



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2020.13.02>

Adam REGIEWICZ

<https://orcid.org/0000-0003-1367-7697>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: aregiewicz@gmail.com

Jak cytować [how to cite]: Regiewicz, A. (2020). Zasada tranzytywności w edukacji humanistycznej. *Popkultura i kanon. Podstawy Edukacji. Dyskusje wokół kultury popularnej jako edukacyjnej przestrzeni*, 13, 13–25.

Zasada tranzytywności w edukacji humanistycznej. Popkultura i kanon

Streszczenie

W toczącym się w Polsce od niemal trzydziestu lat dyskursie na temat relacji kanonu i popkultury dominuje przekonanie o całkowitej rozbieżności tych przestrzeni doświadczenia w komunikacji kulturowej. Niechęć obrońców kanonu jako bastionu tradycji i wartości wobec kultury popularnej przekłada się także na płaszczyznę edukacji, która stoi w obliczu kryzysu sensowności podejmowanych działań. Wiąże się to zarówno z odbiorcami, jak i samymi nauczycielami, którzy coraz częściej wykazują się większą znajomością zjawisk z zakresu popkultury niż tzw. kanonu kulturowego. Impas, jaki obecnie przeżywa szkoła, wymaga reakcji, a ta – wydaje się – jest możliwa poprzez zwrócenie uwagi na podmiot kształcenia i zwrot ku temu, co „tu i teraz”. Dla wyjaśnienia możliwości przełamania sytuacji „zimnej wojny” pomiędzy kanonem a popkulturą w artykule zostaje przywołana zasada tranzytywna jako metoda budowania dialogu pomiędzy obiema stronami sporu.

Słowa kluczowe: kanon, popkultura, edukacja, kształcenie humanistyczne, tranzytywność.

W połowie lat 90. na łamach czasopisma „Znak” odbyła się poważna debata na temat kanonu i zagrożeń płynących ze strony wchodzącej wówczas do Polski popkultury¹. Rok po publikacji dyskusja przeniosła się na Zjazd Polonistów,

¹ W dyskusji wzięli udział Zygmunt Kubiak, Czesław Miłosz, Jerzy Jarzębski, Jerzy Szacki, Andrzej Oseka i inni.

który odbył się w 1995 roku w Warszawie². Oba wydarzenia silnie oddziaływały na kształt współczesnej polemiki na temat kanonu i popkultury, z której wyłania się dość oczywista konkluzja: kanonu (kulturowego i literackiego) (Szpociński, 1991, s. 47–56) i popkultury nie można pogodzić. Nawet więcej, popkultura niszczy kanon, z tego też powodu należy trzymać obie te formy budowania społecznego imaginarium z daleka od siebie.

Lista sformułowanych pod adresem popkultury zarzutów jest długa. Oskarża się ją o sprzyjanie płytkim wartościom, banalnym gustom, amerykańzację, konsumpcjonizm, podatność na komercję, kryzys etyczny i estetyczny, tandetność. Kultura popularna jawi się niczym pasożyt na zdrowej tkance kultury. W analizie mechanizmów funkcjonowania popkultury pojawiają się określenia zarezerwowane dla wampiryzmu (wysysanie) czy kanibalizmu (zżeranie). Na dodatek popkultura redukuje, obniża i niszczy.

Jej przeciwieństwem jest kanon, rozumiany jako zbiór wypowiedzi artystycznych stanowiący o tradycji danego narodu lub kultury. Kanon traktuje się jako fundament danej społeczności, dzięki któremu może ona budować wspólną komunikację kulturową odwołującą się do tych samych wartości, znaków czy kodu estetycznego. Przypomina gmach, pod dachem którego – jak pisał Jerzy Jarzębski – mieszkamy, korzystając z dobrodziejstw bezpiecznego domu (Jarzębski, 1994, s. 12–17). Temu mirowi popkultura zdaje się zagrażać swoją otwartością granic, mieszaniami porządków, demokracją wartości i dyktatem mody.

Zarysowany konflikt przenosi się z łatwością na płaszczyznę edukacji. Wystarczy pobieżny rzut oka na obecną podstawę programową, aby stwierdzić, że jej autorzy popkultury zwyczajnie nie tolerują. Odniesienie do niej znajduje się zaledwie w dwóch miejscach: w momencie opisywania celów ogólnych, gdzie jeden z nich wskazuje na „rozdzielenie kultury wysokiej i niskiej, elitarnej i popularnej oraz dostrzeganie związków między nimi”, oraz w ostatnim punkcie kształcenia kulturowo-literackiego, w podpunkcie „Odbiór tekstów kultury”, gdzie czytamy, że uczeń „odróżnia dzieła kultury wysokiej od tekstów kultury popularnej, stosuje kryteria pozwalające odróżnić arcydzieło od kiczu”. Z łatwością dostrzeżemy wspólny rys obu zapisów. Popkultura ma służyć nauczycielowi do konfrontacji z kulturą wysoką, reprezentowaną przez zaproponowany kanon literatury. Jeśli zatem przywołuje się popkulturę, to tylko po to, by ją zdyskredytować, oskarżając o kicz, niskie pobudki, wtórność, powtarzalność, bazowanie na niskich instynktach itd.

U podłoża takiego myślenia leżą, w moim przekonaniu, dwie fundamentalne teorie. Pierwsza to spadkobierstwo Szkoły Frankfurckiej, gdzie pojawiają się oskarżenia o masowość, sprzyjanie niskim gustom, homogenizację, zdziecinienie czy niedojrzałość, konsumpcjonizm, banalizm, amerykańzację itd. Popkultura nazywana jest kulturą instant, kulturą przyjemności czy codzienności, gdzie

² Fragmenty debaty przedrukowano w monograficznym numerze *Polonistyki* 5 (1995).

zanika refleksja nad życiem i poszukiwaniem jego sensu. W tym kontekście na plan pierwszy w popkulturze wysuwa się estetyka kiczu, o której Clement Greenberg pisał:

Kicz, posługując się jako surowcem skażonymi i zastygłymi namiastkami prawdziwej kultury, chętnie wita i rozwija niewrażliwość. Jest źródłem dochodu. Kicz jest mechaniczny i operuje formułkami. Kicz zapewnia namiastkowe doznania i podrabiane wrażenia. Kicz zmienia się zależnie od stylu, ale zawsze pozostaje ten sam. Kicz jest wykwittem wszystkiego, co jest fałszywe w życiu naszej epoki (Greenberg, 2002, s. 44).

Z takim bagażem oskarżeń wchodzi popkultura we współczesny dyskurs. Nic zatem dziwnego, że autorzy podstawy, którzy zatrzymali się w refleksji na latach 50., odrzucają ten rodzaj narracji kulturowej.

Drugiemu założeniu również patronuje spojrzenie wstecz. I nie jest ono dalekie od wizji niektórych kierunków kształcenia polonistycznego na uniwersytetach. Kryje się za tym postawa „pasywno-agresywnej nostalgii za innym uniwersytetem i innym czasem kultury literackiej, kiedy rzekomo wszyscy absolwenci liceum mieli w małym palcu klasykę polską, a i obcej niemało. Społeczeństwo zaś szanowało humanistów i miało dla nich wiele dobrze płatnych zatrudnień” (Koziołek, 2014, s. 202). W myśl „najlepiej nam było przed wojną”, autorzy podstawy programowej dołożyli liczbę lektur z tzw. klasyki literatury polskiej (pomijam tu kwestię samej skuteczności egzekwowania tej lektury), widząc w tym odpowiedź na dzisiejszy kryzys kształcenia humanistycznego i tożsamościowego. Towarzyszy temu przekonanie o konieczności kumulacji wiedzy o historii literatury, o jej estetyce, poetyce. Zgodnie z nią, uczeń po czteroletniej edukacji licealnej powinien przede wszystkim znać i wiedzieć³. Potwierdza to Marta Stremiecka w debacie prowadzonej na łamach „Dziennika”. Pisała wówczas:

Nasz kanon to, co najmniej 250 utworów polskiej literatury, które każdy młody człowiek, który przystępuje do matury musi znać. To książki, bez których młodzi ludzie przestaną rozumieć kraj, w którym żyją, nasze miejsce w Europie, a wreszcie zagubią całkiem kod kulturowy (*Poznaj kanon*).

Takie nastawienie jednak powoduje, że podczas prowadzonych zajęć odtwarza się zestaw podstawowych i pozornie kluczowych dla tożsamości polskiej lektur, a poprzez nie – określony zestaw mitów i symboli, co prowadzi do katastrofalnych uproszczeń, które wszyscy znamy z autopsji, np. jeśli romantyzm, to „mesjanizm”, a pozytywizm to „praca u podstaw”. Możemy utyskiwać, że młodzież nudzi się przy Mickiewiczu, ale już Gombrowicz sarkał na Słowackiego.

Otóż na niemoc Gałkiewicza odpowiedzią ma być kanon. W komentarzu po wejściu Giertychowskiego kanonu lektur Agnieszka Kłakówna pisała:

³ Ponad dziesięć lat wcześniej, w 2008 r., podobną uwagę do Minister Krystyny Hall formułowała Agnieszka Kłakówna, pisząc: „Twórcy listy lektur zdradzają najzupełniej naiwne przekonanie, że wystarczy nakaz lekturowy, by osiągnąć sukcesy wychowawcze. I to jest czysta utopia” (Kłakówna, 2014, s. 150).

Kto zaś najlepiej wie, co zatem na 'języku polskim' po Bożemu 'wykładane' być powinno? No takie rzeczy są akurat zupełnie oczywiste [...] Prosto. Przykład pierwszy z brzegu: Sienkiewicz – dobrze, Gombrowicz – niedobrze, o Masłowskiej – lepiej w ogóle nie wspominać. [...] Na szczęście, w szkole jest na to rada niezawodna: porządek poznawania lektur przyjmować chronologiczny. To da pewność, że do Gombrowicza, a tym bardziej do Masłowskiej nigdy się nie dojdzie (Kłakówna, 2014, s. 127).

Ucieczka edukacji w kanon jest jednak nie tyle odwoływaniem się do tradycji, której miałby być on gwarantem, ile realizacją „kolekcji” zmienianej w zależności od politycznej ideologii⁴. Co więcej, nikt dziś nie kryje faktu, że kanon w swej istocie jest aktem ideologicznej przemocy, wyrazem supremacji władzy jakiejś wizji kultury, a nie kultury w ogóle. Przypomniała o tym dyskusja wokół opublikowanego przez Haralda Blooma kanonu anglosaskiego (Bloom), który przez niektóre środowiska (zwłaszcza lewicowe i feministyczne) został nazwany opcją *Dead White European Male*. Trudno nie dostrzec w tym głębszej refleksji nad istotą kanonu, którego konstrukcja jest zależna od czasu i miejsca, w jakim powstaje. W takim kontekście powoływanie się na kanon jako zbiór uniwersalnych wartości, o których można przeczytać w definicji kanonu (Sawicki, 1992, s. 95–110), wydaje się nadużyciem.

Czy jednak naprawdę dobrze rozumiemy pojęcie kanonu? Anna Nasiłowska definiuje go jako wyobrażenie o idealnym poziomie kompetencji. Nie ma on postaci listy, raczej można by go sobie wyobrazić jako przestrzenny układ odniesień o otwartej strukturze (Nasiłowska, 2011, s. 32). Podobnie określa go wspomniana już Agnieszka Kłakówna, proponując rezygnację z kanonu lektur na rzecz kanonu uniwersalnych problemów egzystencjalnych. A ponieważ „problemy o takim ciężarze gatunkowym znajdują zwykle wyraz w dziełach kultury potwierdzających swą wielkość i zdolność oddziaływania przez wieki” (Kłakówna, 2017, s. 109), nie ma obaw, że zostaną pominięte ważne teksty pełniące rolę „kamieni milowych” w literaturze (Delsol).

Zaproponowane ujęcie niebezpiecznie zbliża rozumienie kanonu do popkultury określanej mianem bezgranicznego morza zalewającego pozostałości po wspaniałej cywilizacji. Jednak gdy sięgnąć do usankcjonowanych tradycją pojęć kanonu, zobaczymy, że większość z nich odnosi się do momentu oddziaływania, o którym współcześnie obrońcy ruin zapomnieli. Kanon ma za zadanie przekazywać dziedziczone w danym obszarze i w danej kulturze wartości, jednak tradycja ta, jak pisze Michał Głowiński, nie powinna być odwzorowywaniem kształtów, jakie zjawiska przyjęły w epokach ubiegłych”, ale kontynuacją i przekształcaniem jej w sposób czytelny dla nowego pokolenia. Nie da się ukryć, że dla współczesnego pokolenia taki język oferuje popkultura.

Trudno nie zgodzić się w tym kontekście z Rochem Sulimą, który mówi, że popkultura jest obszarem kształtowania się tożsamości zbiorowych.

⁴ Przestrzegał przed tym Czesław Miłosz we wspomnianej już debacie na łamach „Znaku” (Miłosz, 1994, s. 50–52).

Kultura popularna to rodzaj pośrednika między kulturą wysoką a jednostkowymi stylami życia. Dlatego Szekspira można najpierw zobaczyć w jakiejś adaptacji popkulturowej, a potem przeczytać w oryginale. Czy tego chcemy, czy nie tworzy ona społeczne mitologie, a kult Adama Małysza zastępuje obecność bohaterów narodowych (Tumiłowicz).

Każda próba ignorowania jej w dyskursie publicznym, w tym w edukacji, jest szkodliwa także dla samej tradycji. Obserwujemy to dość często. Absolwenci liceum, kształceni w sposób retrospektywny⁵, postrzegają literaturę i zjawiska kulturowe w kategorii dawności, spychając je poniekąd do getta czy muzeum. Kształceni wyłącznie w perspektywie tradycji, absolwenci zaznają pewnej schizofrenii, bowiem świat literatury, który został im przedstawiony, okazuje się być światem martwym, dawno minionym czasem, „rajem utraconym” lub gorzej – „nudną skamieliną”⁶. To terazniejszość ich pociąga.

Jeśli chcemy uniknąć fikcji kształcenia, oddalić zarzut o nieautentyczność czy totalną nieadekwatność omawianej literatury do życia tych młodych ludzi, to powinniśmy raczej wychodzić od tego, co dla nich ważne: dziś, teraz, tego, co ich fascynuje, co ich dotyczy w otaczającym świecie, co jest przedmiotem ich uwagi. A tą przestrzenią jest właśnie popkultura. Zwraca na to uwagę Piotr Śliwiński w rozmowie z Iną Iwasiów, Anną Janus-Sitarz i Krzysztofem Biedrzyckim: „kiedy mówimy o kształtowaniu takiej wspólnoty przez teksty, wówczas, mając literaturę w środku, sercu, wyobraźni, w centrum każdego obrazu kultury, nie możemy na niej poprzestać, bo rzeczywistość młodego człowieka dzisiaj jest rzeczywistością gry komputerowej, serialu telewizyjnego” (*Między wolnością a krytyczną lekturą a obroną kanonu*, 456).

W tym kontekście należałoby odczytać wskazówkę, jaką Agnieszka Kłakówna, daje wchodzącym w zawód nauczycielom:

Trzeba wychodzić od tego, co ważne dla konkretnych ludzi. Dziś, teraz, co fascynuje, co ich dotyczy, co odkrywane jest w otaczającym świecie, co jest przedmiotem ich uwagi. To mogą być sceny z filmów na przykład, albo sytuacje z innych popkulturowych tekstów. Te, które mają zdolność uwodzenia wyobraźni, odwołują się zwykle do kulturowych archetypów. Od nauczyciela oczekiwać by należało jednak, żeby rozpoznając te archetypiczne ujęcia, proponował i pomagał odkrywać ich sensy w tekstach przynależnych do wysokiego obiegu kultury, skłaniając do namysłu nad znaczeniem ich odwieczne nieledwie repetycji i trwania (Kłakówna, 2017, s. 226).

Przyjęta przez badaczkę i zarazem praktykującego nauczyciela perspektywa odwraca dominującą w dzisiejszym konstruowaniu edukacji humanistycznej zasadę „ze szczytu schodów”. Perspektywa tamta projektuje, co uczeń musi i powinien, nie zatrzymując się w ogóle na pytaniu o sens takiej czy innej umiejętności. Więcej tu kursu z historii literatury niż zwyczajnej lektury, która zmusza do myślenia. Wszak w imię kanonu przyswajają się bezmyślnie cudze zdania i uczy

⁵ Postawa retrospektywna polega na przyjmowaniu przeszłości jako bezpiecznej przystani i „miejsca świętego” (Szacki).

⁶ George Steiner nazywa postępujących w ten sposób nauczycieli „grabarzami” (Steiner).

je powtarzać. W konsekwencji, po czterech latach, podczas egzaminu uczeń wie, że Średniowiecze to Szymon Słupnik (Kołodziej, 2019, s. 21), a Orzeszkowa to *Nad Niemnem*. Co ciekawe, już pod koniec lat siedemdziesiątych zwracał na problem uwagę Janusz Sławiński, pisząc:

Istnieje wszak zjawisko, którego nie zawaham się nazwać po imieniu: szkolna dewastacja arcydzieł. Polega ono nie tylko na tym, że utwory poddawane są w szkole prymitywnym zabiegom interpretacyjnym, ale przede wszystkim na tym, że owe interpretacje nieodwołalnie oklejają i unieruchamiają również w obiegach pozaszkolnych. Tekst oddany nauczaniu okazuje się często tekstem straconym dla publiczności dorosłej: przestaje być źródłem energii znaczeniowej (Sławiński, 1977, s. 17).

Czy nie doświadczamy tego na co dzień, jak gdyby Sienkiewicz czy Kochanowski pisali wyłącznie z myślą o uczniach ze szkolnej ławy? Ile literatury zostało skompromitowanej przez szkolną „bufonadę”? (Hartman). Czy z pełnokrwistych bohaterów literackich nie zrobiliśmy kukiełek w szkolnym teatrzyku? A może gorzej, zrobiliśmy z nich przedmiot szkolnych dociekań, mordując ich pseudostrukturalnym wywodem? Jak do tego nie dopuścić?

Autorka *Wykładów z metodyki* pisze w innym miejscu, że „szkoła nie może grać roli «westalki» tradycji i kultury wysokiego obiegu, która zamyka oczy na otaczający świat i problemy zaburzonych w nim uczniów, bo to pachnie albo schizofrenią, albo skansenem” (Kłakówna, 2014, s. 79). I ma rację. Moja kilkunastoletnia kariera nauczyciela w szkole potwierdza, że wychodzenie od tego, co jest uczniom bliskie: filmu, piosenki, teledysku, gry, wydarzenia na YouTube i powiązanie z materiałem literackim daje o wiele lepsze wyniki niż oddzielenie tej sfery życia od przestrzeni edukacji. Jak to uczynić, by nie dopuścić do wrogiego przejścia przez popkulturę najważniejszych dyskursów kulturowych, a jednocześnie rzutować tradycję w przyszłość?

Odpowiedzią na powyższą kwestię wydaje się zasada tranzytywności, sformułowana przez Joannę Ślósarską. Antropologiczna w swoim podłożu koncepcja tranzytywności, rozumiana jako przejście między rozbieżnymi (często skrajnymi, stanami rzeczywistości, jak kanon i popkultura), jest ciekawą figurą interpretacyjną, konotującą zarówno wszelkiego rodzaju transfigurację materii, ciała, rzeczywistości (co autorka określa mianem metamorfozy), jak i duchowe przemiany (*metanoia*). Koresponduje ona z Welschowską koncepcją „rozumu transwersalnego” (Welsch, 1998, s. 405–440), który realizuje się w ustanawianiu przejść pomiędzy różnymi warstwami – „sektorami” analizowanego obiektu tak wewnątrz, jak i z rzeczywistością usytuowaną poza nim, ustanawiając tym samym nowy porządek lektury: otwartej i dynamicznej. Skonstruowany w ten sposób model lektury zakłada z jednej strony czytanie kontekstowe, asocjacyjne, przypominające nieco strukturę hipertekstową, z drugiej zaś właśnie komparatystyczne, palimpsestowe, gdzie odmienne porządki znaczeniowe zostają na siebie nałożone, w wyniku czego odkrywa się dodatkowe znaczenia.

Zarysowana charakterystyka tranzytywności eksponuje sam moment przechodzenia, który wiąże się zarazem z konstruowaniem przestrzeni „pomiędzy”: antropologią bramy, przejścia z tego, co zewnętrzne do tego, co wewnętrzne i odwrotnie, jak i czasem owego przechodzenia, które tranzytywność postrzega przede wszystkim jako figurę dynamiczną. Antropologicznie rozumiana tranzytywność jawi się zatem jako element doświadczenia egzystencjalnego, bez którego świat kultury jest tylko „martwą literą”. Bez doświadczenia bowiem trudno mówić o autentycznym sensie, a ponadto, jak pisze w zakończeniu autorka: „porządkowanie doświadczenia w relacji do wartości i preferencji czyni to doświadczenie bardziej znaczącym w indywidualnym kontekście” (Ślósarska, 2014, s. 129). W centrum tranzytywności stoi podmiot – ten, który doświadcza, ten, który dokonuje lektury. Ta powinna być dla ucznia nie tylko możliwością działań poznawczych, ale przede wszystkim szansą na poznanie samego siebie, innych ludzi i otaczającego świata. To zatem oznacza konieczność zanegowania zewnętrznego, gotowego porządku postrzegania literatury i kultury, a skupieniu się na sobie samym.

To najsilniejszy i najbardziej znaczący element metody, który uniwersum znaczeń, płynności ponowoczesnego świata, negocjowalności tożsamości itp. przeciwstawia ideę podmiotowego odczytania przez silną postawę etyczną. Bez owej aksjologii sprzężonej z symbolicznym uniwersum cała niezwykle bogata i różnobarwna rama narracyjna, w której jako użytkownicy kultury funkcjonujemy, byłaby tylko grą, zabawą, nic nie znaczącą makietą, którą można w każdej chwili obnażyć i pokazać jej sztuczność czy fasadowość. Przenosząc to rozwiązanie na płaszczyznę edukacji, trzeba by podkreślić owo zanurzenie ucznia w aktualności, w jego „tu i teraz”, które determinuje odbiór otaczającej go rzeczywistości, w tym także literatury.

Kluczowym dla zrozumienia działania zasady tranzytywnej w edukacji byłoby pojęcie szczeliny, a więc miejsca pęknięcia monolitycznej całości, jaką jawi się kanon. Szczelina tworzy możliwość przejścia lub połączenia z inną przestrzenią – jest miejscem tranzytu między przeszłością a teraźniejszością, subiektywnością a obiektywnością. Fenomen tranzytywności skupiałby się na punkcie, na wybranym momencie, za pomocą którego przechodzi się od beznamietnego obrazu całości, jaki dzisiaj oferuje nam nauczanie zgodne z kanonem, do emocjonalnego skupienia uwagi na fragmencie, do *punctum*, jak powiedziałby Roland Barthes (Barthes, 1994). W *Świetle obrazu* zauważa on, że *studium*, choć wiąże się z naszym kulturowym doświadczeniem, wiedzą o świecie, intelektem, sprowadza obserwującego do roli widza. Takimi dziś wydają się uczniowie poddani zabiegom edukacyjnym. Dodajmy, że w ich przypadku należałoby mówić wręcz o widzu mentalnie nieobecny. W przeciwieństwie do *studium*, *punctum* rozpala emocje, angażuje, bowiem wiąże się ze szczegółem, który widz wydobywa z obrazu. Skupia się na tym, co go interesuje. To ma na myśli Ślósarska, gdy pisze o doświadczeniu egzystencjalnym konstytuującym ów tranzyt.

Ten sposób lektury koresponduje z palimpsestową koncepcją tekstu, na którą składają się bardzo różne filozoficzne, teologiczne, etyczne, jak i „teksty kultury”: od klasycznej poezji, poprzez fantastykę, do zjawisk intermedialnych. Stają się niezwykle spójną opowieścią na temat sposobu radzenia sobie z najbardziej elementarnymi pytaniami: o sens życia, śmierć, los i wolność, *sacrum* i *profanum*, chaos i kosmos, cielesne i duchowe itd. Zasada tranzytywności zbliża się zatem do postulatu czytania literatury poprzez uniwersalia, niezależne od dzieła, choć od tekstu biorące początek. Człowiek w tym kluczu jest rozumiany podmiotowo, mając świadomość swego istnienia i zarazem dystansu do otaczającej go rzeczywistości. Jest on postawiony w krzyżujących się i przecinających ciekach rzeczywistości, i wobec tej palimpsestowej rzeczywistości musi wejść z nią w relacje. Im bardziej świadomie to czyni, tym bardziej zaznaczona zostaje kategoria tranzytywności, jawiąca się wówczas jako próba porządkowania otaczającego go chaosu.

Powyżej zaprezentowaną teorię chciałbym przedstawić na konkretnym przykładzie⁷. Punktem wyjścia uczynimy *Bogurodnicę*, średniowieczną pieśń religijną, utożsamianą z kanonem literatury polskiej i ze Średniowieczem przede wszystkim. Wystarczy otworzyć dowolny podręcznik kształcenia literackiego z zakresu liceum, by szybko wpisać utwór w szereg wytrychów interpretacyjnych: zabytek języka polskiego, teocentryzm, *deesis*, tercyna, modlitwa, pieśń. Zestawienie skomplikowanego znaczeniowo i mentalnie średniowiecznego tekstu z narracją popkultury wydaje się mało prawdopodobne. Jednak, jak pokazuje zasada tranzytywna, potrzebne jest poszukiwanie szczeliny – miejsca przejścia pomiędzy światami. Taką właśnie bramą stała się dla mnie kategoria pieśniowości, która naprowadziła mnie na współczesne wykonania *Bogurodnicy*.

Kategoria pieśni nie odsyła tu jednak do poetyki czy genologii, jak pewnie widziałby to rasowy polonista, ale do muzyczności zarówno samego tekstu, jak i towarzyszącego jej wykonania. Muzyka stała się dla pokolenia urodzonego po 1989 roku najważniejszym doświadczeniem kulturowym, które wraz z audiowizualnością zdominowało jego sposób rozumienia kultury. Jeśli dodać do tego liczne programy telewizyjne, akcje medialne promujące talenty muzyczne, otrzymamy obraz pokolenia zanurzonego w narrację muzyczną. Nie można zatem dziwić się, że ważniejsze dla przedstawiciela tego pokolenia jest pierwsze miejsce na liście przebojów lub nagroda Grammy niż literacki Nobel⁸. Nic dziwnego zatem, że lektura *Bogurodnicy* odbywać się będzie palimpsestowo, z nałożeniem na nią filtrów współczesnych odczytań muzycznych.

⁷ Przedstawiona propozycja została przetestowana przeze mnie w warunkach szkolnych podczas prowadzonych warsztatów z uczniami.

⁸ Nawet więcej, to co dotyczy odbiorców, jest udziałem twórców współczesnej literatury, którzy coraz częściej korzystają z pomysłów programów telewizyjnych, producentów widowisk, a nie rzadko z narracji muzycznych, rozszerzając wypowiedź literacką o zjawiska audiowizualne i audialne (Regiewicz, 2020).

Na potrzeby tej wypowiedzi przyjrzymy się zaledwie trzem wykonaniom w obiegu popkultury: heavymetalowemu, ambient i muzyki improwizowanej⁹.

Pierwsza z propozycji, *Bogurodzica* w wykonaniu zespołu Opozycja, jest utrzymana w estetyce metalowej z charakterystycznym brzmieniem gitar, rytmicznym silnym akcentowaniem $\frac{2}{4}$, riffem eksponującym melodię pierwszej frazy pieśni. Linia melodyczna stara się trzymać tradycyjnej wersji przekazu znanej z najstarszego rękopisu muzycznego z XV wieku (*Historia muzyki powszechnej*, 1957, s. 197–198). Zmienia się ona w refrenie, melodyjny głos nabiera ostrzejszej barwy, by w finalnym *Kyrie eleison* przejść w krzyk. Adaptując utwór, zespół wpisał melodię w tonację durową. Ma to ogromne znaczenie, gdyż zastosowanie tej tonacji w utworach metalowych wiąże się z wyrażaniem silnych i pozytywnych emocji jak patos, chwała, poczucie dumy.

Co współczesnemu odbiorcy mówi o średniowiecznym tekście takie wykonanie? Po pierwsze przypomina kulturowy obieg *Bogurodzicy* i jej wykorzystanie w ważnych dla narodu chwilach. Podkreślone przez muzyczną estetykę metalową uczucia siły dumy i walki, odnoszą się wszak do aktualnych dziś potrzeb identyfikacji narodowej i kulturowej. Po drugie, wyeksponowanie kontekstu walki wiąże wypowiedź modlitewną z teologią walki duchowej, jaka rozgrywa się podczas modlitwy. Dzięki wykrzykiwanym wezwaniom pieśń nabiera charakteru emocjonalnego, dalekiego od niezrozumiałych dla ucznia gregoriańskich chorałów.

Drugie wykonanie to improwizacja Tomasza Trzczińskiego na fortepian i gongi¹⁰. Pianista łączy w improwizacji motywy polskiej muzyki sakralnej i ludowej. Początkowe frazy krążą wokół tematu głównego *Bogurodzicy* wyznaczając linią melodyczną śpiewu chorałowego, raz po raz zmieniając tonację. Pianista stosuje elipsę, przy każdorazowym powtórzeniu pomija inne elementy, zwiększa też ich zakres – im dalej, tym więcej pauz i brakujących dźwięków. Tytułowe gongi pojawiają się na końcu taktu niczym kropka w zdaniu, stając się silnym akcentem znaczeniowym. Sama obecność gongów przywodzi na myśl dzwony, konotujące tradycję kościelną, religijną, która nie zostaje w wykonaniu przywołana wprost. Zróznicowana tonacja i głębokość dźwięku gongu pozwala pianistcie na odchodzić od tematu głównego ku improwizacji krążącej wokół poszczególnych akordów *Bogurodzicy*. Artysta zmienia tonację o tercję, porusza się w kwintach, nawiązując tym samym do tradycji muzyki średniowiecznej. Rozwijając temat, artysta coraz silniej akcentuje uderzenia akordowe, wręcz symfonizuje, chcąc wyeksponować emocje ukryte pod chorałowym tradycyjnym wykonaniem. Można odnieść wrażenie, że atakuje dźwięki, jakby chciał wydobyć z pieśni afektywny potencjał.

⁹ Więcej o wykonaniach *Bogurodzicy* – Regiewicz, 2019, s. 133–148.

¹⁰ Wykonanie miało miejsce w Niemczech podczas „Around The Köln Concert“ 10 maja 2014 w Kulturforum w Altrip. Wykonania można wysłuchać online: https://play.spotify.com/artist/6XVCYtZKCEmVXbb4mEzvj?play=true&utm_source=open.spotify.com&utm_medium=open [dostęp: 22.05.2017].

W wykonaniu Trzcíńskiego słyszalne jest włączanie w klasyczne rozwiązanie chorałowe wątków muzycznych zaczerpniętych z tradycji ludowej. Łączy on polską tradycję muzyczną, klasykę oraz jazz w improwizacji, nawiązując do średniowiecznych zjawisk przenikania świeckiej melodyki do tradycyjnych kościelnych melodii chorałowych. Improwizacja Trzcíńskiego pozwala na odczytanie Średniowiecza jako epoki przenikania się kultury ludowej i wysokiej, na co niejednokrotnie zwracali uwagę Aaron Guriewicz czy Johan Huizinga.

Niebanalną interpretację średniowiecznej pieśni przedstawia Michał Jacaszek na płycie *Pieśni*. Nagrana w stylu ambient wersja *Bogurodzicy* wprowadza odbiorcę w zupełnie nowe doświadczenia audialne, duchowe i emocjonalne. „Muzyka do tego stopnia pobudza wyobraźnię, że chłodne mury średniowiecznych katedr są na wyciągnięcie ręki” (Komła, 2014). Zaproponowane przez artystę połączenie elektroniki, ciemnej barwy jej syntetycznych tonów z chrześcijańskim kontekstem buduje przestrzeń odbioru na kształt średniowiecznej architektury liturgicznej.

Przebieg muzyczny ma charakter wznoszący, miarowo narastają nie tylko dźwięki rozwibrowanych organów, ale i elektroniczne sygnały przenikające w sposób hipnotyczny sonosferę utworu. Utwór, początkowo wyłącznie instrumentalny, zostaje wzbogacony męskim głosem Dominika Dublinowskiego. Całości wykonania towarzyszą charakterystyczne dla estetyki *glitch* trzaski, szmery i „bękarty” cyfrowe, budując wrażenie wielowymiarowego świata, nieuchwytnego (Cassone, 2010, s. 481–489).

Colson Whitehead zauważa, że „to błąd prowadzi ewolucję, doskonałość nie oferuje żadnej zachęty do poprawy”, dlatego artyści wyrastający z doświadczenia muzyki cyfrowej wychodzą z brzmieniem ku wszelkiego rodzaju zakłóceniom, potknięciom, błędom aplikacji, zawieszeniom systemu, trzaskom, zniekształceniom, szumom, czyli temu, co można by nazwać „błędem w sztuce”. Estetyka odpadu, jak można ją nazwać, ma być odzwierciedleniem tendencji do ascezy, do obnażania, огоłacania formy, redukowania przekazu do minimum.

Przyjęte przez Jacaszka rozwiązanie wprowadza słuchacza pieśni w głęboki stan duchowej medytacji, w religijną przestrzeń charakterystyczną dla człowieka Średniowiecza. Transowy charakter brzmienia odkrywa w niej chrześcijańskie przesłanie, duchowy wymiar.

Jedna szczelina – trzy sploty, każde o emocjonalnej sile *punctum*. Zastosowana zasada tranzytywna prowadzi do następujących wniosków. Po pierwsze, odczytanie tekstu literackiego w kontekście współczesnej interpretacji muzycznej daje możliwość wyrwania literatury z getta. Tekst, mimo swojej trudności, staje się zrozumiały, bowiem jego interpretacja zostaje zapośredniczona poprzez muzykę, a ta jest jednym z najdoskonalszych tłumaczy, bo sięga do niewerbalnego wyrażania i odwołuje się do rozumiałej ponadczasowo sfery emocjonalnej. Wychodząc od doświadczenia, od tego, co interesujące dla ucznia, od jego języka, przechodzimy do tekstu, który nie czyni ucznia specjalistą od analizy lite-

rackiej, ale daje podstawy do opisu własnych zachowań czy namiętności, wyposaża w język, którym można te doświadczenia wyrazić.

Drugą kwestią jest otwarcie tekstu na interpretacje. Muzyczne konteksty uruchamiają dodatkowe skojarzenia czy nagromadzone konteksty kulturowe, które czynią tekst źródłem cytatów i odniesień, a tym samym staje się on żywy. Pieśń sprzed 700 lat nagle staje się czytelną opowieścią o problemach, z którymi zmagają się współczesny człowiek. Dzięki muzycznym nawiązaniom widoczne stają się kulturowe dyskusje toczące się przez pokolenia, potwierdzając tym samym tezę Michaiła Bachtina, że cała literatura składa się z przypisów i nawiązań do innych tekstów. Spojrzenie na literaturę jako na siatkę splotów czy przepływów zbliża taki model edukacyjny do współczesnego hipertekstowego świata, po którym się poruszamy. Zakłada on surfowanie (nie mylić z dryfowaniem) pomiędzy węzłami, którymi są wspomniane wcześniej „kamienie milowe” literatury, ale droga, która do nich wiedzie, nie musi przebiegać w sposób linearny (Regiewicz, 2011, s. 8–13; Regiewicz, Kłakówna, 2016, s. 155–170; Kasprzak, Kołodziej, Kłakówna, Regiewicz, Waligóra, 2016). Taki model znajdziemy w tradycji anglosaskiej, która, wychodząc od Szekspira, daje obraz literackiego i kulturowego uniwersum, wyposażając młodego człowieka w podstawowe kompetencje. W konsekwencji teksty kultury popularnej przesączone są odniesieniami do tradycji literackiej, bohaterowie seriali mówią frazami dramatopisarza ze Stratfordu bez zażenowania i bez silenia się na sztuczną powagę. Aby osiągnąć ten stan nasylenia kultury popularnej świadomością kanonu, należy dostrzec, że pomiędzy tymi światami istnieje korelacja, silna więź, której łącznikiem jest podmiot – uczeń, ale i nauczyciel, zanurzony w teraźniejszym świecie.

Bibliografia

- Barthes, R. (1994). *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*. Tłum. Jacek Trznadel. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Bloom, H. (1994). *The Western Canon. The Books and School of the Ages*. San Diego: Harcourt.
- Cassone, K. (2010). Estetyka błędu: „postcyfrowe” tendencje we współczesnej muzyce komputerowej. Tłum. Julian Kutyla. W: Ch. Cox, D. Warner (red.), *Kultura dźwięku. Teksty po muzyce nowoczesnej* (s. 481–489). Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Chomiński, J.M., Lissa, Z. (red.). (1957). *Historia muzyki powszechnej*. T. 1: *Do renesansu włącznie*. (1957). Kraków: Pol. Wydawn. Muzyczne.
- Delsol, C. (2018). *Kamienie węgielne. Na czym nam zależy?* Tłum. M. Kowalska. Kraków: Znak.
- Greenberg, C. (2002). Kicz i awangarda. W: *Kultura masowa* (37–52). (red. i tłum. Cz. Miłosz). Kraków: Znak.

- Hartman, J. (2014). Szkoła buja w obłokach. *Gazeta Wyborcza*. Online: https://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,15847669,Szkola_buja_w_oblokach.html [dostęp: 13.11.2020].
- Jarzębski, J. (1994). Metamorfozy kanonu. *Znak*, 470, 12–17.
- Kasprzak, P., Kłakówna, Z.A., Kołodziej, P., Regiewicz, A., Waligóra, J. (2016). *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kłakówna, Z.A. (2014). *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*. Kraków: Universitas.
- Kłakówna, Z.A. (2017). *Język polski. Wykłady z metodyki*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Kołodziej, P. (2019). *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Komła, Ł. (2014). Jacaszek-Pieśni. Online: <http://polyphonia.pl/2014/01/jacaszek-piesni/> [dostęp: 13.11.2020].
- Koziołek, K. (2014). Dydaktyka regresywna, czyli czego trzeba się oduczyć, żeby uczyć lektury. W: K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska (red.), *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. T. 2. Kraków: Universitas.
- Między wolnością krytycznej lektury a obroną kanonu*. O szkole, nauczycielach i szkolnej polonistyce rozmawiają: prof. dr hab. Inga Iwasiów, prof. dr hab. Anna Janus-Sitarz, prof. dr hab. Piotr Śliwiński, dr hab. Krzysztof Biedrzycki, prof. UJ. (2019). *Konteksty Kultury*, 16 (4), 452–467.
- Miłosz, Cz. (1994). Kanon, ale czyj?. *Znak*, 470, 50–53.
- Nasiłowska, A. (2011). Między kolekcją a kanonem. *Polityka*, 1. Dodatek: „Niezbędnik inteligenta”, 32.
- „Poznaj kanon lektur Dziennika”, *Dziennik* 4 stycznia 2009. Online: <https://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/135334,poznaj-kanon-lektur-dziennika.html> [dostęp: 13.11.2020].
- Regiewicz, A. (2011). Czytanie literatury metodą hiperłącza jako odpowiedź na wymagania nowej podstawy programowej. *Biuletyn Edukacyjny SODN Częstochowa*, 26, 8–13.
- Regiewicz, A., Kłakówna, Z.A. (2016). Nowe media i edukacja szkolna – wprowadzenie do projektu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, 155–170.
- Regiewicz, A. (2019). „Bogurodzica” na współczesnej polskiej scenie muzycznej. Kilka słów o recepcji. W: A. Regiewicz. *Średniowieczność w literaturze i kulturze popularnej* (s. 133–148). Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Regiewicz, A. (2020). *Głośne pióra*, Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Sawicki, S. (1992). Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich. W: S. Sawicki, A. Tyszczyk (red.), *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze* (s. 95–110). Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

- Sławiński, J. (1977). Literatura w szkole: dziś i jutro. *Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 5–6 (35–36), 1–19.
- Steiner, G. (2007). *Nauki Mistrzów* (tłum. J. Łoziński). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Szacki, J. (1971). *Tradycja. Przegląd problematyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szpociński A. (1991). Kanon kulturowy. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 47–56.
- Ślósarska, J. (2014). *Zasada tranzytywności w kulturze*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
- Tumiłowicz, B. (2008). Czy rzeczywiście popkultura zjada kulturę?. *Przegląd Polityczny*. Online: <https://www.tygodnikprzeglad.pl/czy-rzeczywiscie-popkultura-zjada-kulture/> [dostęp: 13.11.2020].
- Welsch, W. (1998). *Nasza postmodernistyczna moderna* (tłum. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska). Warszawa: Oficyna Naukowa.

The method of transit in humanistic education. Pop culture and the canon

Summary

In Poland, a discourse on the relationship between the canon and pop culture has been going on for almost thirty years. It is dominated by the belief that these methods of cultural communication are completely divergent. The canon is understood as a bastion of tradition and values and as such is in contradiction with popular culture. This conflict has educational consequences. Creates a resonance in the relationships and teachers, who more and more often show greater knowledge of pop culture phenomena than the so-called cultural canon. The impasse that the school is currently experiencing requires a reaction, and this seems to be possible by drawing attention to the subject of education and turning to the “here and now”. In order to explain the possibility of breaking the “cold war” situation between the canon and pop culture, the article cites the transitive principle as a method of building a dialogue between both sides of the dispute.

Keywords: canon, pop culture, education, humanities, transitivity.