Tyagunova, A. Polonnikov (red.), *Akademicheskaya lektsiya: prepodavaniye i issledovaniye*. Minsk, Izdatel'stvo BGU.
- Kamińska A. (2012), *Dzieło pedagogiczne Janusza Korczaka jako przykład Lévinasowskiej wrażliwości na Innego*. http://www.pskorcza.org.pl/strony/pliki_pdf/kaminska_anna.pdf, 12.02.2019.
- Klus-Stańska D. (2012), *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*. „Forum Oświatowe”, 1(46).
- Klus-Stańska D. (2016), *Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(33).
- Koryś I., Kopeć J., Zasacka Z., Chymkowski R. (2017), *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*. Warszawa, Biblioteka Narodowa.
- Man de P. (1986), *Semiologia i retoryka*. „Pamiętnik Literacki”, 2(77).
- Manguel A. (2003), *Moja historia czytania*. Warszawa, Muza SA.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2009), *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rudnicki Z. (2013), *Pochwała marginesów*. W: Z. Rudnicki (red.), *Korczak na marginesach. Czytając „Pamiętnik” Starego Doktora*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sobolewska A. *Od magii do mistyki. Powieści inicjacyjne Janusza Korczaka*. http://www.pskorcza.org.pl/strony/janusz_korczak_nojk09.htm, 15.03.2019.
- Szkłowski W.B. (2006), *Sztuka jako chwyt*. Tłum. R. Łużny. W: A. Burzyńska, M.P. Markowski (red.), *Teorie literatury XX wieku. Antologia*. Kraków, Znak.
- Vygotskiy L.S. (1983), *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy*. W: L.S. Vygotskiy, *Sobraniye sochineniy*. Moskwa, Pedagogika.
- Zenkin S., *V devyanostyye ya obychno perevodil «diskurs» kak «tip rechi»*. <https://gorky.media/context/v-devyanostyye-ya-obychno-perevodil-diskurs-kak-tip-rechi/>, 15.03.2019.
- Zienkiewicz-Franczak E. (2016), *Ekfrazja, przekład intersemiotyczny, integracja: poszukiwanie właściwej ścieżki w dydaktyce polonistycznej*. „Spotkania Humanistyczne”, 6.