

Andrzej Szpociński

Od zamkniętej do otwartej formuły kanonu kulturowego

Przez kanon kulturowy rozumiem zbiór takich wytworów kulturowych, zdarzeń historycznych oraz osób, o których człowiek kulturalny wiedzieć coś powinien. Elementy kanonu kulturowego analizowane mogą być jako struktura trójwymiarowa ukonstytuowana przez:

- a/ nazwy zdarzeń i wytworów kulturowych oraz imiona postaci;
- b/ idee, wartości, wzory zachowań przypisane do nazw owych wytworów i zdarzeń oraz imion postaci;
- c/ zbiorowości, do której wartości (idee, wzory zachowań) wraz z nazwami (imionami) z nimi powiązanymi są odnoszone.

Ostatni z wymienionych wymiarów jest najbardziej istotny. Można sobie wyobrazić kanon, w którym zdarzenia, osoby lub wytwory kulturowe nie są związane z żadnymi innymi treściami, poza wskazywaniem na samą wspólnotę (symbole zbiorowej tożsamości). Można wyobrazić sobie także idee, wartości lub wzory zachowań, które nie będąc związane z jakimś znakiem słownym, ikonycznym lub akustycznym postrzegane są jako część dziedzictwa, nie można jednak pomyśleć kanonu bez odniesienia go do jakiejś grupy. Kanon zakłada z definicji, jakąś wspólnotę, do której się odnosi, a sposób, w jaki jest dany charakteryzuje pośrednio sposób, w jaki dana jest wspólnota. Dlatego też badania nad kanonem stanowią mogą dogodny punkt wyjścia do badań nad zbiorowościami, w których w takiej lub innej formie kanony funkcjonują.¹

Przedmiotem moich zainteresowań jest kanon kultury narodowej. Wprowadzenie w kanon dokonuje się w procesie kulturalizacji, w ramach wyspecjalizowanych instytucji. We współczesnych społeczeństwach najważniejszymi instytucjami uwikłanymi w te procesy są: rodzina, szkoła i mass media. Wydaje się przy tym, że dziedzina kanonu kulturowego pozostaje jedną z tych nielicznych, w której szkoła nie ustąpiła całkowicie pola wszechpotężnym mass mediom (zwłaszcza telewizji), a jej wpływ uznać można za znaczący. Konstatacja ta niech stanowi wyjaśnienie powodów zainteresowań kanonem kulturowym nauczaniem w szkole.

Odwołując się do moich obecnych i wcześniejszych badań spróbuję scharakteryzować przemiany form wprowadzania w kanon narodowy w szkole i instytucjach z nią związanych pomiędzy początkiem lat pięćdziesiątych a końcem lat osiemdziesiątych. Ponieważ część badań była już publikowana,² a druga ich część zostanie wkrótce opublikowana osobno, zdecydowałem nie przedstawiać w tym miejscu szczegółowych danych empirycznych, a ograniczyć się jedynie do zwróce-

nia uwagi na sprawy najbardziej istotne z punktu widzenia diskutowanych kwestii.

Podstawą moich dywagacji będą wyniki badań nad treścią szkolnych podręczników do literatury dla starszych klas szkół podstawowych oraz treścią słuchowisk radiowych o tematyce historycznej adresowanych do tej samej grupy wiekowej. Skoncentruję się tu na kanonie upowszechnianym na początku lat pięćdziesiątych i w latach osiemdziesiątych jako przypadkach skrajnych, pominię zaś to wszystko, co odnosi się do okresu od końca lat pięćdziesiątych do końca lat osiemdziesiątych, które z punktu widzenia interesujących mnie zagadnień uznane mogą być za stadia przejściowe.

Analizując podręczniki szkolne brałem pod uwagę: a/ treść tekstów (czytanek) poświęconych postaciom, dziełom lub zdarzeniom; b/ treść przypisów i not dotyczących osób, dzieł, zdarzeń; c/ treść instrukcji sugerujących sposób interpretacji utworów zamieszczanych w podręcznikach. Przyjąłem przy tym, że podanie w przypisie informacji o dziele, osobie lub zdarzeniu, ze względu na samo źródło tej informacji (podręcznik szkolny), zawiera sugestię, iż są one w jakiś sposób ważne, a więc, że przynależą do kanonu. To samo oczywiście powiedzieć można o osobach lub dziełach, którym poświęcono osobne czytanki.

Kanon kulturowy upowszechniany w podręcznikach z początku lat pięćdziesiątych charakteryzuje się następującymi cechami:

1. Wyraźnym oddzieleniem tego, co do kanonu przynależy od tego, co sytuowane jest poza kanonem.³

2. Hierarchicznym uporządkowaniem elementów kultury włączonych do kanonu.⁴

3. Nadrzędnością osób - twórców wobec dzieł przez nich tworzonych, a w przedstawieniach samych twórców dominacją cech odnoszących się do sfery działań obywatelskich nad cechami związanymi bezpośrednio z /wy/twórczością artystyczną.

4. Kompletnością. Autorzy podręczników nie pozostawiają uczniowi żadnych wątpliwości, że studiując podręczniki miał okazję zapoznać się ze wszystkim najważniejszymi i najwybitniejszymi twórcami.

5. Dokładnym wskazaniem na grupę, do której dany element kanonu przynależy. Jest to zawsze grupa narodowa. Wzajemny szacunek i chęć poznania "innych" stanowią zasadę, na podstawie której elementy dziedzictwa kulturowego "innych" obowiązują w "naszej" grupie.⁵

Kanon upowszechniany w podręcznikach szkolnych z połowy lat osiemdziesiątych (podręczniki te obowiązywały jeszcze w roku szkolnym 1991/1992) pod wieloma względami stanowi przeciwieństwo kanonu z początku lat pięćdziesiątych. Mam tu na myśli:

1. Nadrzędność dzieła wobec twórcy. W podręcznikach z tego okresu znikają czytanki przedstawiające biografie, także i w notach dane biograficzne ograniczone są do minimum. Na plan pierwszy przy prezentacji twórców wysuwają się cechy związane bezpośrednio z dziełem.

2. Brak hierarchicznego uporządkowania. W miejsce obowiązujących na początku lat pięćdziesiątych zunifikowanych określeń wyznaczających pozycję twórcy w kanonie (od najniższego stopnia "znany pisarz" poprzez "wybitny pisarz" aż po

"największy" lub "jeden z największych") pojawiają się określenia charakteryzujące specyfikę twórczości danego artysty. Oceny kwalifikacyjne, o ile pojawiają się w tym okresie, formułowane są tak, by ich subiektywność nie została przesłonięta. Zamiast sformułowania "Adam Mickiewicz - największy poeta polski", pojawi się więc zwrot: "Adam Mickiewicz uważany jest za największego polskiego poetę".

3. Odejście od zasady, wedle której istnieje jedna, skończona i raz na zawsze obowiązująca interpretacja dzieła sztuki. W podręcznikach z lat osiemdziesiątych dzieło sztuki traktowane jest jako tekst otwarty na wciąż nowe interpretacje.

4. Niekompletność kanonu. W podręcznikach z lat pięćdziesiątych zasada selekcji była następująca: najważniejsze teksty najważniejszych pisarzy z poszczególnych krajów, przy czym im ważniejszy był dany kraj, w ocenie autorów podręczników, tym pełniej reprezentowane było jego dziedzictwo kulturowe. W podręcznikach z lat osiemdziesiątych punktem wyjścia, a zarazem, pierwotną zasadą selekcji, jest przydatność tekstu dla kształcenia umiejętności interpretacji utworów literackich. Zazwyczaj jest to robione na przykładzie tekstów wybitnych i dobrze osadzonych w kanonie kulturowym, ale ta właśnie ich cecha nie zostaje nigdy wprost uwypuklona. Zestaw autorów, w podręcznikach z tego okresu, jest wtórny wobec zestawu tekstów. Także i w tym wypadku o kompletności kanonu nie może więc być mowy.

Trzecią okolicznością w jakiej pojawiają się osoby lub dzieła, "o których coś wiedzieć się powinno", to wzmianki w pamiętnikach, listach, wspomnieniach publikowanych w podręcznikach. Tak właśnie wprowadzono w kanon van Beethovena i Schillera, ale także Egona Erwina Kirscha "czeskiego pisarza piszącego po niemiecku" i Adolfa Manjou - "aktora o wytwornej powierzchowności". I w tym wypadku o kompletności kanonu trudno byłoby mówić.

5. W podręcznikach z lat osiemdziesiątych, przynajmniej do pewnego stopnia, inne są racje kanonu. W latach pięćdziesiątych wiedza o zaliczonych do kanonu kulturowego elementach była obowiązująca, ponieważ za dzieła kanoniczne uznawano te, które zawierają w sobie najważniejszą i najbardziej wartościową część dziedzictwa kulturowego poszczególnych narodów i składają się na dziedzictwo światowe. W latach osiemdziesiątych znajomość kanonu niezbędna jest do komunikowania się (rozumienia tekstów) z pewnymi bliżej nieokreślonymi ludźmi. Stąd też wynikają zasadnicze różnice w sposobach wprowadzania w kanon. W pierwszym okresie uczy się tego, jaki jest kanon i jakie wartości są z nimi związane, w drugim sugeruje jedynie, że kulturalni ludzie o pewnych dziełach, postaciach i zdarzeniach coś wiedzieć powinni, ale jakie są to osoby, dzieła lub zdarzenia i co o nich wiedzieć należy pozostawia się jako kwestię otwartą.

6. Kanon kulturowy z początku lat pięćdziesiątych odnosił się bezpośrednio do wspólnot narodowych, a poprzez nie do wspólnoty ludzi. Kanon z lat osiemdziesiątych jest odniesiony do wspólnoty o niekreślonych granicach, wspólnoty, która konstytuuje się każdorazowo w procesach komunikacji. Jej obszar zależy od jednostkowych decyzji dotyczących tego z kim i na jakim poziomie chcemy się porozumiewać.

Analogiczne zmiany prześledzić można w przemianach sposobu wprowadzania w kanon w słuchowiskach radiowych o tematyce historycznej. Wizja przeszłości upowszechniana w audycjach z początku lat pięćdziesiątych charakteryzuje się:

1. Monumentalizacją historii - tematem słuchowisk są wyłącznie "wielkie" wydarzenia, "wielkie" procesy, bądź "wielkie" postacie.

2. Antagonistyczną wizją świata wartości. Czyny bohaterów są jednoznacznie dobre lub jednoznacznie złe. Każdy, kto inaczej je ocenia jest wrogiem. Postawy pośrednie, a więc i dialog z osobą reprezentującą inne poglądy jest wykluczony.

3. Wartości przywoływane w kontekście zdarzeń historycznych tworzą hierarchicznie uporządkowany system. (Wartością naczelną jest sprawiedliwość społeczna, wszystkie inne wartości są wobec niej instrumentalne).

Podobnie jak w przypadku podręczników, obraz przeszłości upowszechniany w audycjach z lat osiemdziesiątych można uznać za przeciwstawny tej wizji przeszłości, którą lansowały słuchowiska z początku lat pięćdziesiątych. Cechami charakterystycznymi są tu:

1. Wskazywanie na kontekstualny i wielowymiarowy charakter poznania historycznego. Wiążą się z tym dwie sprawy:

a/ przekonanie, iż poznanie przeszłości nigdy nie ma charakteru ostatecznego. Przeszłość jak dzieło sztuki otwarta jest ciągle na nowe odczytania;

b/ odrzucenie bezwzględności ocen dotyczących zdarzeń historycznych i uwikłanych w nie ludzi, osobę wyznającą inny system wartości i mającą inne przekonania, należy starać się rozumieć, nie zaś osądzać.

2/ Odejście od "wielkiej" narracji; jako tematy słuchowisk pojawiają się często mało ważne zdarzenia z życia mało ważnych ludzi.

3/ Prywatyzacja przeszłości. Nawet wówczas, gdy audycje przedstawiają wielkie zdarzenia lub wielkich ludzi, ich tematem stają się mało znaczące (z punktu widzenia ogólnego biegu dziejów) wątki i sytuacje, w których ujawniają się prywatne dylematy "prywatnych" osób. Niepowtarzalność tych sytuacji, często wręcz ich intymność, przesądza o tym, że przeszłość okazuje się być mało przydatna wówczas, gdy próbujemy dowiedzieć się z niej czegoś, co byłoby przydatne dla nas jako obywateli państwa, członków grupy narodowej, itp. Jednocześnie poznanie przeszłości staje się niewyczerpanym źródłem wiedzy pomocnej w rozwiązywaniu codziennych dylematów.

*

Przedstawione w największym skrócie wyniki badań nad treścią dwu rodzajów przekazów, odgrywających istotną rolę w procesach kształtowania kanonu kulturowego i postaw zajmowanych wobec dziedzictwa kulturowego, dają podstawę do sformułowania ogólnej tezy, iż pomiędzy początkiem lat pięćdziesiątych a połową lat osiemdziesiątych dokonała się zasadnicza zmiana formuły kanonu kulturowego upowszechnianego w szkole. W okresie tym nastąpiło przejście od kanonu zamkniętego do kanonu otwartego. Najbardziej istotne cechy tych przeciwstawnych formuł określić można w sposób następujący: formuła kanonu zamkniętego to przekonanie, iż istnieje konkretny, ściśle określony zestaw wytworów kulturowych (osób, zdarzeń), z którym powiązane są konkretne, w miarę jasno dające się zdefiniować idee (wartości, wzory zachowań). Tak wartości (idee, wzory zachowań), jak i reprezentujące je osoby (dzieła, zdarzenia) traktowane są jako atrybuty konkretnej grupy społecznej, najczęściej grupy narodowej lub grup ponadnarodowych.

Obowiązkowa znajomość kanonu ufundowana jest na przekonaniu, iż zawiera on zbiór najważniejszych z punktu widzenia grupy wartości i symboli identyfikacji, bez których samo członkostwo w grupie ma charakter niepełny lub wręcz jest niemożliwe.

Formuła kanonu otwartego to tyle, co przeświadczenie, iż istnieje jakiś zbiór wytworów kulturowych (osób, dzieł), z którymi powiązane są jakieś idee (wartości, wzory zachowań), nie przesądza się tu jednak nic o tym, jakie to są dzieła, ani też jakie wartości lub idee są im przypisane. Inaczej dana jest również wspólnota, do której kanon o otwartej formule jest odnoszony i racje, dla których ma być on obowiązujący. Jest to wspólnota, której zakres jest konstytuowany w każdorazowym akcie komunikacji, a obowiązuje tylko o tyle, o ile akt taki ma być zrealizowany. W odróżnieniu od kanonu zamkniętego, kanon otwarty nie stanowi nagromadzonego w dziejach grupy rezerwuaru mądrości, lecz jest mniej lub bardziej poręczną figurą retoryczną.

Nie ulega wątpliwości, że formuła kanonu otwartego, charakterystyczna dla podręczników i słuchowisk z lat osiemdziesiątych, bliska jest idei społeczeństwa otwartego, pluralistycznego, tolerancyjnego, utożsamianego na ogół po prostu ze społeczeństwem demokratycznym. Podobieństwa odnotowane mogą być i "po drugiej" stronie - pomiędzy formułą kanonu zamkniętego a społeczeństwem zamkniętym, nietolerancyjnym, zorganizowanym wokół jednego systemu wartości, po prostu społeczeństwem mniej lub bardziej niedemokratycznym.

Wspomniana zbieżność nie przykułaby mojej uwagi, gdyby nie fakt, iż - co łatwo przeoczyć - kanon otwarty, a zatem i pewne elementy kultury właściwej społeczeństwom demokratycznym, wprowadzony był przez instytucje związane z państwem, które dalekie było od ideału demokracji. Z punktu widzenia ogólnego procesu historycznego nie ma już większego znaczenia, czy powolny proces ku pluralizmowi wartości i tolerancji dokonywał się za sprawą grup sprawujących władzę, wynikał z niedoskonałości systemu, czy też stanowił świadomy akt osób uwikłanych w procesy edukacji i kulturalizacji działających wbrew ogólnym dyktynom.

Obserwacja ta może stanowić podstawę dwu konstatacji, raczej konkurencyjnych niż komplementarnych względem siebie.

Pierwszą z nich można by sformułować tak: przemiany społeczno-polityczne, których jesteśmy świadkami, analizowane powinny być nie tylko jako procesy społeczno-polityczne, lecz także, a może przede wszystkim, jako procesy kulturowe i nie tylko w kategoriach krótkiego, lecz także, a może przede wszystkim, długiego trwania. Poszerzając pole obserwacji empirycznej o podręczniki szkolne z okresu międzywojennego można by pokazać, że propagowany w nich kanon kulturowy zbudowany był na tych samych zasadach (choć w innym kształcie, tj. z innym zestawem zdarzeń obowiązujących, a przede wszystkim innymi wartościami), co kanon upowszechniany w podręcznikach z początku lat pięćdziesiątych. W wymiarze kulturowym obecne "nowe" w pewnym przynajmniej zakresie widziane winno być jako kontynuacja raczej niż zerwanie trendów sprzed dziesięciu lat.

Konstatacja druga w jakimś stopniu może być traktowana jako konkurencyjna wobec pierwszej. Postulat, by rzeczywistość początku lat dziewięćdziesiątych analizować raczej jako kontynuację niż zerwanie z rzeczywistością lat osiemdziesiątych budzi pewne opory. Ich obecność pozwala nam ukazać niedoskonałość

kategorii i pojęć, przy pomocy których usiłujemy opisać (a także realizować) przejście do społeczeństwa demokratycznego.

Demokracja charakteryzowana jest zazwyczaj przez pojęcia przeciwstawne zamknięciu, nietolerancji, monizmowi, monocentryzmowi, a więc: pluralizm, tolerancję otwartość, jednakże bez odnoszenia ich do kwestii prawdy lub prawdziwości w jakiegokolwiek z możliwych płaszczyzn, na której problem ten mógłby być dyskutowany: czy to jako kwestia prawdy absolutnej, czy Habermasowskiej prawdy jako warunku komunikacji, czy też etyki dyskursu. Dopiero wprowadzenie wymiaru prawdy pozwoliłoby nam na utrzymanie dystansu krytycznego wobec zjawisk opisanych w części dotyczącej kanonu kulturowego upowszechnianego w latach osiemdziesiątych. Kanon ten wprawdzie uczył życia w duchu tolerancji i pluralizmu wartości, lecz w tych konkretnych warunkach społeczno-politycznych, w jakich był upowszechniany oznaczał również tolerancję zła i niesprawiedliwości. W ramach tego kanonu było miejsce na usprawiedliwienie zbrodni katyńskiej i agresji Związku Radzieckiego na Polskę w roku 1939. Można by też wykazać, że kanon ten podważając zasadność odwołania się do dziedzictwa kulturowego jako podstawowej płaszczyzny określenia się tożsamości narodu, był jakoś funkcjonalny w stosunku do sytuacji grup sprawujących wówczas władzę w państwie. Z drugiej strony nie można nie dostrzec jednak, że wnosił on do ogólnej kultury te elementy, które zbieżne były z kierunkiem rozwoju zaawansowanych cywilizacyjnie krajów (odejście od koncepcji narodu jako wspólnoty historycznej, odejście od wielkiej narracji).

Przypisy

¹ Koncepcję kanonu kulturowego omawiam szerzej w artykule *Kanon kulturowy*, "Kultura i Społeczeństwo", rok XXXV nr 2, 1991.

² *Changes in System of Values in Polish Radio Programmes on Historical Subjects*, "European Journal of Communication", vol 2 (1987), s. 33-52.

³ W podręcznikach tych obowiązuje ogólna zasada podawania not o autorach zamieszczanych tekstów. W tej sytuacji brak noty interpretować można jako widomy znak niewłączenia danego autora do kanonu. Dotyczy to wyłącznie autorów żyjących w momencie, kiedy podręczniki te były obowiązujące.

⁴ We wszystkich podręcznikach (pisanych zresztą przez różnych autorów) pojawia się identyczna siatka pojęć precyzyjnych odmierzających wielkość pisarzy, którym poświęcone są noty, np. Mickiewicz - największy poeta polski, Kochanowski - największy poeta polski do czasów Mickiewicza, Słowacki - największy obok Mickiewicza poeta polski okresu romantyzmu.

⁵ Z. Bauman, *Socjologiczna teoria postmoderny* w: A. Zeidler-Janiszewska (red.): *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturoznawczej*, Warszawa 1991, s. 7.