

Kultura solidarności w przestrzeni edukacyjnej

dr Iwona Łapińska (III LO, Gdynia)
mgr Aleksandra Stybor (NSP Żyrafia Osada, Gdańsk)
Hanna Prorok
(UJ, Magisterskie Studia Uzupełniające, II rok)
Maria Wrzeszcz
(UG, Magisterskie Studia Uzupełniające, II rok)

Prowadzenie:
prof. UG dr hab. Dariusz Szczukowski

Dariusz Szczukowski

Jakie są możliwości i ograniczenia budowania wspólnotowości w szkole? Jaką rolę w tym procesie może pełnić edukacja polonistyczna?

Hanna Prorok

Muszę przyznać, że pytanie jest dla mnie w pewnym stopniu niezrozumiałe. Dla mnie rzeczywistość szkolna jest automatycznie związana z budowaniem wspólnotowości: klasowej, szkolnej, nauczycielskiej, wspólnotowości obejmującej wszystkich pracowników szkoły... Dla mnie szkoła jest wspólnotą, więc pytanie o to, „jak” możemy ją budować, jest w pewnym sensie takim pytaniem, które samo na siebie odpowiada. Ona po prostu się wydarza.

Głos z sali

Ale chodzi o możliwości i ograniczenia.

Hanna Prorok

Tak, oczywiście. Chciałam tylko zwrócić uwagę, że szczególnie w dzisiejszej sytuacji polityczno-społecznej jesteśmy w takim momencie, że nie musimy się uczyć tego, jak budować tę wspólnotowość, bo to się po prostu dzieje. Mamy dzisiaj przecież w salach szkolnych uczniów nie tylko polskojęzycznych, mamy nie tylko normatywnie sprawnych, ale

z różnymi dysfunkcjami i oni łącznie tworzą klasową wspólnotę. Wydaje mi się, że nasze szkoły są – i mówię tu zarówno o szkołach niepublicznych, jak i publicznych – tak otwarte na różnorodność, że budowanie wspólnotowości jest podstawą, koniecznością, bez której szkoła nie mogłaby w ogóle funkcjonować. Siła tej wspólnoty polega i na tym, że owa różnorodność może okazać się szansą na budowanie poszerzonej, w stosunku do dotychczasowej, koncepcji wspólnotowości. Zwłaszcza że aktualnie takie różnorodne klasy nie istnieją tylko w dużych miastach i wielkich szkołach (jak było wcześniej), ale stały się zjawiskiem typowym, bez względu na miejsce i wielkość szkoły, bez względu na etap edukacyjny. Myślę więc, że w takiej sytuacji otwarcie na różnice i budowanie wspólnotowości jest elementarną koniecznością, bez której nasze bycie razem byłoby niemożliwe.

Iwona Łapińska

Od razu uczynię zastrzeżenie, że będę odpowiadać z perspektywy nauczycielki i doświadczeń nauczycielskich, ale również jako absolwentka szkoły, w której uczę. Zatem wykorzystam do odpowiedzi doświadczenia własne, moich kolegów, koleżanek z klasy, z którymi nie straciłam kontaktu, oraz uczniów, z którymi dziś pracuję.

Gdybym szukała jakiejś recepty na możliwości budowania wspólnoty, to wydaje mi się, że ona jest stara jak świat i uniwersalna w tym sensie, że jeżeli myślimy o budowaniu dobrej wspólnoty, czy mamy na myśli wspólnotę przyjaźni, wspólnotę małżeńską, partnerską, społeczną, narodową i jakkolwiek inną, to są pewne tego warunki i warto się starać, żeby móc je spełnić, aby taką wspólnotę budować.

Pierwszym z nich są wspólne przeżycia. Młodzi ludzie są głodni wspólnych przeżyć i to ich naprawdę bardzo buduje. To się okazało z całą mocą po pandemii, ale nauczyciele byli tego świadomi od zawsze. Nic tak nie buduje zespołów klasowych, wspólnoty szkolnej jak wspólne wycieczki, projekty, przedstawienia itp. Kiedy się spotkałam z moją klasą z liceum po dwudziestu latach, to pierwsze wspomnienia były typu: „A pamiętacie, jak na polskim robiliśmy przedstawienia i grałem króla Stasia?!” – odezwał się kolega, uznany dziś dermatolog. Oczywiście, nauczyciele wiedzą, jaki to olbrzymi nakład pracy, niezapłaconej pracy, i nauczyciel zawsze jest rozdarty, bo musi poświęcić swój czas, żeby zbudować coś fajnego czy stworzyć dla tego przestrzeń. W przypadku wycieczek, dochodzi do tego wielka odpowiedzialność, którą na siebie bierzemy...

Druga kwestia to jest wspólny język, jakim możemy rozmawiać w klasie. Klasy są odbiciem społeczeństwa i te różnice, które pojawiają się w życiu codziennym i które czasami nie pozwalają nam się skutecznie komunikować, one też pojawiają się w klasie. W naszej szkole mamy tradycję debaty, ale też specjalistki od nauczania debatowania, np. debat oksfordzkich. To daje niesamowicie skuteczne narzędzia komunikacji, jak również kształtuje kulturę rozmowy, dialogu.

Po trzecie, tak jak to się mówi: fajni ludzie tworzą fajne związki, tak samo fajne dzieci tworzą fajne szkoły. Jak dopomóc dzieciom być takimi, w cudzysłowie, fajnymi? W tym widzę rolę edukacji polonistycznej. Dostałyśmy do przemyślenia taki cytat: „Boję się świata bez wartości, bez wrażliwości, bez myślenia. Świata, w którym wszystko jest możliwe, ponieważ wtedy najbardziej możliwe staje się zło”¹. Edukacja polonistyczna w moim przekonaniu, ale też w przekonaniu moich uczniów, ma taką wartość, że pozwala na namysł nad wartościami z perspektywy innych osób, z perspektywy, o której uczniowie by nawet nie pomyśleli czasami. Bo namysł nad cudzą perspektywą może też przyczynić się do podjęcia refleksji nad wspólnotą ludzkiego losu ponad podziałami, różnicami, a to przeciwdziała obojętności wobec drugiego człowieka. Czytając literaturę, dzieci dostrzegają, że każdy z nas ma życie wewnętrzne, każdy z nas się z czymś zмага. I to być może również wspomaga budowania wspólnoty odpowiedzialności i troski.

Ale to nie jest takie łatwe i nie jest takie idealne. Do budowania wspólnoty potrzebna jest bowiem dojrzałość. Dojrzałość, którą rozumiem jako zdolność do znoszenia cierpienia. Kiedyś bardzo mi zapadło w pamięć zdanie Leszka Kołakowskiego: „Im mniej jesteśmy zdolni znosić cierpienie własne, tym łatwiej znosimy cudze”. W tym kontekście może warto przygotowywać młodzież na fakt, że w każdej wspólnocie mogą pojawić się konflikty, z którymi należy się zmierzyć. Nie można odwracać od nich oczu, tylko szukać rozwiązania, nawet w poczuciu własnego dyskomfortu, choć zawsze w duchu szacunku wobec tego, co różne. Myślę, że to jest ogromna wartość.

I jeszcze ostatnie zdanie. Często sugeruje się, że młodzi odrzucają treści, które wydają im się „niekarieralne” – „o minimalnym bądź zerowym znaczeniu poznawczym”², czyli to, co wydaje im się nieprzydatne w sensie pragmatycznym, praktycznym. Z mojego doświadczenia wynika, że czasem taki pragmatyzm czy wręcz nawet cynizm może rodzić się w zderzeniu z przytłoczeniem treściami i wymaganiami. Uczeń zaczyna, tak kolokwialnie rzecz ujmując, kombinować, co jest w stanie w danym czasie zrobić, przyswoić i wtedy zaczyna szacować, co mu się opłaca, a co nie. Przeładowanie treściami doprowadza do tego, że na przykład uczeń z klasy biologiczno-chemicznej, który chce być medykiem, odrzuci coś z edukacji polonistycznej, gdy uzna, że stoi mu to na „drodze do kariery”.

Aleksandra Stybor

Próbując odpowiedzieć na to pytanie, zastanawiałam się, jaka jest współczesna wspólnota. I mam wrażenie, że teraz, bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, jesteśmy świadomi tego, jak zróżnicowane wewnętrznie są te nasze wspólnoty, również wspólnoty klasowe. Jak bardzo zróżnicowane

¹ Kapuściński R., 2007, *Lapidaria*, Warszawa, s. 323.

² O takiej cesze edukacji neoliberalnej pisze Joanna Rutkowiak: Rutkowiak J., 2010, *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, w: Potulicka E., Rutkowiak J., 2010, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków, s. 165.

są pod względem religii, pochodzenia, majątku, seksualności. I tak naprawdę – próbując zbudować tę wspólnotę – musimy być świadomi, w jaki sposób, jakie narzędzia wykorzystać do jej zbudowania. Wydaje mi się, że tym, co buduje Baumanowską troskę i odpowiedzialność³, co stoi u ich podstaw, jest empatia i umiejętność zrozumienia drugiego człowieka, wejście w jego „skórę”.

A te umiejętności, jak twierdzi Martha Nussbaum, to podstawowe cele zgłębiania nauk humanistycznych, to efekt kontaktu z kulturą, kontaktu z głosem innego. Wydaje mi się, że budowanie tych umiejętności jest głównym celem języka polskiego. Chciałabym za Nussbaum przytoczyć efekty eksperymentu przeprowadzonego przez Batesona, psychologa, który zajmował się zgłębianiem ludzkiej empatii. Mianowicie dwie grupy miały wysłuchać przejmującej historii o trudnej sytuacji życiowej. Pierwsza miała przyjąć perspektywę empatyczną, zaangażowaną w opowiadaną treść, druga grupa miała się wobec niej zdystansować, zobiektywizować opowiadaną historię. Oczywiście, jak się domyślamy, tylko pierwsza grupa, ta empatyczna, udzieliła konkretnej pomocy osobie poszkodowanej, kiedy dowiedziała się o takiej możliwości. Tylko oni zbudowali ukonkretniony w działaniu pomost empatii i troski.

Przywołuję ten eksperyment po to, żeby wskazać na jego dwa znaczące elementy. Pierwszy podkreśla, jak istotna jest w budowaniu wspólnoty możliwość opowiedzenia swojej historii, swojego doświadczenia, a przecież tym właśnie jest literatura; jest możliwością opowiedzenia swojej historii. Drugi wskazuje na wagę perspektywy wysłuchiwanie tych historii, w których rolę znaczącą odgrywa otwarcie na cudze doświadczenia. A język polski daje nam możliwość „wysłuchania” wszelakich różnorodnych doświadczeń, a więc i możliwość kształcenia cech rozwijających empatię, troskę i odpowiedzialności za innych, co stoi u podstaw wszystkich prawdziwych wspólnot.

Myśląc bardziej praktycznie, zastanawiałam się, co w mojej klasie buduje wspólnotowość. I właściwie doszłam do podobnych wniosków, jak moja przedmówczyni. Tym, co najbardziej buduje wspólnotę, jest wspólne doświadczenie. Jestem zwolenniczką tego, żeby angażować uczniów we wszelkiego rodzaju zajęcia, które wymagają od nich współpracy i stworzenia czegoś. Ponieważ sam kontakt z tekstem nie wystarcza. Nie wystarcza też powiedzenie: „Słowacki wielkim poetą był”. Uczniowie się nie zachwycają. Muszą mieć możliwość przetworzenia struktur tekstu na działanie. Dlatego bardzo chętnie wykonuję z nimi swoiste gry na podstawie lektur, chętnie również zajmuję się przekładaniem z nimi tekstów na wszelkiego rodzaju dramy. Na formy, które zbudują jakieś wspólne przeżycie, które pomoże im coraz bardziej związać się ze sobą, związać się pomimo

³ Autorka odwołuje się do słów Zygmunta Baumana: „Jeśli w świecie jednostek ma zaistnieć wspólnota, może to być i musi (i musi) jedynie wspólnota utkana ze wspólnej i wzajemnej troski; wspólnota troski i odpowiedzialności” – zob. Bauman Z., 2008, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, Margański J. (przeł.), Kraków, s. 200.

wielu różnic. A praca w takiej zróżnicowanej grupie pozwoli im zdobyć umiejętności pracy w innych zróżnicowanych grupach, w jakich będą funkcjonować już w dorosłym życiu.

Maria Wrzeszcz

Zgadzam się oczywiście z Olą. Myślę, że 2022 rok jest takim rokiem, w którym myślenie o wspólnotowości ma charakter podstawowy. Zwłaszcza ze względu na rosyjską agresję na Ukrainę i jej konsekwencje.

Pojęcie wspólnoty kojarzy mi się przede wszystkim z relacją. Wydaje mi się, że nie ma w ogóle sensu rozpoczynać rozmowy o wspólnotowości, jeśli nie zaczniemy rozmawiać o relacjach. W szkole najważniejsze są relacje między nami (nauczycielami) a uczniami oraz między samymi uczniami. W tym kontekście zacznę od ograniczeń. Głównym pozostaje fakt, że uczniowie nadal nie czują, by mieli wpływ na to, jak przebiega lekcja, i że mogą mieć realny wpływ na jej efekty. Różne są tego powody. Jednym z nich jest kanon lektur w większości dotyczący czasu dla ucznia już abstrakcyjnego. Na przykład w klasach 7 i 8 jedną z najnowszych lektur, jaka się pojawia, jest *Mały Książę*, wydany w 1947 roku. Nie jestem zwolenniczką wyrzucenia klasyki, ale chodzi o zachowanie proporcji między przeszłością a teraźniejszością. Literatura to jest doświadczenie. Jeśli uczeń ma z tym doświadczeniem w jakikolwiek sposób rezonować, ono nie może być martwe. Co jednak zrobić, jeśli większość lektur w kanonie jest uczniowi obca, a więc w jakimś sensie martwa? Przy tak zachwianych relacjach między klasyką a współczesnością to wielki problem i wielkie wyzwanie dla polonisty.

Jak ożywiać „martwe” dzieła, a przykład *Treny* Kochanowskiego? Idąc na to spotkanie, zastanawiałam się, co ucznia, który ma 15 lat, obchodzi, że 500 lat temu komuś zmarła córka? Jeśli jednak punktem wyjścia uczynimy wspólne doświadczenie traumy, utraty, a więc doświadczenie uniwersalne, które i ucznia może dotyczyć, i zestawimy to ze współczesną rzeczywistością, lekcja nie będzie już uczniowi obca. Myślę sobie, że nawet takie *Dziady* można omawiać naprawdę na wiele sposobów. Akurat miałam szczęście, że w szkole się z tym spotkałam. *Dziady*, oprócz typowych zagadnień w nich poruszanych, nawiązywały do naszej wspólnej słowiańskiej kultury i tradycji. Myślę, że to może być teraz szczególnie ważne, kiedy w szkole pojawia się coraz więcej uczniów z Ukrainy. Literatura buduje wspólnotę także dlatego, że pozwala na identyfikację z bohaterem. To wszystko jednak nie zmienia faktu, że aktualny kanon lekturowy jest wielkim problemem, chociaż zdaję sobie sprawę, że zadaniem polonistów jest jego ożywianie. Ale nie jest to łatwe.

Zgadzam się z przedmówczyniami, jeśli chodzi o sposoby budowania wspólnotowości. Zwróciłabym tylko uwagę na potrzebę przeciwstawiania wartości w rozmowie o tekstach literackich. Zwłaszcza w przypadku takich, które mówią o upadku świata, człowieka i wszelkiego rodzaju wartości.

Uważam, że nie powinniśmy zostawiać uczniów z poczuciem, że tylko taki świat i tacy ludzie istnieją. To są nastolatki, którzy rozwojowo są na etapie zadawania sobie pytań, „kim jestem”. I jeśli na języku polskim znajdą jedynie argumenty potwierdzające istniejące zło, argumenty, że na nic nie mają wpływu i niczego nie mogą zmienić na lepsze, bo świat taki już jest, to niszczy w nich pośrednio i nadzieję, że możliwa jest jakakolwiek nieopresyjna wspólnotowość. Dlatego sądzę, że „czarny” świat powinien być w lekcyjnej sytuacji zderzany z tym, co w nim nie tylko jest czarne, złe, dramatyczne, ale także piękne, choć to piękno nie musi być laurkowo i bezproblemowo słodkie. Zawsze chodzi o poszerzanie obrazu świata, a nie zamykanie go w jednej tylko perspektywie.

Chciałabym też zwrócić uwagę na niewerbalny wymiar lekcji. Wydaje mi się, że nadal wielu nauczycieli zapomina o tym, że dzieci, które siedzą w szkolnych ławkach, to nie są dzieci, które urodziły się na szkolnym korytarzu. Że mają one swoją historię, czasami trudne doświadczenia. Często są to dzieci strauumatyzowane. I kiedy z nimi pracujemy, powinniśmy pamiętać, że ci uczniowie będą próbowali szukać w nauczycielu jakiegoś potwierdzenia swojej wartości, swojego istnienia. Myślę, że tutaj bardzo ważną rolę odgrywa także mowa ciała nauczyciela, jego reakcje na emocje uczniów, które w pośredni sposób pokażą im, że są dla niego ważni. Chodzi o to, by stworzyć taką przestrzeń, w której uczniowie będą mogli poczuć się ważni i doceniani przez nauczyciela.

Dariusz Szczukowski

Mówiliśmy dotychczas o sposobach tworzenia czy konstruowania wspólnoty, a teraz porozmawiajmy o tym, co tę wspólnotę psuje. Wszyscy mamy chyba na poziomie szkoły podstawowej i średniej problem z tym, że nasza praca jest podporządkowana mechanizmom efektywności i konkurencyjności. Panie, jako nauczycielki, muszą się liczyć, że dyrekcja czy jakakolwiek władza będzie rozliczała panie z efektów na egzaminie końcowym, egzaminie ósmoklasisty czy maturze. My, jako pracownicy uczelni, liczymy się z tym, że nasze teksty są przeliczane na punkty, a potem te punkty jeszcze są przeliczane na kategorie A, B, C. Edukacja, podobnie jak nauka, zostały więc podporządkowane takim czy innym przelicznikom. W związku z tym moje pytanie brzmi: **Jakie problemy związane z wykluczaniem rodzi szkoła i w jaki sposób się temu przeciwstawić? Jak ma sobie radzić polonista w szkole podporządkowanej mechanizmom efektywności i konkurencyjności?**

Iwona Łapińska

Odwołam się do cytatu z tekstu *Terror optymizmu* Stefana Chwina, co ważne, z 2001 roku:

Niepisany dogmatem dzisiejszej szkoły, szczególnie renomowanych szkół prywatnych, jest wychowanie do sukcesu. Oni (uczniowie) od pierwszych chwil wiedzą, że jest to miejsce, gdzie odbywa się pierwsza selekcja, oddzielenie tych, którzy mają szansę na sukces, od tych, którzy najprawdopodobniej tej szansy nie mają. Każdy bardziej doświadczony nauczyciel potrafi bezbłędnie odróżnić jednych od drugich. I choćby nawet miał jak najlepszą wolę, by sukces zapewnić wszystkim, sam w głębi serca dobrze wie, że sporej części z nich nie będzie umiał pomóc w żaden sposób. To właśnie w szkolnej klasie następuje pierwsze rozwarstwienie, które rodzi frustrację („Rzeczpospolita”. Plus Minus, 2001, nr 32)

Myślę, że zawsze znajdują się tacy, którym będzie zależało przede wszystkim na sukcesie, tak jak rozumiem Stefana Chwina, określanym jako prestiż i idący za tym sukces materialny, który zapewniają intratny kierunek studiów i atrakcyjną ścieżkę zawodową. To jest cytat sprzed 20 lat i tak naprawdę mówi o rodzicach naszych uczniów. Czasy się trochę zmieniły – nasi uczniowie patrzą na swoich rodziców i widzą, jaki jest koszt owego sukcesu. I nie mówię o sukcesie w znaczeniu negatywnym, jako domenie ludzi goniących za pieniędzmi. Często ich ciężka praca, która jest źródłem prestiżu i sukcesu materialnego, jest związana z wielką odpowiedzialnością, między innymi za innych ludzi. Młodzi widzą, jaką cenę się za to płaci – cenę braku czasu dla siebie, dla rodziny, potwornego zmęczenia itp. Nasi uczniowie nie chcą w ten sposób żyć i inaczej rozumieją sukces. Dla nich sukcesem jest robić coś, czym się pasjonują i w czym będą autentyczni. Szukają tego, co nada im sens, zwłaszcza w tych czasach. Obserwują kryzysy psychiczne, swoje czy swoich kolegów, rozumieją, jak bardzo ważny jest swego rodzaju dobrostan i już trochę inaczej myślą.

I jeszcze to zdanie z wypowiedzi Chwina: „Każdy bardziej doświadczony nauczyciel potrafi bezbłędnie odróżnić jednych od drugich”. Myślę, że predestynacja do sukcesu jest po prostu iluzją. Już to widziałam w szkole jako uczennica, potem studentka. Widziałam, jak uczniowie, niezauważani przez nauczycieli czy traktowani jako przeciętni, „rozbłyskiwali” na studiach czy po podjęciu pierwszej pracy. I to nawet nie dlatego, że nauczyciele szkolni czegoś nie zrobili, żeby ta młodzież mogła wtedy wydobyć swój potencjał, tylko wydaje mi się, że w życiu każdy ma tzw. swój czas. W związku z tym nauczyciel musi być świadomy, że po pierwsze, każdy w życiu ma swój czas i po drugie, że jeżeli patrzy na ucznia na swoim przedmiocie, to patrzy tylko na wycinek jego możliwości, bo jeśli porozmawia z nauczycielami innych przedmiotów albo spędzi w jakimś innym kontekście czas z tym uczniem, to może zobaczyć zupełnie inny jego obraz. Uważam, że żaden nauczyciel nie potrafi przesądzać czegokolwiek o możliwościach swojego ucznia.

Dariusz Szczukowski

No dobrze, ale jednak jesteśmy pozycjonowani w szkole jako uczniowie, co prowadzi do wielu uczniowskich cierpień. Będę tutaj bronił tezy Chwina.

Aleksandra Stybor

Mogę opowiedzieć o tym, jak funkcjonuje moja szkoła, bo ona powstała właściwie z próby odpowiedzi na pytanie, jak uczyć, żeby uciec od presji egzaminacyjnej, od presji efektywności, ale też po to, żeby dać możliwość „rozbyśnięcia” uczniom o różnorodnych zasobach i umiejętnościach, również tym, którzy w oficjalnym systemie nie mają na to szans, gdyż źle tam funkcjonowali.

To jest szkoła, która znajduje się w lesie na bardzo dużym terenie, więc dzieci właściwie na co dzień funkcjonują blisko natury. Klasy są małe. Mam pod opieką piętnastkę dzieci, z czego w szóstej klasie czworo, w czwartej klasie czworo i w klasie piątej siedmioro. To stwarza naprawdę duże możliwości indywidualizowania pracy z nimi. Tak prowadzona szkoła – w duchu edukacji alternatywnej – rodzi pewne wyzwania. Dzieci, które tam trafiły, są, jak mówiłam, w części dziećmi, które źle funkcjonowały w systemie. Pracujemy więc między innymi z dziećmi z zaawansowaną dysleksją, w spectrum autyzmu czy też z różnymi trudnymi doświadczeniami. Dlatego bardzo dużo czasu poświęcamy na pracę wychowawczą oraz integrację klasy. Zarówno klasa 0-I, jak klasy II-III oraz IV-VI funkcjonują w grupach wychowawczych jako jedna klasa i każda z nich ma dwóch wychowawców. Jestem więc nie tylko polonistką, ale i jedną z wychowawczyń klasy IV-VI. Koleżanka-wychowawczyni z wykształcenia jest oligofrenopedagogiem, nauczycielką wczesnej edukacji oraz kulturoznawczynią. W szkole też codziennie jest psycholog i pedagog szkolny, uczniowie mają więc zapewnioną kompleksową opiekę.

Psycholog i pedagog szkolny odgrywają ogromną rolę i ich praca jest naprawdę wielka, ponieważ w tak zróżnicowanej grupie często dochodzi do konfliktów. Uczniowie pochodzą ze specyficznych środowisk, bywają egocentryczni i nieraz trudno im współpracować ze sobą, stąd dużo konfliktów. Dlatego staramy się na co dzień budować wspólnotę i porozumienie między nimi, korzystając z metody NVC i organizując regularne warsztaty psychologiczno-społeczne. Dlatego również w trakcie budowania wspólnych doświadczeń, w tym tych lekcyjnych, tak bardzo ważne jest dla mnie pokazywanie im innej perspektywy. Chodzi między innymi o to, by dzieci zrozumiały, że każdy człowiek ma inny zestaw doświadczeń, inne ograniczenia, ale i zasoby. I z taką świadomością podchodziły do współpracy w swojej małej społeczności, a z czasem i poza nią. Dlatego też w szkole ważną rolę odgrywają zajęcia prowadzone metodą projektu, które pomagają ćwiczyć m.in. umiejętność pracy w grupie, umiejętność planowania, a także konsekwencję i elastyczność.

Dla mnie, jako dla polonistki, najważniejsze jest otwieranie uczniów na inne spojrzenia, inne perspektywy widzenia i odczuwania świata. Słowem, staram się pracować nad ich empatią, która według mnie jest kluczowa przy pracy nad kompetencjami społecznymi dziecka.

Głos z sali

A kto płaci za możliwość uczenia się w tej szkole?

Aleksandra Stybor

Rodzice.

Głos z sali

A biedni rodzice?

Głos z sali

Jak wysokie jest czesne?

Aleksandra Stybor

Ponad tysiąc złotych miesięcznie.

Maria Wrzeszcz

Zacznę od tego, że walka z wykluczeniem w szkole wydaje mi się czymś bardzo trudnym. Mam wrażenie, że cały czas mamy do czynienia z czymś, przed czym już sto lat temu ostrzegał Janusz Korczak, a więc z praktykowaniem głównie encyklopedyzmu. Dzieje się tak choćby dlatego, że jest to wiedza w bardzo prosty sposób sprawdzalna. W pogoni za sprawdzalnymi efektami, której podporządkowani są nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele, bardzo często gubi się człowiek; gubi się uczeń, ale i gubi się nauczyciel. Wiele rzeczy mogłabym zarzucić nauczycielom, którzy nastawieni są tylko na pracę z uczniami zdolnymi, ale z drugiej strony w trzydziestoosobowej klasie trudno pochylić się uważniej nad słabszym czy przeciętnym uczniem. Myślę, że to jest ogromny problem i nawet nie wiem, jakie sensowne jego rozwiązanie można by w tej rzeczywistości edukacyjnej, jaką mamy, znaleźć.

Jak ma sobie radzić polonista w szkole podporządkowanej mechanizmom efektywności i konkurencyjności, by nie generować praktyk wykluczania części uczniów z systemu edukacyjnego? Pozwolę sobie rozszerzyć to pytanie: jak nauczyciel ma się przeciwstawiać różnego typu i rodzaju wykluczeniom? Bo przecież tych form wykluczania jest bardzo dużo i jako nauczyciele powinniśmy z nimi walczyć. Dotyczą ubioru, wyglądu, rasy, języka, kultury, orientacji seksualnej itd. I współcześnie te formy wykluczania wydają się jeszcze narastać, do czego przyczyniają się media, Internet. Kluczową rolę w przełamywaniu różnych form wykluczania pełni w moim przekonaniu literatura. I to ta najwcześniejsza, poznawana jeszcze przed szkołą, we wczesnym dzieciństwie. W przypadku lektur szkolnych często mamy – niestety – do czynienia z powieleniem stereotypu, że ci, którzy są wykluczani, powinni się po prostu „dopasować” do reszty, bo tylko w ten sposób przestaną nimi być. W taki sposób traktuje się z reguły tytułową

bohaterkę *Ani z Zielonego Wzgórza*. Kiedy rozmawiałam ze swoimi rówieśnikami na temat, w jaki sposób *Ania...* jest w szkole omawiana, podkreślano, że przedstawia się historię dziewczynki, która trafia do dobrej rodziny i wszystko pięknie się kończy. Dziewczynka ma bujną wyobraźnię, czyta książki i ostatecznie osiąga sukces. Gdzieś umyka fakt różnych form wykluczenia, ostracyzmu, jakie są wpisane w doświadczenie biograficzne bohaterki. W dodatku zaznacza się – i tak jest w książce – że Ania staje się piękna, kiedy dopasowuje się do otoczenia; kiedy jej włosy i strój okazują się zgodne z typowymi upodobaniami. W książce pada pod koniec nawet zdanie, że Ania po prostu wyładniała. Wyładniała, bo nosi sukienki oceniane jako ładne, a jej „brzydkie” rude włosy stały się kasztanowe, a więc budzące już powszechną aprobatę. Chcę zwrócić uwagę, że jako nauczyciele możemy w pracy z lekturami powielać stereotypy, zgodnie z którymi wykluczani mają się po prostu dostosować do większości i koniec. A przecież wiadomo, że to niemożliwe.

Hanna Prorok

Wróć jednak do problemu podporządkowania edukacji regułom efektywności i konkurencyjności. Na spotkaniach w poprzednich dniach Kongresu mówiono o nauczycielskiej konieczności działania gdzieś obok systemu, ze względu na trudności, jakie narzuca nam odmieniana przez wszystkie przypadki podstawa programowa, liczba lektur, itd. Chcę przyrzec się sytuacji, w jakiej aktualnie znajdujemy się jako nauczyciele. Sytuacji, w której musimy zastanawiać się, w jaki sposób działać, żeby nie zostać wyrzuconym z pracy, żeby rodzice nie przychodzili, narzekając, że ich dzieci są źle przygotowane do matury, bo nie potrafią rozwiązywać testów z wiedzy, które w aktualnych maturach zajmują bardzo istotne miejsce. Nie możemy przecież powiedzieć, że nie interesują nas instytucjonalne wymagania i stworzymy swój alternatywny program, bo jesteśmy i tak podporządkowani systemowi. Zapominamy też często, że i uczniowie są w pełni świadomi, że pracują, uczą się w określonym systemie. Jak najbardziej jestem za tym, żeby zastanawiać się, jak tworzyć, zmieniać statuty, regulaminy, zasady tak, żeby uczeń czuł, że ma coś do powiedzenia. To jest ogromnie ważne. Ale równocześnie uczeń wie, że w kapitalistycznym świecie, w jakim żyje, reguły konkurencyjności i efektywności odgrywają zasadniczą rolę. Spędza w szkole 12 lat życia, a nie przygotowania do życia. Lata szkolne to już jest jego życie, jego doświadczenie, pierwsze zwycięstwa, ale też porażki i klęski. Uczniowie nie myślą jeszcze o szkole, jako o miejscu, które ich strauumatyzowało. Być może zaczną tak myśleć później. Podobnie, jak nie myślą o szkole jako o miejscu, gdzie zbudowali przyjaźnie na całe życie, bo nie mogą tego wiedzieć. Bo dowiedzą się tego być może za 15, 20 lat. Dlatego też nie jestem pewna, czy uczniowie chcieliby, żeby udawać, że szkoła nie jest poddana systemowi neoliberalnych reguł efektywności.

No bo po co ukrywać, że w takiej rzeczywistości istniejemy. Raczej chodzi o to, byśmy ich do niej przygotowali, żeby w tej konkurencyjności mogli się odnaleźć. Niedopuszczalna byłaby przecież taka sytuacja, że nie przygotowujemy uczniów do wyjścia w świat pozaszkolny. I chociaż zgadzam się, że tworzenie szkół, które tę konkurencyjność starają się ograniczyć czy wprost zniwelować, jest zasadne, to równocześnie zastanawiam się, czy nie prowadzi to do izolacji uczniów, do zamykania ich w sztucznym świecie, gdzie nic złego nie może się wydarzyć. Czy nie lepiej przygotować uczniów do tego, jak sobie radzić w świecie rządzonej przez efektywność i konkurencję, jak reagować w nim na przekraczanie granic, jak nie pozwalać na zachowania, które są zbyt agresywne, przemocowe itd. Czy naprawdę ludzimy się, że jeśli zlikwidujemy w szkole problem wykluczenia, to on zniknie ze wszystkich miejsc na świecie?

Poza tym myślę, że wielu nauczycieli ma jakąś swoją wizję przyszłości wychowanków. Pracujemy z nimi tak, żeby dać im szansę na dobrą przyszłość. Ale rzadko zastanawiamy się nad tym, że dobra przyszłość dla każdego z nich oznacza zupełnie coś innego. Dla jednych, będzie to pójście na politechnikę, dla innych wyjazd do Norwegii na platformę, jeszcze innych – pięcioletni wolontariat w różnych miejscach świata, by dopiero po tym okresie rozpocząć bardziej stabilną karierę zawodową. W dzisiejszym świecie uczniowie mają tak wiele możliwości, których są świadomi, że naprawdę trudno nam, nauczycielom, określać ich „dobrą przyszłość”. Możemy co najwyżej kształcić w nich umiejętności, które okażą się przydatne, a więc i efektywne, we wszystkich miejscach i rolach, jakie wybiorą. Przecież nikt z nas nie uczy umiejętności rozmawiania, debatowania, nie wierząc, że uczniom przydadzą się one w przyszłości. Uważam więc, że nie możemy w szkole uciekać przed światem, który funkcjonuje poza szkołą. Nawet jeśli ten świat jest światem bezwzględnej konkurencyjności i efektywności.

Pani Łapińska mówiła o „niekarieralności” uczniowskich potrzeb. Myślę jednak, że kończący szkołę średnią uczniowie są bardzo świadomi, co jest im potrzebne do zbudowania kariery, nawet jeżeli nie do końca wiedzą, jak ma ona konkretnie wyglądać. Dzięki dostępności informacji doskonale wiedzą, jakie umiejętności są szczególnie cenione na rynku pracy. Dlatego mogą nam mówić w twarz, że nie będą czytać lektury, bo to im się do niczego nie przyda, w przeciwieństwie do nauki języków obcych czy zadań z informatyki, które przyczynią się do rozwoju ich umiejętności programowania.

I jeszcze jedna uwaga. Nie jestem jeszcze nauczycielką pracującą w szkole, ale miałam miesiąc praktyki w liceum krakowskim, które w rankingach zajmuje czołowe miejsce. Przyznam szczerze, że na początku bardzo się bałam, jak będzie wyglądała praca z uczniami, którzy są olimpijczykami, mają ambicje wygrywania konkursów polskich i międzynarodowych. W trakcie obserwacji lekcji polonistek bardzo mnie jednak zaniepokoiło, że nie było ani jednej, na której nie podkreślano by: „macie to znać do matury”. Zdumiała mnie ta ustawiczna sugestia, że nauczane treści są

ważne tylko ze względu na cel finalny, jakim jest matura. Wynika z niej przecież, że po jego osiągnięciu (zdaniu matury) nie trzeba już będzie się nimi zajmować, a więc między innymi czytać. Szkoła byłaby wówczas całkowicie zniewolona celami instrumentalnymi, a przecież lekcje polskiego powinny otwierać także na przestrzeń poza nimi. Mówię też o niebezpieczeństwie wbudowywania w uczniach przekonania, że jakakolwiek wolność jest możliwa jedynie po ukończeniu szkoły, bo w szkole możemy mieć do czynienia wyłącznie z całkowitym podporządkowaniem wszystkiego takim czy innym egzaminom.

Dariusz Szczukowski

Jakie możliwości i ograniczenia tworzy lekcja polskiego na uruchomienie refleksji nad naszym współistnieniem ze światem przyrody, zwierząt, natury? A w jakim stopniu może być lekcją odpowiedzialności za nasz wspólny świat, nie tylko ludzki, ale i pozaludzki?

Dodam jeszcze krótki fragment z tekstu *Pandemia Covid-19 trzęsie światem* Slavoj Žižka:

„Będziemy musieli nauczyć się żyć dużo bardziej kruchym życiem, wśród ciągłych zagrożeń. Będziemy musieli zmienić całe nasze nastawienie do życia, do naszego istnienia jako istot żywych wśród innych form życia”⁴.

Aleksandra Stybor

Mamy już do czynienia z innymi uczniami niż 20 lat temu. Są oni bardzo świadomi ekologicznie, odpowiedzialni za otaczający świat. W piątej klasie czytaliśmy tekst z Biblii o stworzeniu świata i tam jest fragment, w którym stwierdza się, że Bóg uczynił człowiekowi ziemię poddaną. Zdanie to wywołało wielkie oburzenie w klasie. Bo jak to, przecież wszystkie istoty żywe są równe, więc nie możemy nad nimi panować.

Iwona Łapińska

Bo nie znają teologii.

Aleksandra Stybor

Być może, ale dla mnie to była ciekawa sytuacja, bo nie spodziewałam się takiej reakcji, nie przewidziałam takiego sprzeciwu. Mówię o tym, by zaznaczyć, że nie należy obawiać się podejmowania tego typu tematów z uczniami, nawet najmłodszymi, ponieważ i oni są ekologicznie bardzo wyczuleni. Jedną z nauczycielek, Samanta Dryja-Zabielska, napisała tekst, w którym opowiedziała o swoich doświadczeniach związanych z pracą nad *W pustyni i w puszczy*. Rozpoczęła lekturę od wspólnego czytania jednego

⁴ Žižek S., 2020, *Pandemia! Covid-19 trzęsie światem*, Maksymowicz-Hamann J. (przeł.), Warszawa, s. 84.

z pierwszych rozdziałów, w którym jest scena z obrazem przelatujących czerwonaków (ptaków). Na ten widok Staś mówi do Nel: „Jakie piękne ptaki, jaka szkoda, że nie mam sztucera, żeby je ustrzelić”. Słowa te wywołały gwałtowny protest uczniów, oburzonych reakcją Stasia, co rozpoczęło dyskusję o zmianie stosunku do zwierząt w porównaniu z wiekiem XIX., uruchamiając cały cykl ekokrytycznego czytania *W pustyni i w puszczy*. Zwracano między innymi uwagę na rolę zwierząt, sposoby ich wykorzystywania przez człowieka, problem zagrożenia z nimi związany, ale też ich prawo do wolności. To było bardzo ciekawe i przywołuję ten tekst po to, żeby zwrócić uwagę, że możemy czytać lektury obowiązkowe ekokrytycznie.

Oprócz tego warto zaznaczyć, że przecież w każdym roku mamy też lektury do wyboru. Chcę odwołać się do książki, którą omawiamy w mojej szkole, w której bardzo silnie akcentuje się świadomość ekologiczną. Nie bez powodu istnieje ona w środku lasu, gdzie kontakt z naturą ma stały charakter. Chodzi mi o lekturę *Pax* Sary Pennypacker. Opisuje się w niej chłopca, który ze względu na nadciągającą wojnę musi zostawić w lesie pupila, z którym się wychowywał przez szereg lat. Tym pupilem jest lis. Jest to historia o rozstaniu, o próbie powrotu, ale też usamodzielnieniu się zwierzęcia, wyzwoleniu od ludzkiej opieki. Książka ukazuje dwie perspektywy tej samej historii: perspektywę chłopca i perspektywę lisa. Tworzy ogromne możliwości czytania ekokrytycznego, bo pozwala na zastanowienie się nad innym sposobem odbierania rzeczywistości przez zwierzęta, np. korzystaniem ze zmysłów w intensywniejszy i bardziej rozbudowany sposób niż ludzie, ich sposobami porozumiewania się, relacjami, jakie między sobą tworzą. Ta pozycja wydaje mi się cenna i z tego względu, że w typowej „szkolnej” literaturze dla dzieci mamy najczęściej do czynienia z antropomorfizowaniem zwierząt. Oprócz tego książka pokazuje, w jaki sposób wojna wpływa na zwierzęta, jak uniemożliwia im istnienie w naturalnym środowisku, a zazwyczaj tragizm wojny omawiamy jedynie w perspektywie ludzi. Chociażby taki przemarsz wojska sprawia, że zwierzę nie jest w stanie dostać się do swojego wodopoju.

Innym wątkiem tej lektury jest pytanie o nasze relacje ze zwierzętami, o przyjaźń z nimi i problem, na ile nasi pupile są faktycznie naszymi przyjaciółmi, a na ile są jednak istotami przez nas zniewolonymi, jako że panujemy nad każdym aspektem ich życia. Bohater książki ostatecznie spotyka się z lisem, ale nie wracają do siebie, decydują się na rozstanie. To zaskakujące w książce dla dzieci, a jednak niezwykle mądre, bo właśnie rozstanie pozwala lisowi wrócić do swego środowiska.

Maria Wrzeszcz

Kiedyś zdarzyło mi się na korepetycjach omawiać z uczniem fragment polowania z *Pana Tadeusza*. Niesamowite, że wrażliwość tego dziecka i niezgoda na polowanie uruchomiły się niemal od razu. Współcześni uczniowie

są bardzo uwrażliwieni na świat przyrody, zwierząt i obcowanie z naturą. Nam pozostaje co najwyżej tę wrażliwość jeszcze rozwijać. Przypomina mi się też mowa noblowska Olgi Tokarczuk i myślę, że warto wprowadzać jej perspektywę przy omawianiu innych tekstów literackich, chociażby z okresu romantyzmu. Wprawdzie przyroda, natura odgrywają w nich wielką rolę, ale w szkole jesteśmy przyzwyczajeni, że pełni ona rolę narzędzia, tła czy elementu budującego nastrój. Czytanie ekokrytyczne mogłoby zmienić tę perspektywę.

Hanna Prorok

Dzisiejsi uczniowie nie zastanawiają się, czy współdziałać z przyrodą, czy ratować świat przed kryzysem klimatycznym, ale *jak* to zrobić. Urodzili się już w świecie, w którym kryzys klimatyczny jest oczywistością i są spragnieni konkretnych działań, by go ograniczyć. Nie musimy ich w tym zakresie uświadamiać. Tym bardziej że biorą udział w młodzieżowych strajkach klimatycznych, zbiórkach żywności. Po wybuchu wojny w Ukrainie angażowali się nie tylko w pomoc ludziom, ale i zwierzęcom uciekinierom, co dziwiło starsze generacje. Pamiętam komentarze typu: „Ale po co tymi psami się zajmować, przecież tam giną ludzie”.

To nie znaczy, że mamy rezygnować z ekokrytycznego czytania, bo ono może zresztą ożywić pracę z typowymi lekturami. W trakcie praktyki w liceum prowadziłam lekcję poświęconą *Glorii victis* Orzeszkowej. Postanowiłam porozmawiać z uczniami o tym tekście w perspektywie ekokrytyki i gender studies. Wyszliśmy od osób mówiących: z jednej strony bardzo silnego, stanowczego głosu dębu, utożsamianego z pierwiastkiem męskim, a z drugiej płaczącego, emocjonalnego głosu brzozy, utożsamianego z pierwiastkiem żeńskim. Takie spojrzenie uruchomiło uczniowską aktywność, bo ukazany w utworze podział męskości i kobiecości wydał im się nadto uproszczony, schematyczny i kategorycznie się z nim nie zgadzali. Z kolei rozbudzone emocjonalne zaangażowanie pozwoliło mi na realizację innych zagadnień poruszanych w utworze. Przywołuję ten przykład po to, żeby pokazać, że się da. I że chyba nie da się tego nie robić. Nie da się nie rozmawiać ekokrytycznie z osobami, które są po prostu bardzo świadome konieczności współżycia człowieka z istotami nie-ludzkimi.

Dariusz Szczukowski

Głos podsumowujący należy do pani Iwony Łapińskiej

Iwona Łapińska

W podsumowaniu powiem, że moje doświadczenie jest również takie, że się da.

Po pierwsze, w podstawie programowej są utwory, jak na przykład poezja Wisławy Szymborskiej czy Jarosława Marka Rymkiewicza, w których

dyskutuje się z antropocentrycznym spojrzeniem na świat czy z prymatem tego spojrzenia. Po drugie, wszystkie ponowoczesne teorie czytania literatury też nam podpowiadają, jak ożywić tradycyjne teksty. Chciałabym odwołać się do projektu „Ponowoczesnej dydaktyki polonistycznej” pani profesor Tomaszewskiej i pana profesora Szczukowskiego, związanego z wykorzystaniem tych teorii w praktyce szkolnej oraz podsumowującej efekty tej pracy publikacji: *Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury*⁵. Moja szkoła też brała udział w tym projekcie. Pracownicy i doktoranci Uniwersytetu Gdańskiego pisali scenariusze zajęć, w których ożywiali tradycyjne lektury. Pamiętam interpretację Małgorzaty Antusiewicz ballady *Świtezianka*. Odczytywano zdradę strzelca jako zdradę człowieka, który zawiódł naturę. To było takie ciekawe i prowadziło do interesujących dyskusji w kontekście ekologii. Zresztą *Adaptacje* to zbiór wielu innych inspirujących propozycji. Na przykład można tam znaleźć bardzo ciekawe propozycje Marii Szoski odczytań *Małego Księcia* w perspektywie feminizmu. Naprawdę te lektury przemawiają cały czas, mimo że niedługo będą sprzed wieku.

Ponadto odkrywanie pewnych kontekstów może być wartościowe w szkole. Odwołam się do przykładu z Biblii i nakazu boskiego *czynienia sobie ziemi poddaną czy panowania nad ziemią*. W szkole omawiamy teksty biblijne jako teksty literackie i to jest jak najbardziej słuszne. Jednak one nie są pozbawione swoich kontekstów, np. judaistycznych czy chrześcijańskich. Pojęcie władzy w chrześcijaństwie, religii, w której „Bóg króluje z drzewa” – dopowiedzmy, z drzewa krzyża – nie jest takie jednoznaczne. W to panowanie wpisana jest idea służby. Ten tekst nie jest taki jednoznaczny i nie musi być oburzający. Zwłaszcza że w Księdze Genezis tworzy ten świat troskliwy gospodarz, który jest wzorem dla człowieka i na którego obraz i podobieństwo człowiek został stworzony. To wszystko nie jest takie dosłowne.

Dariusz Szczukowski

Bardzo dziękuję wszystkim uczestniczkom panelu. Z dyskusji wynika, że pomimo różnego typu ograniczeń – nauczyciele, zwłaszcza poloniści, nie są bezradni i są w stanie na wielu poziomach jednak budować kulturę solidarności w przestrzeni edukacyjnej. Mam nadzieję, że te głosy staną się inspiracją do wielu nowych przemyśleń, dyskusji i działań.

Opracowała: Iwona Łapińska

⁵ *Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury*, 2018, Tomaszewska G.D., Szczukowski D. (red.), Gdańsk.

