

Interpretacja jako sposób „poszerzania rzeczywistości”

Interpretation as a means of broadening reality

Piotr Kołodziej

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: 0000-0002-3401-254X

Streszczenie: Autor artykułu, wychodząc m.in. z założenia, że ludzka egzystencja ma charakter językowy, a „granice interpretacji są granicami świata”, proponuje namysł nad fundamentalnymi zasadami projektowania refleksji o charakterze antropologicznym, nastawionej na „poszerzanie rzeczywistości” i tworzenie znaczeń w akcie interpretacji. Refleksja ta, organizowana wokół figur i struktur „długiego trwania” i możliwa do prowadzenia w ramach języka polskiego jako szkolnego przedmiotu, stanowi propozycję wychodzącą poza szkolne schematy i stereotypy. Prezentowany sposób projektowania rozważań odnosi się do konkretnego przykładu, który dobrze ilustruje również, na czym może polegać projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury.

Słowa kluczowe: interpretacja, edukacyjne stereotypy, tożsamość i (samo)poznanie, projektowanie refleksji wokół figur i struktur „długiego trwania”, projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury

Abstract: The author of the article, starting from the premise that human existence is linguistic in nature and that “the limits of interpretation are the limits of the world,” reflects on the fundamental principles of shaping an anthropological perspective aimed at “expanding reality” and generating meaning through interpretation.. This reflection, organized around the figures and structures of “longue durée” and applicable within the context of Polish language education, offers an approach that transcends conventional school patterns and stereotypes.. The presented way of designing reflections is illustrated with a specific example that effectively demonstrates how situations for the reception of cultural texts can be constructed.

Key words: interpretation, educational stereotypes, identity and self-knowledge, designing reflections around figures and structures of “longue durée”, designing situations of reception of cultural texts



Kilka założeń podstawowych

Najsłynniejsze zdanie *Traktatu logiczno-filozoficznego* Ludwiga Wittgensteina, powtarzane w różnych okolicznościach, brzmi: „Granice mego języka oznaczają granice mego świata” (Wittgenstein 2000, 64). Popularność tej frazy wynika chyba z faktu, że w sposób niezwykle syntetyczny oddaje istotę naszej egzystencji. To język stanowi bowiem „prawdziwe centrum ludzkiego bytowania” (Gadamer 2000, 62). Autor eseju *Człowiek i język* wyjaśnia:

We wszelkiej naszej wiedzy o nas samych i o świecie jesteśmy [...] ogarnięci przez język, przez nasz własny język. Wychowujemy się, poznajemy świat, poznajemy ludzi i w końcu poznajemy nas samych, ucząc się mówić. Nauka mówienia nie polega na zaznajamianiu się z użyciem gotowego już narzędzia w celu oznaczenia swojskiego i znanego nam już świata. Nauka mówienia to oswajanie i poznawanie świata samego i świata takiego, jakim go napotykamy (Gadamer 2000, 55-56).

Dopóki potrafimy znaleźć wyraz dla naszych myśli, do tego „miejsca” sięga świat, który możemy uważać za nasz. Tę granicę „wytycza się tylko w języku, a co poza nią, będzie po prostu niedorzecznością” (Wittgenstein 2000, 3). W takim rozumieniu „niedorzecznością” jest to, co nie zostało nazwane, nie zostało ujęte w słowo i dlatego znajduje się poza naszą świadomością: „Nienazwane nie istnieje dla nas” (Schulz 1998, 383). Nie istnieje w danym momencie, ale może zaistnieć wraz z zaistnieniem w naszym języku. „Granice świata” są zatem ruchome, a ich językowe „wytyczanie” to aktywność wyłącznie antropologiczna (*anthropos* – *logos*), w rozumieniu: właściwa jedynie dla naszego gatunku. Język okazuje się „progiem człowieczeństwa” (Cassirer 1998, 77).

Można by w tym miejscu za Michałem Pawłem Markowskim doprecyzować jeszcze, że w zasadzie chodzi nie tyle o „wytyczane” przez język granice świata, ile o granice rzeczywistości. Autor *Wojen nowoczesnych plemion* wyjaśnia, że świat jest czymś, do czego nie mamy dostępu, choć wiemy, że to coś istnieje. Świat daje się jednak „oswajać”, a każdy „oswojony” fragment „zmienia się w kawałek rzeczywistości” (Markowski 2019, 359). Owo „oswajanie” odbywa się rzecz jasna w języku,

którym się posługujemy, żeby nadać otoczeniu, w jakim żyjemy, rozpoznawalny kształt. Rzeczywistość to efekt tego, co robimy ze słowami wymienianymi z ludźmi, wśród których chcemy żyć (Markowski 2019, 358).

W konsekwencji należy przyjąć, że nie ma jednej rzeczywistości, lecz każdy człowiek konstruuje rzeczywistość własną, posługując się własnym językiem, co w sposób naturalny może prowadzić do konfliktów. Na tym jednak nie koniec. Z językiem wiąże się jeszcze inny kłopot, który, nawiasem mówiąc, może mieć i ma dramatyczne skutki także dla szkoły, o czym pisze w książce *Głos w sprawie edukacji...* Zofia Agnieszka Kłakówna¹. Język bowiem w pewnym sensie „myśli za

¹ Chodzi o tejsze *Głos w sprawie edukacji... Polska szkoła w pułapce paradoksów i stereotypów (uwagi z lat 2012-2024)*, Kraków 2025, a zwłaszcza o rozdział *Język, który myśli za ciebie...* (s. 219-237). Zob. J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006; J. Bartmiński, R. Tokarski, *Językowy obraz świata a spójność tekstu*, w: T. Dobrzyńska (red.), *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, Wrocław 1986.

nas”, a im bardziej bezrefleksyjnie go używamy, tym bardziej „każe” nam on, zwłaszcza na użytek opisu rzeczywistości szkolnej, posługiwać się utartymi i uświęconymi tradycją formułami, przez co tkwimy w klatce myślowych schematów i stereotypów². Leszek Kołakowski zauważa ponadto, iż

Język ma swoją bezwładność i używany jest również wtedy, kiedy już dawno nie przystaje do świata, który ma opisywać. Charakter języka niełatwo daje się zmieniać, on przechodzi niejako z pokolenia na pokolenie (Kłakówna 2024, 249).

Problem „myślenia za nas” oraz „bezwładności” języka, tak dobrze widoczny w polskiej szkole, nie tylko polskiej szkoły dotyczy. Język może człowieka ograniczać w wielu innych wymiarach: narodowym, genderowym (np. kwestia nieakceptowania tzw. feminatywów) czy w ogóle społecznym. Dzieje się tak z różnych powodów, a zwłaszcza dlatego, że – jak dowodzi Chantal Delsol – „Żaden język nie ujmuje rzeczywistości wprost: zawsze ją interpretuje”, a nawet – dopowiada Kłakówna – „Język tworzy świat” (Kłakówna 2024, 220)³. To niezwykle istotne zatem, jakim językiem opisujemy rzeczywistość i czy jest to język cudzy (np. bezrefleksyjnie przyjęty lub narzucony), czy nasz (na ile to możliwe). Każdy język rzeczywistość interpretuje, to znaczy tę rzeczywistość stwarza, poszerza i nadaje jej znaczenie. I w ten oto sposób wracamy do punktu wyjścia, czyli do przywołanej na początku myśli Wittgensteina, którą Hans Lenk parafrazuje następująco:

Świat, w tej mierze, w jakiej jest poznawany, jest, by tak rzec, światem zależnym od naszych interpretacji. [...] Granice interpretacji są granicami poznawalnego (*erfabare*) świata (Lenk 1995, 29).

Nie wchodzi się dwa razy do tej samej rzeki

Przyjęcie powyższych założeń wstępnych na temat językowego charakteru ludzkiej egzystencji musi pociągać za sobą – jeśli myślimy o edukacji – poważne konsekwencje, o których była już mowa wielokrotnie⁴. Na potrzeby niniejszego szkicu powiedzmy tylko, że w pierwszej kolejności musielibyśmy – w ramach języka pol-

² Kłakówna objaśnia to na przykładach kilku „żelaznych” szkolnych formuł, takich jak „podstawa programowa”, „edukacja polonistyczna” czy „kanon” (tamże). O polskiej szkole w pułapce (nie tylko językowych) paradoksów i stereotypów jest zresztą cała ta książka Kłakówny (i kilka wcześniejszych), np. *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014. Zob. też P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem*, Kraków 2021, rozdział: *Słownik pojęć podstawowych* (s. 329-365).

³ Cytat przywołany za Kłakówną pochodzi z książki Chantal Delsol *Nienawiść świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, przeł. M. Chojnacki, Warszawa 2017, s. 220.

⁴ O tych i innych założeniach wstępnych, a także całej koncepcji kształcenia oraz praktycznych jej realizacjach, m.in. w postaci serii podręczników *To lubię!*, powstało wiele publikacji, w tym również monografii, spośród których w tym miejscu wymienić należy (w kolejności chronologicznej): Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003; Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk 2011; J. Waligóra, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej). Warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014; Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie polonisty*, Kraków 2016; P. Kołodziej, *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków 2018; P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem*, Kraków 2021; Z.A. Kłakówna, *Głos w sprawie edukacji...*

skiego jako szkolnego przedmiotu – odejść od utrwalonego tradycją „przekazywania” wiedzy „polonistycznej” (język, który „myśli za nas”...), odpowiednio przysposobionej do formatu młodych ludzi-niespecjalistów (a więc „polonistyka szkolna”), poukładanej przez kogoś w szufladkach epok literackich, a potem odpytywanej w ramach historycznoliterackiego testu na maturze. Zamiast tego należałoby po prostu czytać literaturę i o czytanych uczciwie rozmawiać. Ale czytanie i rozmawianie szczególnie udaje się jednak wtedy, gdy młodym ludziom towarzyszy poczucie, że czytane i „rozmawiane” ich dotyczy, że literatura o czymś właśnie dla nich ważnym mówi i że jest ona traktowana jako „myślowy eksperyment”, którego interpretacja pozwala każdemu, choć od czasu do czasu, zobaczyć siebie. W takim ujęciu zatem literaturę proponuje się do lektury nie dlatego, że ktoś ją kiedyś napisał albo że ten ktoś „wielkim poetą był”, ale że oto mamy do przemyślenia wspólnie ważną sprawę „długiego trwania” i pilnie poszukujemy odpowiedzi na jakieś „pytanie naiwne”⁵. Rola nauczyciela w całym tym procesie jest niezwykle istotna: to on odpowiada za „projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury” (Kłakówna 2003, 220-237) i tym samym za „strukturyzowanie” warunków rozmowy. Wpływ zaś na wytwarzane podczas tej rozmowy znaczenia może mieć w zasadzie wszystko, a i konsekwencje bywają bardzo poważne⁶. Nad drzwiami do pomieszczenia, w którym odbywało się w 1944 roku konspiracyjne przedstawienie, Tadeusz Kantor napisał: „Do teatru nie wchodzi się bezkarnie”⁷. Analogiczną rzecz można by napisać nad każdą szkolną klasą:

Warunki i możliwości interpretowania, poznawania i działania, a nawet wręcz mówienia, są ważne, gdyż od nich zależy to, w jaki sposób tworzymy strukturę naszego świata, co możemy ujmować i w jaki sposób tym tak interpretacyjnie ukonstytuowanym „światem” się „posługujemy” (Lenk 1995, 29).

Decydując się na prowadzenie lekcji języka polskiego w jakiejś grupie młodych ludzi, a więc biorąc odpowiedzialność za konkretne osoby, trzeba sobie odpowiedzieć na kilka kluczowych pytań, a w związku z tym trzeba podjąć także kilka kluczowych decyzji. Dlaczego rozmawianie w klasie akurat o tej a nie innej sprawie może mieć sens? Dlaczego akurat z tymi a nie innymi młodymi ludźmi? Dlaczego akurat teraz? Dlaczego mamy czytać akurat literaturę? Dlaczego wybór kluczowego fragmentu tekstu z większej całości może mieć sens? Dlaczego czytanie przez nauczyciela w klasie na głos może mieć sens? Dlaczego dobór i układ

⁵ O literaturze jako o „laboratorium eksperymentów myślowych, które za pośrednictwem lektury możemy zastosować wobec samych siebie”, mówił Paul Ricoeur (*Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków 1992, s. 41). Zdanie to często przywołuje w swych pracach Kłakówna, traktując je jako jeden fundamentów koncepcji *To lubię!* (zob. np. *Język polski. Wykłady z metodyki...*, s. 212). O konsekwencjach przyjmowania tego typu założeń zob. przypis wcześniejszy. „Długie trwanie” z kolei to formuła zaczerpnięta z książki Fernanda Braudela (*Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, Warszawa 1999), o najpilniejszych „pytaniach naiwnych” natomiast, w stylu „jak żyć”, pisała zaś Wisława Szymborska w wierszu *Schylek wieku* z tomu *Ludzie na moście* (*Wiersze wybrane. Wybór i układ Autorki*, Kraków 2014, s. 260-261).

⁶ Na temat „strukturyzowania sytuacji wytwarzania znaczeń” zob. P. Kołodziej, *Dwadzieścia pięć twarzy...*, s. 89-112.

⁷ Cyt. za Janusz R. Kowalczyk, *Świat według Kantora*, <https://culture.pl/pl/artukul/swiat-wedlug-kantora> [dostęp: 15.01.2025]

otoczenia kontekstualnego mogą mieć sens? Jedno jest pewne: cokolwiek uczynimy, zamieni się na zawsze w to, co uczyniliśmy⁸. Drugi raz wejścia do tej samej rzeki nie będzie.

Pars pro toto: uwięzieni w języku, uwięzieni w stereotypach

Działania prezentowane poniżej jako fragment i przykład rozwiązań systemowych nie miały zatem charakteru przypadkowego, lecz odbywały się w precyzyjnie zaplanowanym kontekście. Od jakiegoś czasu zajmowaliśmy się kwestią tożsamości: Kim jestem? Jak poznać samego siebie? Jak poznać innego? Co to w ogóle znaczy „znać” kogoś lub „znać” siebie? Na jakiej podstawie budujemy swoją opinię o innych ludziach? Czy człowiek może istnieć autentycznie, czy tylko jest „stwarzany” przez siebie i przez innych? Czy istnieje jakieś prawdziwe „ja” lub prawdziwe „ty”, czy też mamy wyłącznie do czynienia z autokreacjami i kreacjami? Odpowiedzi pada wiele. Młodzi ludzie zwracają uwagę, że poznaniu służą np. częste rozmowy z drugą osobą na różne tematy, obserwacja zachowań w rozmaitych sytuacjach także wtedy, gdy „nikt nie widzi”, opinie innych, analiza sposobu mówienia, sposobu ubierania się, poruszania, spędzania wolnego czasu itd. Raczej dominuje przekonanie, że całkowite poznanie innego nie jest możliwe, a wszystko, co wiemy, to tylko nasze interpretacje, często bardzo naiwne, które czasem bywają boleśnie w życiu weryfikowane. Trudno się dziwić, że tak się dzieje, skoro nawet samych siebie do końca nie znamy. „Tyle wiemy o sobie, / ile nas sprawdzono” (Szymborska 2000, 39).

Pogłębioną analizę naszego kulturowego DNA rozpoczynamy od tego, co pierwsze „rzuca się w oczy”, czyli od wyglądu zewnętrznego, w tym od semantyki stroju i nagości: ile i co o człowieku mówi strój lub jego brak. W związku z tym w pewnym momencie proponuję taki oto wiersz, który w pierwszej chwili wydaje się bez związku z aktualnym etapem refleksji:

Nigdy
nie mówiłem z nią
ani o miłości
ani o śmierci

tylko ślepy smak
i niemy dotyk
biegały między nami
gdy pogrążeni w sobie
leżeliśmy blisko

muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku

⁸ Parafraza pointy wiersza Wisławy Szymborskiej *Życie na poczekaniu*: „cokolwiek uczynię, / zamieni się na zawsze w to, co uczyniłam”, w: tejże, *Wiersze wybrane...*, s. 231.

Utwór nie ma tytułu, ale określenie jego problematyki nie sprawia w klasie trudności: to wiersz o dwojgu ludzi, którzy są ze sobą blisko fizycznie, ale w rzeczywistości w ogóle się nie znają, więc bohater wiersza postanawia coś zmienić. Oboje leżą „pogrążeni w sobie”, ale owo „pogrążenie” paradoksalnie wcale „pogrążeniem” nie jest, ponieważ kontakt ma charakter wyłącznie zewnętrzny, zmysłowy, choć i te zmysły niewiele dają, mimo intensywności i dynamiki doznań („biegały między nami”). Smak jest ślepy, a dotyk niemy. Poprzez to synestezyjne zestawienie poeta podkreśla tylko powierzchowny charakter relacji. Z tego powodu bohater wiersza podejmuje więc twardą decyzję, gdy tylko uświadamia sobie, na czym polega problem: „muszę” ją poznać.

Dwa słowa w wierszu zostały kompozycyjnie wyszczególnione: „Nigdy” oraz „muszę” (pojedyncze wyrazy w początkowych wersach dwóch całości). Oba są w swym znaczeniu skrajne i kategoryczne – nie da się już powiedzieć mocniej niż „nigdy” i „muszę”. Mężczyzna konstatuje, że nigdy ze swą partnerką nie rozmawiał o sprawach najbardziej fundamentalnych, nigdy nie próbowali wspólnie szukać odpowiedzi na „pytania naiwne”, bez czego, najwyraźniej, relacja z drugim człowiekiem i egzystencja w ogóle pozostaje jałowa. W zasadzie nie potrafimy także wymienić zbyt wielu „mocniejszych” tematów rozmowy, niż miłość i śmierć: Życie? Samotność? Szczęście? Cierpienie? Przekonujemy się, że „pytania naiwne” o miłość i o śmierć w pewnym sensie zawierają w sobie wszystkie inne zagadnienia, które udało się nam zaproponować. Do kategorycznych i skrajnych „nigdy” i „muszę” dochodzą zatem dwa inne pojęcia „totalne”: miłość i śmierć. Bohater utworu jest zatem bardzo zasadniczy i traktuje rzecz z najwyższą powagą.

Po wstępnych rozpoznaniach proponuję młodym ludziom dopisanie pointy wiersza, która może być jednowyrazowa albo mieć kształt kolejnej części. Ważne, żeby była ona zgodna z tym, co każdy myśli na temat sposobów poznawania drugiego człowieka oraz ich skuteczności. W pierwszym odruchu reagują niechętnie, ale po jakimś czasie się przełamują, a nawet dają wciągnąć. Niektórzy tylko żartują, inni zaś podchodzą do zadania bardzo serio. Prezentujemy teksty w klasie po kolei, nie wszyscy jednak chcą się afiszować, więc zbieram od tych osób kartki i odczytuję poszczególne utwory bez podania autora, poczynając od słów „muszę / zajrzeć do jej wnętrza...”⁹. Zobaczmy kilka przykładów, które dobrze oddają spektrum klasowych poglądów. Niektórzy autorzy byli nawet skłonni nawiązywać formalnie i stylistycznie do analizowanego wiersza, co nie może jednak specjalnie dziwić, skoro wcześniej dokonaliśmy gruntownej analizy tekstu wspólnie.

Na początek dwa żarty:

1/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku

⁹ Przywołany wiersz był przedmiotem rozważań w różnych klasach. Czasem proszę o wymyślenie tytułu (tym razem tak nie było), co nie każdy robi. Niekiedy wszyscy chcą czytać, niekiedy prawie nikt. Nie wszyscy się podpisują, nie wszyscy oddają kartki. Akceptacja tego stanu rzeczy to tylko namiastka wolności w instytucji przymusu (zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*).

odkryć jej tajemnice,
kotku
NR

2/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku
gdy ją lepiej poznałem
to się odkochałem
Adam Miroch

A teraz kilka propozycji całkiem na poważnie. Najpierw ci, którzy próbują jeszcze potęgować imperatyw, choć to wydawałoby się już niemożliwe:

1/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku
odkryć prawdę
Maja Buchta

2/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku
usłyszeć muzykę myśli
i zobaczyć jej duszę
AK

3/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku
zbadać każdy element
Alice Liffredo

Teraz ci, którzy pragną poznania, ale nie mają złudzeń:

1/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku
zawsze
pozostanie dla mnie nieodkryta
mimo bliskości
Hanna Skoć

2/

muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku
ale ta wiedza
jest dla mnie
nieosiągalna

3/

muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku

chciałbym
poznać jej wnętrze
poznać kim jest w środku

Ale czy obserwacja jest wystarczająca?
Czy spędzanie czasu to za mało?
Czy rozmowa z nią ujawni jej wartości?
Czy opinie innych wykreują prawdziwą osobę?
Ale ważnych tematów z nią nigdy nie poruszę
Więc moje chęci nie spełnią się
Maja Gołębiowska

4/

muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku

chciałem
prawdy i przeżycia
teraz tylko zegar
tyka

smaku brak
sensu brak
i już nie ma więcej nas
Antonina Lekki

Spójrzmy także na tych, którzy chcieliby poznania, czasem rozpaczliwie, ale godzą się, że może to nie być możliwe albo jest możliwe tylko do pewnego stopnia:

1/

muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku

jeżeli
zajrzeć da się
muszę poznać co nosić chce

jeżeli nie
niech zostanie jak jest
Igor Topór

2/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku

Chociaż trochę
Spłść palce mej duszy
Z jej własną
Maksym Czekaj

3/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku
aby jej osoby odkryć chociaż cząstkę
Antoni Rams

Na koniec tego przeglądu przywołajmy jeszcze trzy przypadki „osobne”. Pierwszy autor po prostu nie jest poetą, lecz rzeczowym prozaikiem. Drugi bardzo świadomie gra z twórcą oryginalnego tekstu, ale dalej nie wiemy, czy przyjęty za oryginałem sposób na poznanie przyniesie jakieś pozytywne rezultaty. Zakończenie pozostaje otwarte. Trzeci zaś dobrze wie, że wszystko, co możemy zobaczyć w drugiej osobie, to tylko projekcja naszych własnych wyobrażeń i oczekiwań. I ten ostatni sposób daje najwięcej do myślenia, ale o tym za chwilę:

1/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku

Prawdziwy kontakt z drugą osobą polega tylko na kontakcie fizycznym, ale też na jak najsilniejszym poznaniu tej osoby, jej duszy.

WR

2/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza
zobaczyć co nosi
w środku

porozmawiam z nią
i o miłości
i o śmierci

3/
muszę
zajrzeć do jej wnętrza

zobaczyć co nosi
w środku
odbicie myśli moich
Szymon Żurkowski

Oczywiście powyższe ćwiczenie „poetyckie” to nie żadne badanie opinii, z którego moglibyśmy wyprowadzać jakiekolwiek wnioski na temat postaw współczesnej młodzieży. To tylko jedna z form kontynuowania namysłu nad ważnym problemem „długiego trwania”, a jednocześnie rodzaj intelektualnej prowokacji, z której na tym etapie nikt jeszcze nie zdaje sobie sprawy. Tymczasem odnotujmy, że żaden z klasowych autorów nie uznał „całościowego” poznania drugiego człowieka za możliwe. Owszem, niektórzy bardzo by tego chcieli, niektórzy nawet zakładają, że można kogoś poznać do pewnego stopnia, największa grupa jednak nie ma złudzeń. I z tym póki co musimy zostać, zanim nie wykonamy następnego ruchu.

A ten jest stosunkowo łatwy. Po podsumowującej poetyckie dokonania dyskusji, przychodzi pora na element zaskoczenia, czyli na konfrontację klasowych wierszy z całym utworem Zbigniewa Herberta *Jedwab duszy* (Herbert 1998, 144-145). Interpretowany do tej pory tekst był bowiem zaledwie początkowym fragmentem tego wiersza, choć niektórzy w klasie podejrzewali, że to raczej poezja autorstwa piszącego te słowa, który w tajemnicy po nocach daje upust swym wewnętrznym rozterkom i który tej aktywności bardzo się wstydzi, chociaż wcale nie powinien...

Zanim przeczytamy cały utwór, najpierw do analizowanego fragmentu dodajemy sam tytuł: *Jedwab duszy*. Jak teraz rozumieć analizowany tekst? Dominują skojarzenia pozytywne, ze względu na pozytywne konotacje obu tytułowych słów. Jedwab to materiał szlachetny i delikatny, dusza natomiast odsyła nas do wymiaru duchowego, metafizycznego ludzkiej egzystencji. Krótko mówiąc, bohater wiersza chce poznać „wnętrze” kobiety, jej mentalność. Z pewnością może mieć nadzieje albo oczekiwania, że leżąc obok osoba, z którą łączą go intensywne, ale powierzchowne doznania zmysłowe, to ktoś o bogatej osobowości, ktoś wrażliwy, subtelny, szlachetny, kierujący się raczej tym, co duchowe, daleki od przyziemnego materializmu. Po przeczytaniu całości utworu Herberta zaskoczenie jest bardzo duże:

Jedwab duszy

Nigdy
nie mówiłem z nią
ani o miłości
ani o śmierci

tylko ślepy smak
i niemy dotyk
biegały między nami
gdy pogrążeni w sobie
leżeliśmy blisko

muszę
zajrzeć do jej wnętrza

zobaczyć co nosi
w środku
gdy spała
z otwartymi ustami
zajrzałem
i co
i co
jak myślicie
co zobaczyłem
spodziewałem się
gałęzi
spodziewałem się
ptaka
spodziewałem się
domu
nad wodą wielką i cichą
a tam
na szklanej płycie
zobaczyłem parę
jedwabnych pończoch
mój Boże
kupię jej te pończochy
kupię
ale co zjawi się wtedy
na szklanej płycie
małej duszy
czy będzie to rzecz
której nie dotyka się
ani jednym palcem marzenia

Zauważmy, że tekst nie ma znaków interpunkcyjnych, co w tym przypadku zdaje się mieć szczególne znaczenie. Głośna lektura w klasie na początku byłaby jakąś jego głosową interpretacją, silnie sugerującą sensy, co w tym przypadku nie jest pożądane. Na przykład część: „mój Boże / kupię jej te pończochy / kupię” można przeczytać ze skrajną rezygnacją, z rozczarowaniem i politowaniem albo wprost przeciwnie: z entuzjazmem. Wszystko zależy od tego, jak zinterpretujemy sytuację głównego bohatera. Z tego względu warto zrezygnować ze wstępnego czytania tekstu na głos. Młodzi ludzie, czytający indywidualnie wiersz w ciszy, z reguły w pewnym momencie się uśmiechają, a im bliżej końca, tym bardziej są dezorientowani. Jedno nie ulega natomiast wątpliwości: dominuje pogląd, że bohater utworu przeżywa ogromne rozczarowanie, wprost proporcjonalne do jego oczekiwań. Dopiero potem głośno czytam tekst, ale na przekór powszechnemu odczuciu, więc prawie z entuzjazmem, co tylko wzmacnia dezorientację.

Głębsza analiza tekstu wymaga pewnego wyjaśnienia w związku z wybranym przez poetę elementem damskiej garderoby. Dla współczesnych uczniów jedwabne pończochy nie są niczym nadzwyczajnym. Oczywiście mogą budzić roz-

maite skojarzenia, również natury erotycznej. Wiersz Herberta pochodzi jednak z roku 1957 (*Hermes, pies i gwiazda*), a zatem powstał w kompletnie innym kontekście społecznym. By dać młodym ludziom szansę choć trochę odczuć, czym wtedy – w tzw. głębokim PRL-u – były pończochy, trzeba zajrzeć do powieści Wiesława Myśliwskiego *Kamień na kamieniu* i przeczytać na głos w klasie (i potem przedyskutować) stosowny fragment, respektując gawędziarski styl Szymka Pietruszki:

O, było wtedy dziewczyn w gminie jak pszczoł w ulu. Bo niejedna tylko po to przychodziła do gminy pracować, żeby męża szybciej złapać i jakiegoś urzędnika. To gdyby człowiek chciał, mógłby nawet się ożenić, i niejeden raz. Tylko po co, jak to samo bez żenienia się miało. Jeszcze przepadały wtedy dziewczyny za nylonowymi pończochami, to za parę takich pończoch żadna się nie oparła. Wyciągnęło się, pokazało, chcesz, Agnisiu, Józiu, Róziu, żeby twoje były? To przyjdź wieczorem tam a tam. Bo coś takiego było w tych nylonowych pończochach, że jak tylko dziewczyna zobaczyła, oczy jej się mąciły, głos jej miękł i o mało ci do rozporka nie sięgała. Inna sprawa, że jak która miała krzywe nogi, to w takich pończochach jakby się jej prostowały, znów za grube cieniały, a za cienkie robiły się w sam raz. I nawet w urodzie twarz przez te pończochy traciła na znaczeniu, a nogi wysuwały się na pierwsze miejsce. A już pokazała się która w kościele w takich pończochach, to cały kościół, zamiast patrzeć w górę, patrzył w dół i wszystkie baby miały już do końca zmarnowaną mszę, a niejeden chłop pół na pół był od Boga odwiedziony.

Kupowałem te pończochy u jednej handlarki, która od czasu do czasu przyjeżdżała do wsi z różnymi rzeczami. Znałem ją jeszcze, gdy w milicji byłem, i raz ją na stacji zatrzymałem, bo było podejrzenie, że drożdżami na bimber handluje. Przeszukałem jej toboły i miała akurat jedną parę takich pończoch, wiozła dla kogoś.

– To przywieźcie i mnie, kupię. Może bym nawet parę par kupił – powiedziałem. I odtamtąd przywoziła.

Raz kupiłem wszystkie pary, jakie miała, chyba ze dwanaście sztuk, i na różne stopy, duże, małe, średnie, i w różnych kolorach, mysie, lisie, jak palona słoma, jak razowy chleb, a wszystkie cieniutkie niby babie lato.

– Wszystkie biorę – powiedziałem.

– O, to musi być pani. Tyle par – powiedziała. – Są szczęśliwe na tym świecie. A jaką ma stopę?

– Niby kto?

– No, dla której bierze, narzeczona czy żona, nie wiem.

– To się okaże.

– Bo tu są różne i mogą nie pasować. A to taka cienizna, że zadrapać paznokciem i już oczko leci. Musi ręce mieć wypielęgowane. Krem powinien jej kupić. Mam i kremy. Bo mi potem z dziurami będzie chciał oddawać. A nie wzięłabym. Tyli świat przyjechać, jeszcze stracić.

– Będą pasowały. Nie na tę, to na tę. Co się z góry martwić.

– Ano, to nie moja sprawa. Przywieźć jeszcze?

– Przywieźć, przywieźć.

Schowałem te pończochy na strychu w życie, w słomianej beczce. Wsadziłem, jak się tylko dało głęboko, żeby czasem ojcu nie zachciało się ich znaleźć, jakby przyszedł patrzeć, czy żyto nie zawilgocone. Choć czy zawilgocone, czy nie, nie trzeba znów tak głęboko sięgać, nieraz po wierzchu wystarczy przegarnąć albo wsadzić aby samą dłoń

i potrzymać trochę, i od razu jakby nad parą ją potrzymał, gdy zawilgocone. Byłem pewny, że lepiej ich nie mogłem schować. W dawnych czasach w zbożu w beczkach ludzie nieraz majątki chowali, dolary, ruble, a w wojnę broń. Bo zboże najmniej podejrzenia budzi. Co może być niewinniejszego od zboża? I komu by się chciało grzebać do samego spodu, jak w takiej beczce mieściło się z dziesięć korców.

Ale przychodzę któregoś dnia po robocie do domu, a moje pończochy, widzę, rozłożone na stole jakby na kramie do sprzedania.

– Skąd te pończochy? – aż zatrzęsło mną.

A ojciec, siedzący obok łóżka przy matce, spokojniutko jakby nigdy nic:

– A urosły nam w życie na strychu. Zaszedłem popatrzeć, czy nie zawilgocone, no, i narwałem, żeby matce pokazać. Ale matka nie wierzy. Może tobie uwierzy. Powiedz jej, że pończochy. Bo i co by to innego mogło być? Nylonowe. Teraz w takich tylko chodzą. Ciekawe, wiele też może para takich kosztować? Pewnie z korzec żyta. I to patrz, ile ich urosło. I nie siane, nie gnojone. Widać nie opłaca się już żyto. Trza nam będzie z żyta na pończochy się przerzucić, skoro nam Pan Bóg tak poszczęścił. Jak świat światem, zawsze z żyta tylko żyto rosło, a tu u nas taki cud.

Już chciałem zgarnąć te pończochy, trzasnąć drzwiami i pójść, gdzie mnie oczy poniosą. Ale spojrzałem na matkę, leżała z głową odwróconą do ściany, jakby się wstydziła, i żal mi się jej zrobiło. Pomyślałem sobie, niech tam. Wziąłem talerz, nalałem sobie kartoflanki z garnka, siadłem na stołeczku pod kuchnią, bo stół był cały przez te pończochy zajęty, i zacząłem jeść. Ojciec dalej głądził, co z czego urosło i jakie to nas szczęście od Boga spotkało, aż w końcu wszystko mu się poplątało, że już sam nie wiedział, czy pończochy z żyta, czy żyto z tych pończoch. Ale nic się nie odzywałem. Bo i co mógłbym powiedzieć? On swoje wiedział, ja swoje.

Niemłody człowiek był, to nie szło już na piękne oczy tylko. A i dziewczyny już nie były takie głupie jak przed wojną. Mało która leciała już na morgi. Bo i co to za szczęście morgi? Naharujesz się jak dzień długi i tak dzień za dniem, a szczęście aż na tamtym świecie dopiero. I nie takie znów pewne. A tu, jak cię widzą, tak cię piszą. To wołały się ubrać niż cnotę obnosić. Jeszcze wciąż się słyszało, że pozabierają ludziom te morgi, to do wspólnych mórg po co komu cnota?

Rozdałem tych pończoch, że gdyby tak wszystkie jednej się dostały, miałyby do końca życia w czym chodźć i nie tylko od niedzieli. A jeszcze wciąż by ją widzieli w nowych. Nieraz cała pensja na te pończochy mi poszła, jak handlarka przyjechała, że tyle co na papierosy zostawało. Inna sprawa, że marnie płacili i gdyby człowiek nie zjadł w domu, nie utrzymałby się z pensji. A na tyle par, co rozdałem, jedna tylko mnie zawiodła (Myśliwski 2008, 241-244).

Dopiero w takim kontekście dobrze widać, jakie znaczenie miał wybór dokonany przez poetę w zakresie damskiej garderoby. Wiele dowiadujemy się o kobiecie, skoro wszystko, co ona „nosi w środku”, a co normalnie nosi się przecież na zewnątrz, to tylko pończochy, które stają się nieledwie atrybutem pustki duchowej, ograniczonych horyzontów, materializmu, powierzchowności, by nie powiedzieć prostactwa czy wręcz zwykłej głupoty. Trudno się dziwić, że bohater wiersza przeżywa wielkie rozczarowanie.

Efekt rozczarowania jest wywoływany u odbiorców na różne sposoby, nie tylko poprzez wybór znaczącego rekwizytu. W tym momencie analizy wymaga kompozycja całego wiersza, w którym da się zauważyć symetrię: utwór ma dziewięć cząstek (numery 1-9), treściowo doskonale sobie odpowiadających:

1 i 2	refleksja na temat przeszłości związku	
3	decyzja	
4	spojrzenie „w głąb”	
5	oczekiwania	
6	widok „głębi”	
7	decyzja	
8 i 9	refleksja na temat przyszłości związku	

Poprzez segmentację tekstu autor zdaje się wyodrębniać cząstkę środkową, w której bohater z żalem, ale dość szczegółowo opisuje swoje ogromne oczekiwania. Nauczeni doświadczeniem widzimy ponadto, że i tym razem pewne słowa zostały kompozycyjnie podkreślone (pojedyncze wyrazy w wersach; powtórzenia; paralelizm składniowy):

spodziewałem się
gałęzi
spodziewałem się
ptaka
spodziewałem się
domu
nad wodą wielką i cichą

Aż trzykrotnie bohater stwierdza, że „spodziewał się” czegoś i wylicza: „gałęzie”, „ptak”, „dom”. Te pojedyncze (w wersach) słowa daje się interpretować co najmniej na dwa sposoby. Zdania wśród młodych ludzi są podzielone. Jedni wolą wyrazy „zsumować” i w ten sposób zobaczyć sielankowy, by nie powiedzieć kiczowaty landszaft: obraz przedstawiający domek nad jeziorem, obok niego drzewa, a na ich gałęziach gniazda słodko śpiewających ptaszków. A więc takie to byłyby „głębokie” marzenia mężczyzny, od których kobieta jest niestety jak najdalsza. Może zresztą bohater wiersza już wcześniej tę „pustkę” przeczuwał i tego właśnie się spodziewał: naiwności i infantylizmu.

Inni wolą „czytać” wyszczególnione słowa osobno i próbować nadawać im głębsze, symboliczne znaczenia. Gałęzie to być może wyraz psychologicznej złożoności kobiety, w pozytywnym sensie (duchowe bogactwo) albo część wielkiego drzewa genealogicznego, dającego człowiekowi świadomość przeszłości i tożsamości, poczucie stabilności, trwałości, zakorzenienia i sensu. Z ptakiem o głębię o wiele łatwiej: lot, marzenia, wolność, wyższe stany bytu, wyobraźnia, fantazja, wzniosłość, potęga ducha... Podobnie z domem: bezpieczeństwo, wspólnota, rodzina, ład, stabilność, miłość... Do tego jeszcze symbolika wody, która w wierszu Herberta jest „wielka i cicha”, co jednoznacznie kojarzy się młodym ludziom ze znanym im już wierszem Adama Mickiewicza. Osiągnąwszy „wiek kłęski”, po wielu latach „durnych”, autor *Dziadów* zdaje się odnajdywać w Lozannie „nad wodą wielką i czystą” głęboki sens życia.

Jedno wszak niezmiennie wydaje się pewne: bohater Herberta jest rozczarowany i cierpi. Świadomie „gra” z czytelnikiem, „zwleka” („i co / i co / jak myślicie”), jakby nie chciał mówić o swoim stanie albo raczej zakładał, że wszyscy mężczyźni spodziewają się pewnie czegoś lepszego po kobietach, niż tylko kompromitujące marzenia o pończochach. Dlatego pewnie – sądzi – zrozumieją jego rozpaczliwą sytuację, a także decyzję, żeby te pończochy kobiecie kupić. Niech ma. Bohater będzie mógł się wtedy pogрузić w swoim dramacie: Co dalej? Co wtedy? Czy „na szklanej płycie / małej duszy” pojawi się coś naprawdę sensownego? Może dziewczyna w końcu „zmądrzeje”? A może pojawi się tam coś, czego nie uda się tak łatwo zaspokoić („dotknąć ani jednym palcem marzenia”), co może okazać dla mężczyzny nieosiągalne i z tego powodu może budzić w nim lęk, że tym razem nie sprosta? To może już lepiej zostawić tak, jak jest? Lepiej pogodzić się ze stanem rzeczy, mimo zażenowania z powodu odkrycia najintymniejszych i najbardziej kompromitujących tajemnic bohaterki? Zdania wśród młodych ludzi są podzielone.

I dlatego to świetny moment, by wrócić jeszcze do sprawy zasadniczej, która w klasowej dyskusji ciągle gdzieś się tliła. To ciekawe, jak łatwo w ferworze rozmowy przeszliśmy do porządku nad metodą poznawania drugiego człowieka, zastosowaną przez bohatera wiersza Herberta. Spodobał się nam ten żart, ale nie wyciągnęliśmy z niego żadnych wniosków. Mężczyzna zajrzał kobiecie do gardła, gdy ta spała z otwartymi ustami (co nie jest komfortowe dla nikogo, kto po obudzeniu się o tym się dowie), a w środku wszystko było doskonale widoczne jak na sklepowej lub muzealnej ekspozycji („szklana płyta”). A więc wystarczy tylko tyle? Zajrzeć komuś do gardła? Jak to się ma do wstępnych ustaleń na temat sposobów poznawania drugiego człowieka? Herbert żartuje, nie ma wątpliwości, i kompromituje w ten sposób tę niezwykle „efektywną” metodę. Ale poeta robi coś więcej: kompromituje wszystko to, czego o kobiecie się dowiadujemy, a to oznacza również całkowitą kompromitację mężczyzny. Przecież o jego partnerce tak naprawdę nie wiemy nic, poza tym może, że leży obok mężczyzny (choć i to nie jest takie pewne). Cała reszta to urojenia zbudowane z najbardziej szowinistycznych stereotypów na temat kobiet. To wcale nie jest utwór o kobiecie, choć tylko o niej cały

czas się mówi, lecz o mężczyźnie, który mierzy świat swoją miarą. Kobieta „nosi w środku” pończochy wyłącznie w jego głowie. Bohaterka istnieje tylko jako opowieść, ale nawet nie jako opowieść własna: jest uwięziona w języku głównego bohatera, całkowicie zakłamującym rzeczywistość, pełnym najgorszych stereotypów. To tylko „odbicie myśli” autora monologu, jak błyskotliwie zaproponował wcześniej w swym poetyckim zakończeniu Szymon Żurkowski.

Gdy już ucieszyliśmy się, że udało się nam odkryć największą tajemnicę wiersza, to znaczy zdemaskować męskiego szowinistę, ktoś przytomnie zauważył, że przy takiej interpretacji także Herbert posługuje się równie nieprawdziwym stereotypem na temat mężczyzn... I co my mamy z tym począć?

Jak żyć – spytał mnie w liście ktoś,
kogo ja zamierzałam spytać
o to samo.

Znowu i tak jak zawsze,
co widać powyżej,
nie ma pytań pilniejszych
od pytań naiwnych

(Szymborska 2000, 261)

Postscriptum

Doszliśmy do momentu, w którym, jak się wydaje, wszystko można by zaczynać od nowa. W rzeczywistości jednak ani niczego nie będziemy zaczynać, ani niczego nie będziemy kończyć. Mamy świadomość, że niektóre pytania są po prostu „nierozstrzygalne” (Arendt 2016, 67) i na nieustannych próbach poszukiwania odpowiedzi polega nie tylko sensowna edukacja, ale sensowne życie w ogóle. Czasem nawet jakieś przekonujące odpowiedzi udaje się znaleźć, w danym momencie edukacji i w danym momencie życia. Aż do następnego razu.

Refleksja ma zatem swój dalszy ciąg. Ci młodzi ludzie z opisywanej klasy, którzy zdecydowali się na tzw. rozszerzenie z języka polskiego, będą mieli oczywiście więcej okazji, by rozważania na temat tożsamości, możliwości poznawania drugiego człowieka, opowiadania siebie i innych czy interpretacji jako ludzkiego *modus vivendi* rzeczywiście rozszerzać. Mamy więcej czasu. Na poziomie podstawowym na szczęście przeczytamy przynajmniej *Naszyjnik* Guy de Maupassanta i (z większych tekstów) *Lalkę* Bolesława Prusa. W ramach rozszerzenia idziemy natomiast w refleksji o wiele głębiej: najpierw *Pani Bovary* Gustave’a Flauberta, czyli historia o pewnej kobiecie, którą mąż poznał dopiero z listów po jej śmierci, mimo wielu lat małżeństwa; potem *Żar* Sándora Máraiego o generale, który przez 41 lat i 43 dni opowiadał sobie, co się stało między nim, żoną i przyjacielem; wreszcie *Poczucie kresu* Juliana Barnes’a, który każe się zastanowić, czy tożsamość równa się pamięć i co jest prawdą w naszych opowieściach o sobie i o innych¹⁰...

¹⁰ G. Flaubert, *Pani Bovary*, przeł. A. Micińska, Warszawa 1983; S. Márai, *Żar*, przeł. F. Netz, Warszawa 2008; J. Barnes, *Poczucie kresu*, przeł. J. Kabat, Warszawa 2020.

Odkąd zapisano w ciągle obowiązującej jeszcze tzw. podstawie programowej – pod wpływem szlachetnego oburzenia rozmaitych ekspertów od edukacji, znających szkołę jedynie z autopsji z drugiej połowy XX wieku – że w liceum trzeba uczyć chronologicznie historii literatury, takie organizowanie refleksji, na jakie wskazuje lekturowa *pars pro toto* powyżej, jest mocno utrudnione, ale nie jest jednak niemożliwe¹¹. To w dużej mierze kwestia świadomości i odpowiedzialności nauczyciela za drugiego człowieka, który do liceum po raz kolejny już nie pójdzie, nawet jeśli zmieni się „podstawa”, i na którego tożsamość chcąc nie chcąc wpływamy, co zawsze powinno nam dawać do myślenia¹². Chyba nie mamy komfortu unikania tej odpowiedzialności, zwłaszcza że na pozytywne zmiany w polskiej oświacie jakoś się nie zanoszą. Niestety, aktualna „reformacja” edukacji rozpoczyna się od opracowania całkowicie oderwanego od rzeczywistości, domniemanego „profilu absolwenta” szkoły w roku... 2038. To wręcz modelowy przykład tzw. działań pozornych, diagnozowanych niegdyś przez Jana Lutyńskiego (Lutyński, 105-120). Jędrzej Witkowski, kierujący Centrum Edukacji Obywatelskiej, wyjaśnia, że ów „profil” jest próbą

znalezienia odpowiedzi na pytanie, czego będą potrzebowali w życiu młodzi ludzie wchodzący w dorosłość w latach 40. XXI wieku i jak teraz powinna wyglądać szkoła, by im to zaoferować (Słowik 2024).

Aż trudno uwierzyć, że coś takiego można powiedzieć na poważnie. Tylko w ostatnim pięcioleciu doświadczyliśmy globalnej pandemii, ciągle mamy w Europie pełnoskalową wojnę, podczas której dochodzi do aktów ludobójstwa i która za chwilę może zmienić się w wojnę światową, mamy dramat Gazy czy choćby objęcie władzy w największym mocarstwie przez szaleńca otoczonego ludźmi bez skrupułów. O kryzysie klimatycznym, skokowym rozwoju AI czy dominacji algorytmów w mediach społecznościowych nawet nie warto już wspominać. Świat przyspiesza dramatycznie. Jak będzie wyglądał w latach 40. XXI wieku? Niektórzy, jak się okazuje, wiedzą.

Zresztą czego ludzie naprawdę potrzebują, co do spraw fundamentalnych, wiadomo chyba od zawsze. Na przykład chcą wiedzieć, kim są i jak żyć. O tym jest cała literatura. Reformę trzeba by zatem rozpocząć raczej od namysłu nad prawdziwą filozoficzną podstawą kształcenia. Było o tym trochę na początku niniejszego szkicu, wiele o tym pisze Kłakówna w książce *Głos w sprawie edukacji...* (Kłakówna 2024). Gdy „reformowanie” zaczynamy jednak od drugiego końca, czyli od domniemanego „profilu absolwenta”, narażamy się na takie na przykład

¹¹ Zob. np. ekspercki głos A. Waśki, *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Arcana, Kraków 2019.

¹² „Jeśli uczymy się czegoś naprawdę nowego, nie pozostajemy tacy sami, tylko z odrobiną większą ilością nauczonego materiału w głowie, ale zmieniamy się. Przyswajanie czegoś nowego zawsze oznacza zmianę w tym, kto przyswaja. W układzie biologicznym uczenie się w inny sposób nie jest możliwe [...]. Przerysowując, można by to sformułować następująco: skoro «kto się uczy, ten się zmienia», to «kto się uczy, ryzykuje utratę tożsamości» (czyli doświadczeń i wartości konstytuujących jego osobę). A to może budzić lęk”. M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 22. Dodajmy: może budzić lęk u osób uczących się i powinno budzić lęk ze względu na skalę odpowiedzialności u osób uczących.

zdzumiewające odkrycia, że „sprawczość” polega na „samoregulacji”(?), do czego wolności wcale nie potrzebujemy. „Wolność” jako pożądaną wartość dopisano do „profilu” dopiero po protestach. Aktualnie natomiast twórcy dokumentu mają się zająć „uszczegółowieniem”, co to znaczy „piękno” (Słowik 2024). Oby zdążyli, zanim taśmę produkcyjną opuści pierwszy „sprofilowany” uczeń.

Nawet trudno wymienić z pamięci te wszystkie ważne rzeczy, o które się spierano przy budowaniu „profilu absolwenta”, które do niego wpisano i bez których ów „profil” byłby „niekompletny”. Cokolwiek się tam jednak znalazło, i tak jest bez znaczenia, ponieważ nie ma ów dokument żadnego związku z rzeczywistością, a już na pewną z tą rzeczywistością, która zaistnieje – jeśli w ogóle – za kilkanaście lat, a o której wiemy mniej więcej tyle, ile o niegdysiejszych śniegach. Profile z pewnością znakomicie się sprawdzają w fabryce wyrobów hutniczych, z żywymi ludźmi natomiast w pędzącym na oślep świecie bywa bardzo różnie.

Bibliografia:

- Arendt Hannah, 2016, *Życie umysłu*, Buczyńska-Garewicz H., Piłat R., Baran B. (przekł.), Warszawa.
- Barnes Julian, 2020, *Poczucie kresu*, Kabat J. (przeł.), Warszawa.
- Bartmiński Jerzy, 2006, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.
- Bartmiński Jerzy, Ryszard Tokarski, 1986, *Językowy obraz świata a spójność tekstu*, w: Dobrzyńska T. (red.), *Teoria tekstu. Zbiór studiów*, Wrocław.
- Braudel Fernand, 1999, *Historia i trwanie*, Geremek B. (przeł.), Warszawa.
- Cassirer Ernst, 1998, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, Staniewska A. (przeł.), Warszawa.
- Delsol Chantal, 2017, *Nienawiść świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, Chojnacki M. (przeł.), Warszawa.
- Flaubert Gustave, 1983, *Pani Bovary*, Micińska A. (przeł.), Warszawa.
- Herbert Zbigniew, 1998, *89 wierszy. Wybór i układ Autora*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2003, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2014, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2016, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie polonisty*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2025, *Głos w sprawie edukacji... Polska szkoła w pułapce paradoksów i stereotypów (uwagi z lat 2012-2024)*, Kraków.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, Piotr Kołodziej, Janusz Waligóra, 2011, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk.
- Kołąkowski Leszek, 2008, *Czas ciekawy, czas niespokojny*, cz. 2, z Leszkiem Kołąkowskim rozmawia Zbigniew Menzel, Kraków.

- Kołodziej Piotr, 2018, *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą. Praktyka czytania dzieł malarskich w procesie kształcenia kulturowo-literackiego*, Kraków.
- Kołodziej Piotr, 2021, *Literatura grozi myśleniem*, Kraków.
- Kowalczyk Janusz R., *Świat według Kantora*, <https://culture.pl/pl/artukul/swiat-wedlug-kantora> [dostęp: 15.01.2025].
- Lenk Hans, 1995, *Filozofia pragmatycznego interpretacjonizmu. Filozofia pomiędzy nauką i praktyką*, Zwolinski Z. (przeł.), Warszawa.
- Lutyński Jan, 1990, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Warszawa.
- Márai Sandor, 2008, *Żar*, Netz F. (przeł.), Warszawa.
- Myśliwski Wiesław, 2008, *Kamień na kamieniu*, Kraków.
- Ricoeur Paul, *Filozofia osoby*, 1992, Frankiewicz M. (przeł.), Kraków.
- Schulz Bruno, 1998, *Mityzacja rzeczywistości*, w: tegoż, *Opowiadania. Wybór esejów i listów*, Wrocław, s. 383-386.
- Słowik Karolina, „Kamień milowy” pod reformę Nowackiej. Wiemy, jak ma kształcić szkoła przyszłości, <https://wyborcza.pl/7,75398,31539600,kamien-milowy-pod-reforme-nowackiej-wiemy-jak-ma-ksztalcic.html> [dostęp: 15.01.2025].
- Spitzer Manfred, 2009, *Jak uczy się mózg*, Guzowska-Dąbrowska M. (przeł.), Warszawa.
- Szyborska Wisława, 2014, *Wiersze wybrane*, wybór i układ Autorki, Kraków.
- Waligóra Janusz, 2014, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej). Warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014.
- Waśko Andrzej, 2019, *O edukacji literackiej (nie tylko dla polonistów)*, Kraków.
- Wittgenstein Ludwig, 2000, *Tractatus logico-philosophicus*, Wolniewicz B. (przeł.), Warszawa.

O autorze:

Piotr Kołodziej – profesor Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, doktor habilitowany nauk humanistycznych, literaturoznawca, dydaktyk, specjalista w zakresie zarządzania i przywództwa w oświacie; kierownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, dyrektor Instytutu Filologii Polskiej UKEN, tutor akademicki (certyfikat I stopnia), nauczyciel języka polskiego w VIII Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie. Interesuje się głównie interferencjami literatury i sztuk wizualnych (zwłaszcza malarstwa) oraz teorią i praktyką kształcenia w ujęciu antropologicznym. Jest współautorem całościowej koncepcji edukacji humanistycznej (m.in. program i seria podręczników dla uczniów i nauczycieli *To lubię!*; książki: *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, 2011; *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, 2016), współtwórcą Teatru Interakcji (*Szkolny Teatr Interakcji. Od pomysłu do przedstawienia*, 2016), twórcą pomocy dydaktycznych (m.in. seria

Nowa matura bez korepetycji), organizatorem, współorganizatorem i koordynatorem wielu krajowych i międzynarodowych przedsięwzięć o charakterze naukowym, popularnonaukowym i edukacyjnym (np. projekty: International Youth Leadership Summit we Francji i w USA, Humanistyka w działaniu, Forum Współpracy Edukacyjnej Kraków – Bazylea). Autor wielu publikacji polsko- i anglojęzycznych, w tym m.in. monografii *Czas na obraz* (2013), *Dwadzieścia pięć twarzy dziewczyny z perłą* (2018) oraz *Literatura grozi myśleniem* (2021). Przy współpracy z różnymi instytucjami kulturalnymi i oświatowymi od wielu lat prowadzi w kraju i za granicą (USA, Francja, Węgry, Litwa, Niemcy, Szwajcaria) zajęcia dla studentów, licealistów i nauczycieli, wykłady otwarte z zakresu literaturoznawstwa i kulturoznawstwa, wykłady i warsztaty glottodydaktyczne oraz międzynarodowe warsztaty teatralne.