

Wielogłosowa szkoła obywatelskiego myślenia

Zacznijmy od słów, które otwierały zaproszenie na IV Kongres Dydaktyki Polonistycznej:

zadaniem uniwersytetu oraz szkoły jest urzeczywistnianie – może nazbyt idealistycznego, choć właśnie dlatego ważnego – przekonania o konieczności ulepszania świata, wprowadzania uczniów i studentów nie tylko w przestrzeń literatury, języka, sztuki, ale też w fundamentalne prawidłowości życia społecznego. Powszechnie znane jest zdanie Jana Zamoyskiego: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie...”. Warto jednak przytoczyć dalszy ciąg myśli zapisanej w roku 1600 w akcie fundacyjnym Akademii Zamojskiej: „Nadto – pisał kanclerz wielki koronny i znamienity mąż stanu – przekonany jestem, że tylko edukacja publiczna zgodnych i dobrych robi obywateli”.

Organizatorzy kongresu – Pracownia Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza we współpracy z Komisją Dydaktyczną Komitetu Nauk o Literaturze Polskiej Akademii Nauk – zaproponowali temat: **„Lekcja POLSKI(ego) - praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku”**. Jego istotne znaczenie – co potwierdziło wielu uczestników sympozjum – wynikało z faktu, że żyjemy „w okresie, kiedy **lekcje języka polskiego** są i wciąż na nowo stają się **lekcją Polski**, autokrytyczną refleksją, niefundowaną na samoafirmującym się **zbiorowym ego**”. Patronat honorowy nad wydarzeniem, które miało miejsce w dniach 20-23 listopada 2019 roku, w roku 100-lecia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, objął Jego Magnificencja Rektor UAM prof. dr hab. Andrzej Lesicki, a patronat medialny – nasza redakcja.

W spotkaniach kongresowych wzięło udział ponad 350 osób z kraju i zagranicy. Dominowali przedstawiciele większości polskich uniwersytetów, byli też goście z uczelni spoza Polski, delegaci ODN-ów, nauczycielki i nauczyciele ze szkół z całej Polski, reprezentanci fundacji społecznych

i czasopism. W erudycyjnych wykładach i 3 panelach plenarnych, w obradach prowadzonych w 24 sekcjach, spotkaniach autorskich i warsztatach edukacyjnych uczestniczyli także studenci i uczniowie¹.

Obrady stały się okazją do wymiany uwag i pomysłów wyprowadzonych z rzeczywistej praktyki edukacyjnej ukierunkowanej na budowanie naszej wspólnej przyszłości. Były – jak słusznie od początku zakładali organizatorzy – wielogłosową szkołą obywatelskiego myślenia. Poruszane zagadnienia w pełni dowiodły słuszności decyzji dotyczącej wyboru głównego tematu IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej.

Bogaty program obrad skłaniał do namysłu nad perspektywami obecnej polonistyki i refleksji dotyczącej jej społecznych oddziaływań. Prezentowane w referatach zagadnienia i ożywione, wieloaspektowe dyskusje obejmowały zagadnienia związane z poszukiwaniem odpowiedzi między innymi na pytania: czym jest polskość, jak rozumieć tożsamość, inność, jaki powinien być kanon, jak tworzyć w szkole przestrzeń porozumienia między przedstawicielami różnych narodów, jak wprowadzać młodych ludzi w fundamentalne prawidłowości życia społecznego, jak pokazywać bogactwo i znaczenie różnic, które nie muszą dzielić, ale mogą siebie wzajemnie wspierać, jak wzmacniać podmiotowość i samodzielność uczniów oraz studentów, ale też co robić, by wszyscy uczestnicy szkolnego i akademickiego dialogu mogli być ludźmi w pełni wolnymi i twórczymi?

Wiele z ważnych kongresowych wystąpień ukaże się w tomie zbiorowym. Jego wydanie jest jednak sprawą czasochłonną i materiały opublikowane zostaną dopiero w przyszłym roku. Dlatego zdecydowaliśmy się zamieścić niektóre z wypowiedzi w dość obszernych fragmentach w obecnym numerze „Polonistyki. Innowacji”, licząc, że choć w części zobrazują niektóre z poruszanych tematów. Prezentujemy dwa dydaktyczne wykłady mistrzowskie, które wygłosili prof. Barbara Myrdzik oraz prof. Zenon Uryga. Każdy kolejny tekst zamieszczony w działach *Teksty i konteksty* oraz *W stronę ucznia i studenta* to artykuły przygotowane przez badaczki i badaczy z innej uczelni. Choć nie możemy w numerze pisma zaprezentować szkiców wszystkich uczestników kongresu, to jednak nie sposób pominąć tak ważnej grupy, jaką byli na kongresie szkolne polonistki i szkolni poloniści, stąd też i wypowiedź nauczycielki jest w numerze prezentowana.

Jesteśmy przekonane, że niniejszy numer niewątpliwie odpowiada potrzebom czasu. Pragniemy bardzo serdecznie podziękować wszystkim Autorom za teksty, a Szanownych Czytelników gorąco zapraszamy do lektury. Wyrażamy też nadzieję, że lektura poszczególnych rozważań przyniesie satysfakcję, bliską tej, jaka towarzyszyła uczestnikom IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej. Jedna z uczestniczek już po jego zakończeniu napisała:

¹ W poprzednim numerze zamieściliśmy obszerne sprawozdanie z kongresu – zob. „Polonistyka. Innowacje” 2019, nr 10, s. 173-179; a z pełnym opisem działań podjętych w Poznaniu można się zapoznać na stronie internetowej: <http://kongresdydaktyki2019.pl>

Dni Kongresu były dla mnie ważnym czasem. Pozwoliły upewnić się, że nie jestem sama w tym edukacyjnym zawirowaniu, w które zostaliśmy wrzuceni. Spotkałam wielu mądrych ludzi, którzy przywrócili mi wiarę w sens tego, co robię w czasie moich spotkań z Uczniami, niezależnie od zmieniającej się władzy. Pozostanę również pod wrażeniem kultury wypowiedzi i uważności na drugiego człowieka podczas trwania Kongresu. Dziękuję za inspiracje, życzliwość i poczucie, że przynależę do wielkiej Polonistycznej Rodziny.

Oby takie dobre myśli towarzyszyły nam wszystkim jak najdłużej. Cieszymy się też na kolejne naukowo-dydaktyczne spotkanie w Gdańsku, na które zaproszenie – w imieniu jego organizatorów – przekazuje prof. Grażyna Tomaszewska, a nasza redakcja już dzisiaj oferuje patronat medialny nad tym ważnym sympozjum.

Anita Gis

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Szanowni Państwo!

Zapraszamy Państwa do udziału w kolejnym V Kongresie Dydaktyki Polonistycznej, będącym kontynuacją czterech poprzednich Kongresów: zorganizowanych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (2019), na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (2017), Uniwersytecie Śląskim w Katowicach (2015) oraz Uniwersytecie Jagiellońskim (2013).

Uczestnikom V Kongresu Dydaktyki Polonistycznej, który odbędzie się na Uniwersytecie Gdańskim, proponujemy ogólny temat:

KULTURA SOLIDARNOŚCI w przestrzeni edukacyjnej

Przez ten temat odwołujemy się pośrednio do gdańskiej tradycji wolnościowej, ale chodzi nam o namysł nad szerszą perspektywą idei solidarności. Takiej, która przyczyniłaby się do przełamywania mnożących się aktualnie w błyskawicznym tempie różnego typu podziałów, w tym wartościujących hierarchizacji, z wpisaną w nie zgodą na poczucie wyższości, wykluczenia czy – jawną lub ukrytą – pogardę. Mimo wcześniejszych nadziei, związanych także z mediami i rozwojem współczesnych technologii mających służyć działaniom wspólnotowym, współczesność zdaje się być czasem rozwijanych głównie dysproporcji i różnic między ludźmi.

Temat Kongresu wynika z nasilającego się niepokoju, że w procesie mnożącego się dzielenia zagubimy to, co nas łączy, bez względu na wszystkie specyfikacje tożsamościowe (indywidualne, społeczne, regionalne, narodowe). By jednak idea ludzkiej wspólnotowości nie miała charakteru mechanicznego, administracyjnego czy wymuszonego mocą autorytarnej – takiej czy innej – władzy, powinna w naszym przekonaniu korespondować z przemyślaną ideą solidarności wykraczającej poza różne odmiany tzw. interesu plemiennego. Powinna być realizowana nie tyle przez deklaracje (zwłaszcza polityczne), ale w przestrzeni edukacji na różnych jej poziomach.

Solidarność zawsze była i pozostanie największym wyzwaniem dla człowieka, ale i największym jego DAREM. O jej niezbędności świadczy – chociaż nie powinniśmy tego przykładu podawać, by nie być posądzonym o spektakularne nadużycie – współczesna sytuacja epidemiologiczna. Bo solidarność potrzebna jest nam nie tylko w czas zagrożenia, ale w dniu powszednim, kształtującym naszą codzienność, gdyż to ona kreuje, utrwala takie nasze podstawowe wzorce egzystencji, które przyczyniać się mogą do życia na lepszym świecie niż jest.

V Kongres Dydaktyki Polonistycznej odbędzie się na Wydziale Filologicznym w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego **w listopadzie 2021 roku.**

Z wyrazami szacunku

**Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego
V Kongresu Dydaktyki Polonistycznej**

prof. dr hab. Grażyna Tomaszewska

Zaproszenie do publikacji w czasopiśmie „Polonistyka. Innowacje”

Szanowni Państwo!

Od kilku tygodni żyjemy w innym świecie niż dotąd. Światowa epidemia koronawirusa poddała niezaplanowanemu sprawdzianowi instytucje i struktury państwowe, samorządowe, kulturalne, gospodarcze, edukacyjne, stawiając je wobec nagłego i bardzo złożonego wyzwania. Osoby zajmujące się dydaktyką szkolną i akademicką powinno to skłonić do refleksji nad sensem i skutecznością kształcenia humanistycznego.

- W jakim stopniu jest ono elementem kulturowego systemu immunologicznego zabezpieczającego przed dezinformacją, propagandą, manipulacją?
- Jak chroni przed ekspansją opinii i jak wspiera umiejętność docierania do wiarygodnych informacji oraz kompetencję interpretacyjną?
- Jak stymuluje dyskurs wokół spraw uniwersalnych, wspólnych nam wszystkim, bez względu na sympatie czy antypatie polityczne, umożliwiając rzetelną analizę rzeczywistych problemów, a nie wymianę poglądów?
- Na ile refleksje nad sytuacjami granicznymi podejmowane na lekcjach języka polskiego przygotowują młodych ludzi do zmierzenia się z nimi w realnym życiu?
- Jak teksty czytane w szkole można uczynić punktem odniesienia do namysłu nad poważnymi sprawami dotyczącymi każdego?
- Jakie teksty warto czytać, by odnaleźć w nich niepokoje, nadzieje i oczekiwania dzieci i młodzieży, w sytuacji gdy zupełnie przeorientowano ich aktywność edukacyjną i ograniczono ich życie pozaszkolne?
- Jakim językiem opisywać współczesne wyzwania i jak uczyć rozumienia języka, jakim opisuje się globalne problemy?
- Jak zapobiegać w edukacji szkolnej skutkom oddziaływania mechanizmów populistycznych, nacjonalistycznych, ksenofobicznych, które sytuacja kryzysowa aktywizuje?
- Jak mówić o odpowiedzialności za siebie i za innych, i jak domagać się równocześnie szacunku dla praw obywatelskich?
- Jak przybliżyć młodym ludziom etos pracy, tak przecież istotny w walce z zagrożeniem, którego doświadczamy?

Chcemy też przyjrzeć się warunkom, w jakich edukacja jest dzisiaj realizowana i poszukać odpowiedzi na pytania:

- Jak jesteśmy przygotowani do nauczania w nowej formie, w nowych uwarunkowaniach?
- Co proponuje metodyka e-nauczania?
- Jakie są jej walory i ograniczenia? Jak realizować cele edukacji humanistycznej w ten właśnie sposób?

W najbliższym numerze *Polonistyki. Innowacji*, który planujemy wydać w grudniu 2020 r., chcemy zatem przyjrzeć się kondycji współczesnej szkolnej humanistyki zwłaszcza wobec tak głębokiego kryzysu, z jakim przychodzi nam się dzisiaj mierzyć. Pragniemy, by numer ten był inspiracją do namysłu nad tym, jak edukacja (szeroko rozumiana) może służyć refleksji nad współczesnymi wyzwaniami dotyczącymi każdego.

Zachęcamy do napisania tekstów, które nie tylko będą zawierały różne warianty odpowiedzi, ale też prowokowały do dyskusji i polemiki. Wszak, jak pisała Arendt, troska o polis wymaga działania, a działanie wynika z kolei z możliwości przedstawienia spojrzenia na przestrzeń publiczną z rozmaitych perspektyw.

Bardzo liczymy na Państwa aktywny udział w przygotowaniu proponowanego numeru. Oczywiście pozostawimy możliwość wyboru własnego tematu i własnej perspektywy.

Prosimy o **zgłaszanie propozycji artykułów** pod adres kocyk@amu.edu.pl lub/i wobalis@amu.edu.pl do **30 czerwca 2020 r.** Na artykuły natomiast będziemy oczekiwać **do 20 września 2020 r.**

Z wyrazami szacunku

Redaktor naczelna „PI”
prof. dr hab. Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Redaktorzy numeru
prof. UAM dr hab. Krzysztof Koc
prof. UAM dr hab. Mirosław Wobalis

O potrzebie kształtowania autonomii poznawczej i egzystencjalnej na lekcjach nie tylko języka polskiego

On the need to shape cognitive and existential autonomy in lessons and not only in Polish language lessons

Barbara Myrdzik

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

ORCID: 0000-0001-6676-0166

Abstract: The text entitled *On the need to shape cognitive and existential autonomy in lessons and not only in Polish language lessons* deals with the role of autonomy in education. It presents the meaning of the concept of autonomy in European education and in Polish education. It presents the conditions that a democratic state should fulfill in order for cognitive autonomy to be implemented at school, which is associated with a sense of the subject's independent action and leaving room for free decision, ensuring the possibility of continuous, harmonious and comprehensive development. This development takes place in the conditions of normalization of life in various communities, such as family, school, church, associations, etc. It therefore has two spheres: institutional and individual. We see the institutional sense of autonomy in the school's operation as an institution and in interpersonal relations, it also concerns the scope of independence and freedom of action of the individual and the community granted to them by the rulers. An important part of the text is the presentation of the possibilities of teacher and student activities in a democratic system, allowing freedom in choosing an educational and cognitive program for the "student's measure". The text also discusses the obstacles that arise on the way to autonomy, both administratively and individual behavior of students and teachers.

Key words: autonomy, cognitive and existential autonomy, democracy, Polish language education, targeted self-education, freedom, independence, manipulation, intellectual helplessness

Streszczenie: Tekst zatytułowany *O potrzebie kształtowania autonomii poznawczej i egzystencjalnej na lekcjach nie tylko języka polskiego* podejmuje zagadnienie roli autonomii w edukacji. Prezentuje znaczenie pojęcia autonomia w edukacji europejskiej i w edukacji polskiej. Przedstawia warunki, jakie powinno spełnić państwo demokratyczne, by można realizować w szkole autonomię poznawczą, która wiąże się z poczuciem niezależnego działania podmiotu oraz pozostawienia miejsca dla wolnej decyzji, zapewnienia możliwości ciągłego, harmonijnego i wszechstronnego rozwoju. Rozwój ten odbywa się w warunkach normowania życia przez różne wspólnoty, jak rodzina, szkoła, Kościół, stowarzyszenia itd. Ma zatem dwie sfery: instytucjonalną i indywidualną. Instytucjonalny sens autonomii dostrzegamy w działaniu szkoły jako instytucji i w relacjach interpersonalnych,

dotyczy też zakresu niezależności i swobody działania jednostki i wspólnoty, przyznanego im przez rządzących. Ważną częścią tekstu jest prezentacja możliwości działań nauczyciela i ucznia w systemie demokratycznym, pozwalającym na swobodę w wyborze programu wychowawczego i poznawczego na „miarę ucznia”. Tekst omawia również przeszkody, jakie pojawiają się w drodze do uzyskania autonomii, zarówno uwarunkowane administracyjnie, jak i indywidualnymi zachowaniami uczniów i nauczycieli.

Słowa kluczowe: autonomia, autonomia poznawcza i egzystencjalna, demokracja, edukacja polonistyczna, samokształcenie kierowane, wolność, niezależność, manipulacja, bezradność intelektualna

Wprowadzenie

Głównym tematem, na który chcę zwrócić uwagę w swoim tekście, będzie rola autonomii w edukacji, nie tylko polonistycznej. Przy tym mam świadomość tego, że: 1/ autonomia w pedagogice nie jest nowością (np. koncepcje Marii Montessori, Rudolfa Steinera czy pedagogika Janusza Korczaka, obecnie Aharona Avirama); 2/ stanowi zagadnienie złożone, często paradoksalnie konfliktowe, przez to trudne do realizacji; 3/ ponadto w krótkim tekście można tylko zasygnalizować wybrane aspekty tego tematu, gdyż każdy z nich domaga się odrębnego potraktowania i badań (np. samokształcenie, rola wyobraźni w procesie poznania czy wspomaganie procesu myślenia twórczego i krytycznego, empatii, umiejętności wartościowania, itd.).

*

W kulturze europejskiej autonomia jest wartością pozytywnie ocenianą od czasów starożytnych (autonomia polityczna w Grecji), z przerwą w średniowieczu, po którym nastąpił intensywny w kolejnych wiekach rozwój myśli na temat autonomii jednostki i społeczeństwa. Współcześnie pojęcie to należy do bardzo popularnych w wielu dziedzinach: w polityce, ekonomii, kulturze, w tym i w edukacji, w której na Zachodzie ma długą tradycję i interesujące współczesne koncepcje. np. Aharona Avirama koncepcja Edukacji Zorientowanej na Autonomię (Autonomy-Oriented Education) (Kostyło 2011, 199–200.)

W zachodniej myśli autonomia została uznana za cel wysokiej rangi, za podstawową zasadę zarządzania i polityki wobec szkół. Przyjęto tam, że placówki oświatowe powinny być autonomiczne, aby zagwarantować swobodę nauczania, wzmocnić lokalną demokrację na poziomie szkoły i zakończyć proces decentralizacji w tym obszarze. W większości krajów europejskich autonomia stała się instrumentem służącym przede wszystkim realizacji celów edukacyjnych: zapewnieniu szkołom i nauczycielom większej swobody, aby mogli wpływać na jakość kształcenia¹.

W Polsce, jak i w wielu krajach Europy Wschodniej, autonomia nie ma długiej tradycji edukacyjnej. W czasach minionych szkoły nie dysponowały

¹ Zob. https://czytelnia.frse.org.pl/media/Autonomia_szk%C3%B3%C5%82_w_Europie_strategie_i_dzia%C5%82ania.pdf [dostęp 17.03.2020]

swobodą w kształtowaniu programu nauczania i wyznaczaniu celów dydaktycznych oraz zarządzaniu zasobami finansowymi i ludzkimi. Pewne działania na rzecz autonomii szkół zaczęto podejmować dopiero w latach 80. XX wieku, zwykle w formie przekazywania ograniczonego zakresu zadań. Po roku 1989 demokracja jako ustrojowa rama organizująca funkcjonowanie społeczeństwa umożliwiła w Polsce dalsze zmiany. Rozpoczął się spór o kształt państwa demokracji liberalnej, o jego podstawowe zadania, w tym: o zagwarantowanie różnych postaci wolności w sferze publicznej i prywatnej. Dotyczył także edukacji, w tym autonomii szkół, demokratycznego ich uczestnictwa w życiu społecznym kraju, większego otwarcia na społeczności lokalne. Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. została uchwalona w połączeniu z Ustawą o samorządzie terytorialnym z 8 marca 1991 r. i określiła zarówno nowe uprawnienia władz lokalnych w odniesieniu do edukacji, jak i zadania przekazywane szkołom (Dz. U. z 1991 r. poz. 1481, 1818 i 2197).

Pojawiła się szansa stymulowania procesami rozwojowymi w szkolnictwie w postaci prawa obywateli do oddolnego, społecznego partycypowania w możliwości tworzenia rad szkół, wojewódzkich rad oświatowych oraz krajowej rady oświatowej. W szkole wpływ na proces jej uspołecznienia miały mieć takie instancje, jak: rada rodziców, samorząd uczniowski, rada pedagogiczna i rada szkoły. Szkoła uspołeczniona miała być instytucją edukacyjną, w której niezależnie od tego, kto jest jej właścicielem, ośrodki decyzyjne dotyczące treści, metod i form pracy powinny mieścić się w samej szkole.

Współcześnie jest to często płaszczyzna wzniosłych deklaracji i haseł (Śliwerski 2010, 43). Reforma ministra Jarosława Gowina i reforma szkolna przywróciły częściowo spór o podstawowe wartości, w tym o wartość autonomii wyższych uczelni oraz autonomii w wychowaniu i kształceniu młodego pokolenia. W komentarzach na ten temat pojawiają się jednak głosy ostrzegające przed utratą demokratycznego współdecydowania o przyszłości uczelni i szkoły, możliwości podmiotowego głosu wobec scentralizowania władzy.

Kiedy jednak spojrzymy na działania szkoły i próby skuteczności w realizacji celów stawianych przez współczesne reformy edukacyjne, zobaczymy działanie mitu. Maria Dudzikowa nazwała ten stan już dużo wcześniej ***Mitem o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*** (Dudzikowa 2004), tworzącym niebezpieczny syndrom osłabiający refleksyjność i krytycyzm, prowadzący do powstania „edukacyjnej przestrzeni mitycznej”² (Cassirer 1995, 11-43). Rekrutacja uczniów do liceum w roku szkolnym 2018/19 okazała się zderzeniem mitu z rzeczywistością, dramatycznym dla uczniów, rodziców i nauczycieli. Myślenie mityczne pokonało myślenie refleksyjne, gdyż zwyciężyło przekonanie izolowane od wiedzy o rzeczywistości, bez potwierdzenia doświadczeniem (Śliwerski 2013).

² Założenia świadomości mitycznej: 1. mit jest formą myślenia (świadomości), 2. ma własną formę tworzenia pojęć, 3. dokonuje tego według właściwych mu kategorii. Myślenie mityczne, u podstaw którego znajdują się: wola, poczucie jedności życia człowieka i przyrody (kosmosu). Mityczna świadomość, koncentrując się na tym, co aktualnie się dzieje, co jest przeżywane lub odtwarzane. Ważne jest dla niej to, co tu i teraz, reszta przestaje istnieć.

W reformie szkolnej zabrakło myślenia refleksyjnego o zasięgu długoterminowym, w tym poszukiwania swoistej równowagi między dwoma wzorcami edukacji: z jednej strony konserwatywnej – „uszanować tradycję”, światopogląd, akceptujący raczej etykę wspólnotową niż autonomię, przywiązanie do tradycyjnych autorytetów, z drugiej – nastawionej na „otwieranie głów”, kształtowania samodzielności myślenia, postaw akceptacji dla różnorodności, przyjmowania cudzej perspektywy, łączenia osobistej wolności ze wspólnotowością – edukacji na miarę wymagań XXI wieku (zob. Jedlecka 2005; Wiśniewska-Paź 2009).

To jedna z istotnych, ale nie jedyna przyczyna i przeszkoda na drodze kształcenia umożliwiającego autonomię poznawczą uczniów. Inną jest sposób przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu. Kształcenie akademickie to czas szczególnie ważny dla tego rodzaju procesu, wzbogacającego w potrzebne kompetencje i rozwój twórczości. Zderzenie teorii z praktyką daleką od proponowanych wzorców powoduje częste zagubienie młodych nauczycieli, którzy nie zostali przygotowani do samodzielnego radzenia sobie z nowymi wyzwaniami.

Autonomia jako niezbywalna wartość w edukacji

W różnych definicjach pojęcia zwraca się uwagę przede wszystkim na dwa znaczenia – na samodzielność i niezależność (Kamiński 1985, 1159-1160), by następnie pogłębić jego treść o różne koncepcje autonomii, warunkowane przyjętą filozofią człowieka, rozumieniem wolności, założeniami światopoglądowymi (przyjęcia porządku nadprzyrodzonego lub tylko przyrodzonego), moralności, nauki i kultury (Makowski 2006, 34-64; Blackburn 1997; Nowak-Juchacz 2002). Autonomia jest warunkowana wolnością, która w społeczeństwie postrzegana jest w aspekcie indywidualnym i społecznym. Wolność indywidualna pozwala jednostce na nieskrępowany rozwój, natomiast w sensie społecznym zakreśla jej granice, których nie można przekroczyć ze względu na wolność innych. I tutaj natrafiamy na pierwszy konflikt: wolność a normy życia społecznego, autonomia jednostki a autonomia Innego. Widzimy, że – z jednej strony – autonomia wiąże się z poczuciem niezależnego działania podmiotu oraz pozostawienia miejsca dla wolnej decyzji, zapewnia potrzebę możliwości ciągłego, harmonijnego i wszechstronnego rozwoju, z drugiej – rozwój ten odbywa się w warunkach normowania życia przez różne wspólnoty, jak rodzina, szkoła, stowarzyszenia itd. Ma zatem dwie sfery: instytucjonalną i indywidualną (Aviram 2000, 87). Instytucjonalny sens autonomii dostrzegamy w działaniu szkoły jako instytucji i w relacjach interpersonalnych dotyczy też zakresu niezależności i swobody działania jednostki i wspólnoty, przyznanego im przez rządzących (Kwieciński 2011, 178). Indywidualny – odnosi się do osobowości człowieka, wykazującej określone cechy – struktury lub formy jej funkcjonowania.

Do bycia autonomicznym w zakresie wyznaczonym wiekiem, potrzebami rozwojowymi, kulturowymi trzeba młodego człowieka przystosować, najpierw w domu rodzinnym, potem w szkole i w wyższej uczelni, a następnie permanentnie już w dorosłym życiu. Nie jest to zadanie proste i nie da się go wykonać za pomocą wyłącznie zmiany prawa. Zatrzymajmy się chwilę przy tym, jak ten proces przebiega od dzieciństwa do dojrzałości.

Podstawowym procesem rozwoju dziecka we wczesnym dzieciństwie jest indywidualizacja, poczucie własnej odrębności, autonomii oraz samokontroli. Psychologowie i pedagodzy są zdania, że autonomia jest istotną potrzebą życiową już we wczesnej fazie życia dziecka, a także jednym z najbardziej pożądanym efektów moralnego rozwoju człowieka.

Kazimierz Obuchowski wyróżnia kilka faz kształtowania autonomii jednostkowej, będącej procesem przechodzenia od fazy pełnej zależności człowieka od otoczenia do fazy pełnej autonomii, w której przebiegu obserwujemy proces utożsamiania się z otrzymanymi wzorami zachowań, następnie uświadomienie sobie własnej odrębności i często odrzucenie wzorów identyfikacji, by hierarchia wartości młodego człowieka mogła podlegać modyfikacjom. W fazie dojrzałej następuje integracja koncepcji świata i wykształcenie się reguł życia, które przekładają się na indywidualnie stawiane sobie zadania (Obuchowski 2000). Potrzebna kontrola jest tu wytworem jednostki i ma charakter wewnętrzny, a jej kryteria są określane przez samego siebie.

Autonomia egzystencjalna (moralna) zakłada rozwój moralny jako stopniowe przechodzenie od stadium heteronomii do coraz większej autonomii moralnej. Osiągnięcie autonomii w tym zakresie to rozwój świadomości etycznej, motywów moralnego postępowania, posiadanie prawidłowo ukształtowanego sumienia, zrozumienie i wolny wybór określonych i zarazem niesprzecznych z dobrem innych osób (Obuchowski 2000).

Już z tego, co tutaj zostało powiedziane, wynika, że zagadnienie autonomii wiąże się nierozłącznie z podmiotowością człowieka, dzięki której możliwe jest **kreowanie otaczającej rzeczywistości**, więc łączy ono w sobie dwa centralne zagadnienia edukacyjne: kształcenie i wychowanie. Często rodzice i nauczyciele boją się autonomii dzieci i młodzieży, utraty autorytetu i poczucia bycia „znaczącym Innym”, a także tego, że „pozwala ona na zbyt wiele”. Autonomii nie można mylić z samowolą, lecz z wychowaniem dziecka w poczuciu rozumnej swobody, w której rodzice i nauczyciele przy otwartej postawie zachowują autorytet. Dziecko nie musi się na wszystko zgadzać, ma prawo czuć i myśleć po swojemu. A przynależność do stabilnej społeczno-kulturowej ramy (rodzina, społeczność) w okresie dzieciństwa jest **konieczna dla kształtowania pozytywnego obrazu siebie samego, bez którego samostereowność i autonomia są niemożliwe**.

Autonomia w szkole (!?)

Czy autonomia w szkole to mit edukacyjny? Czy w istniejących u nas warunkach możliwa jest autonomia nauczyciela i ucznia?

Pełna autonomia ucznia to sfera celów idealistycznych, gdyż ze szkołą wiąże się przymus edukacyjny, który sprawia, że młody człowiek oscyluje między własną niepowtarzalnością i prywatnością a wymogami i oczekiwaniami kontroli społecznej. Struktury edukacyjne dają niewiele przestrzeni dla rozwoju jednostkowej autonomii. Aby człowiek mógł kształtować w sobie autonomię, powinien mieć zapewnione niezbywalne prawo do godności i integralności, co pozwoli mu zachować niezależność wobec nieakceptowanych wzorców zachowań, narzucanych przez różne instytucje społeczne. Rozwój indywidualnej autonomii jest zawsze ograniczony przez reguły i konwenanse danej zbiorowości. To, co jest jego istotą, to droga w kierunku autonomii a nie osiągnięcie konkretnych, wyznaczanych instytucjonalnie celów. Przy tym granice pomiędzy poziomami autonomii są płynne, wyznaczane m.in. przez czynniki emocjonalne, psychologiczne, motywacje czy wpływ środowiska.

W szkolnej edukacji możemy mówić o rosnącym poziomie **autonomii poznawczej**, której wyznacznikami są takie umiejętności, jak: **świadomość treści i celów pracy, umiejętność ich określania, wybierania metod pracy, a także stosowania własnej strategii poznawczej i umiejętności wykorzystania potrzebnych informacji, oceny ich przydatności, zdolności do krytycznej refleksji i samooceny** (Matulka 1983, 16).

Autonomia poznawcza charakteryzuje się posiadaniem własnej hierarchii wartości, ocen, celów i sposobów ich realizacji oraz ponoszeniem konsekwencji swojego zachowania. Powinna temu sprzyjać nie tylko tradycyjna edukacja z uporządkowanymi, zhierarchizowanymi i dostosowanymi do możliwości uczniów materiałami, ale także korzystanie z Internetu, z zamieszczanych tam informacji, którymi uczniowie mogą się dzielić, tworząc zespoły „badawcze”, ucząc się weryfikacji internetowych ustaleń z innymi źródłami wiedzy.

Spróbujmy następującej argumentacji, która będzie, przynajmniej częściową, odpowiedzią na pytania: **Co warunkuje autonomię nauczyciela i ucznia w procesie kształcenia i wychowania? Jakie warunki muszą być spełniane, by można kształtować autonomię poznawczą ucznia w szkole?**

Oto wybrane uwarunkowania:

- Konieczność podniesienia społecznego znaczenia pracy nauczycielskiej. Potrzebny jest obszar swobody działania wychowawcy i wychowanka. I zgoda na to, że rozwój autonomii poznawczej wiąże się ze stopniowym uwalnianiem się spod kontroli dorosłego i zdobywaniem władzy nad własnym umysłem i uczeniem się.
- Z autonomią wiąże się konieczność poczucia stabilizacji edukacyjnej, czyli **rezygnacja z nieprzemyślanych reform przeprowadzanych bez badań i konsultacji środowiskowych**.
- Nauczyciel, który chce zmobilizować ucznia do stanowienia o sobie, musi mieć własną stabilną autonomię, rozumianą jako ułożony

system wartości, wiedzę i motywację do pracy z drugim człowiekiem – uczniem.

Badania dowodzą, że autonomia nauczycieli jest ściśle powiązana z **poczuciem skuteczności w pracy**, z satysfakcją zawodową, budującą motywację do podejmowania wysiłków. Im bardziej nauczyciele czują się kompetentni i mają większą satysfakcję zawodową, tym bardziej są zmotywowani do działania autonomicznego (Reykowski 1977).

- Profesjonalizm nauczycieli buduje nie tylko wiedza, ale etyka zawodowa, otwartość, odpowiedzialność oraz aktualizacja i rozwój kompetencji zawodowych. Poszczególne te kategorie nie tylko łączą się ze sobą, ale również wzajemnie się uzupełniają.

Autonomia szkoły i nauczyciela w zakresie wyboru programu wiążąc się powinna z programem „szytym na miarę uczniów”, przygotowanym nie tylko na podstawie oczekiwań formułowanych przez społeczeństwo, ale też dobrej diagnozy potrzeb i możliwości konkretnych uczniów. Nauczyciel powinien zdobyć się na odejście od jednego, jedynie słusznego modelu nauczania, zaproponować własne rozwiązania, dostosowane do określonych warunków. Trzeba tutaj przypomnieć, iż w minionych latach wielu nauczycieli uzyskało duży stopień autonomii edukacyjnej jako autorzy podręczników, programów, publikacji metodycznych. Świadczy to o tym, że dobre przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczycieli może zaowocować poważnym krokiem w stronę autonomizacji procesu nauczania (Michalak 2010; Janus-Sitarz; 2012 Kwiatkowska-Ratajczak 2016).

Przejdę teraz do omówienia **wybranych obszarów pracy nauczyciela, w których ten proces kształtowania autonomii jest możliwy:**

- W tym procesie najważniejsza jest postawa nauczyciela, sposób postrzegania ucznia w jego uwarunkowaniach rozwojowych, w rozumieniu potrzeby prywatności, w aprobacie prób samodzielnego radzenia sobie z konfliktami i problemami. Udzielania mu życzliwej pomocy oraz szanowania jego poglądów – nawet tych, których się nie podziela. **Powinien to być sojusz** dwóch osób obdarzonych podmiotowością, wyrażający się **nawiązywaniem pozytywnej relacji, stwarzaniem przestrzeni do podejmowania wyborów, uzasadnień i decyzji.**
- **Konieczne jest ustalenie zakresu autonomii nauczyciela i ucznia w warunkach lekcyjnych/szkolnych**, gdyż tylko możliwość samostanowienia zapewnia odpowiedzialne działanie. Nauczyciel powinien być partnerem ucznia w jego drodze do indywidualnie zorganizowanej wiedzy, świadomym jednak zagrożeń wynikających ze zbyt dużego zaufania do przekazów z Sieci. Ich nadmiar i bardzo różnorodna wartościowość powoduje konieczność kształtowania **umiejętności sprawdzania ich wiarygodności,**

tworzenia hierarchizacji oraz dokonywania oceny ich przydatności. Niezwykle ważne jest nauczenie uczniów oddzielania tego, co subiektywne (upodobań, sympatii), od treści obiektywnych (faktów, zdarzeń itp.), a także tworzenia syntez, które są warunkiem umiejętności spójnego wiązania informacji przyswajanych w trakcie szkolnego samokształcenia (Matulka 1983).

- **Kształcenie trzeba zacząć od poznawania** intelektualnych możliwości uczniów, ich zainteresowań, rzeczywistego poziomu umiejętności językowych. **Rozwijanie świadomości językowej jest ważnym czynnikiem motywującym do nauki, w tym przyswajania języka obcego.**
- Rozwijanie aktywności uczniów i tworzenie przestrzeni dla samodzielnego myślenia i koncentracji uwagi; **stworzenie warunków do rozwijania myślenia krytycznego oraz wyobraźni**, która szczególnie je stymuluje, pozwala spojrzeć na dane zagadnienie inaczej, skojarzyć fakty z różnych dziedzin i przywołać analogię (Myrdzik 2019, 330-354).
- **Planowanie etapów samokształcenia uczniów i badanie ich rezultatów**, pokazywanie **różnych sposobów uczenia się i przeprowadzanie treningu tych strategii.** Pierre Furter, szwajcarski pedagog, zwrócił uwagę na to, że w procesie edukacyjnym każda interwencja wychowawcza powinna być związana z inicjowaniem samokształcenia. Taki proces bywa w literaturze przedmiotu nazywany samokształceniem kierowanym (Furter 1977), a więc zorganizowanym, planowanym i stymulowanym przez nauczycieli. Ważne jest kształtowanie **wyjaśniania** jako poręcznego narzędzia samodzielnej pracy, przygotowującej do wystąpień, egzaminów, sprawdzianów³.
- **Kształtowanie umiejętności rozmowy**, która wyraża się nie tylko w umiejętnym posługiwaniu się pytaniami i argumentami wobec swojego rozmówcy, ale jest próbą **wspólnego rozumienia, rozwiązywania problemów interpretacyjnych związanych z czytaniem dziełami kultury** (Myrdzik 2006, 211-226).
- **Rozwijanie myślenia polonistycznego** czy szerzej humanistycznego, budowanego procesualnie, wymagającego czasu i przyswojenia określonej wiedzy, przeczytania znaczących dzieł, obejrzenia obrazów i filmów, rozwoju języka, aktywnej pamięci itd. Zachowania prawa ucznia do autonomii w interpretacji utworów, zdolności dziwienia się i twórczości w szerokim zakresie tego pojęcia (Myrdzik 1999; 2015; Janus-Sitarz 2009; Koziółek R. 2016; Koziółek K. 2017, Morawska 2016).
- Kształtowanie aktywnego, świadomego udziału w życiu społecznym – Krzysztof Koc o tej problematyce pisze w swojej interesującej

³ Odbywa się w kolejnych krokach: pokazywaniu samemu sobie: co się wie? Zrozumieniu: co inni wiedzą? Informowaniu: jak znaleźć wiedzę? Nauczeniu się tego, czego inni się nauczyli. Strukturalizowaniu swojego myślenia.

książce, dając przykłady lekcji języka polskiego jako lekcji myślenia obywatelskiego (Koc 2018).

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że w **trakcie kształtowania autonomii poznawczej rozwija się również autonomia egzystencjalna człowieka**, umożliwiającą dokonywanie i aktualizowanie samodzielnych wyborów zgodnych z zainteresowaniami, kształtowanie światopoglądu, a także próba samookreślenia i wyodrębnienia własnego stylu życia oraz aspiracji tożsamościowych (Aviram 2000, 19-59). **Dojrzejają zdolności** radzenia sobie w systemach zorganizowanych i społecznych oraz empatia, która wymaga umiejętności przyjmowania perspektywy drugiej osoby, wstrzymywania się od ocen, rozpoznawania i komunikowania emocji. Współwystępuje ona z tendencją do konstruktywnego rozwiązywania konfliktów i z poczuciem odpowiedzialności za siebie i innych (Rembowski 1989). Kształtuje się **potrzeba osiągnięć**, gdyż satysfakcja z wykonywanych działań jest formą nagrody. Potrzebę tę, bardzo skomplikowaną, rozwija najpierw klimat domu rodzinnego, zachowania rodziców ucznia, ich styl życia i stosunek do dziecka, a także sytuacje wychowawcze stwarzane przez szkołę, w tym oddziaływanie nauczyciela. **Dojrzewa też odpowiedzialność za swoją naukę**, gdyż młodzi są przygotowywani do rozliczania się z własnych osiągnięć i zmiany dążeń, jeśli zachodzi tego potrzeba (Wiśniewska-Paź 2009).

Postawmy na koniec pytanie: Jakie są najczęstsze przeszkody i błędy dydaktyczno-wychowawcze uniemożliwiające proces autonomii?

Kształtowanie autonomii zderza się z obecnym modelem kształcenia, który pomimo obsesji ciągłych „reform” tkwi w przestarzałych schematach działania i w dawnym paradygmacie, koncentrującym się przede wszystkim na przyswojeniu wiedzy i tzw. twardych kompetencji, których stopień opanowania weryfikowany jest za pomocą testów, sprawdzianów, egzaminów, a także na przeroście informacji nad umiejętnościami. Nauczyciel funkcjonujący w tym systemie nastawiony jest przede wszystkim na spełnianie wymagań, standardów programowych, a nie na maksymalizację rozwoju swoich uczniów, gdyż jest oceniany za ich spełnianie, a nie za rozwój wychowanków.

Ponadto w obecnej polskiej szkole liczy się przede wszystkim perfekcyjna dokumentacja, wielostronicowe sprawozdania (np. z przebiegu 3-letniego stażu zawodowego), cechujące funkcjonowanie aparatu zarządzającego oświatą. O samorządności oświaty powinien świadczyć poziom samorządności każdej szkoły i poczucie podmiotowości osób uczących się w nich i w nich zatrudnionych, a nie biurokratyczne sprawozdania.

Jednak to od nauczycieli zależy, jaki kierunek przyjmie ich praca bez względu na system edukacyjny, który jest „sterowany” przez państwo i przez sztorm ponowoczesnej rzeczywistości (Aviram 2010, 210-220) oraz to – czy uznają oni autonomię ucznia za ideał edukacyjny. Nauczyciele funkcjonujący w sytuacji paradoksalnej, sytuacji nieustannych i częstych zmian wewnętrznie sprzecznych, nie zawsze są w stanie obronić

własną autonomię i zadbać o rozwój autonomii uczniów. Często zniechęca ich do tego stopnia przekonanie o bezsensowności, a także fikcyjności zmian, że nie podejmują próby weryfikacji swoich ocen. Stąd dążność do tego, by zostać postrzeganym jako „skuteczny nauczyciel”, czyli taki, który ma dobre wskaźniki.

Błędami takich „skutecznych” nauczycieli są: zbyt duże wymagania lub nadmierna ochrona i niekonsekwencja w ich stawianiu, a także częste **manipulowanie** młodym człowiekiem, mylenie manipulacji z „wychowywaniem”. Manipulacja przejawia się w różnych formach oddziaływania na innych ludzi, zmierza do określonej zmiany ich postaw i zachowania. W szkolnej edukacji „przemawia” oddziaływaniem wzorów i modeli osobowych, nakazami i zakazami, perswazją lub metodami, których działanie ma ukrywać wpływy prowadzące do uprzedmiotowienia i kontroli (Milerski, Śliwerski 2000, 21). Następstwem manipulacji bywa konformizm, zanik samodzielności myślenia i wrażliwości moralnej, wyzbycie się odpowiedzialności za własne postępowanie, podejmowanie działań pozornych, ale także często bunt lub agresja (Latoch-Zielińska 2016, 229-240).

Widzimy, że w praktyce ograniczenia autonomii pojawiają się zarówno na poziomie zarządzania, jak i na poziomie edukacyjnym wszystkich typów szkół. Trzeba też na koniec powiedzieć o przyczynach niepowodzeń warunkowanych postawami uczniów: o ich bierności, wyuczonej bezradności, niskim poziomie samodzielności jako efektu całego kontekstu edukacyjnego i społeczno – kulturowego. Przyczyny tych zachowań mogą być różne: niemożność zrozumienia nowego materiału na lekcji lub w pracy domowej mimo długotrwałego wysiłku intelektualnego, zła organizacja pracy, ograniczenie uwagi i zdolności do koncentracji, unikanie wysiłku poznawczego, brak zainteresowania przedmiotem, niewłaściwe sposoby uczenia się itd. (Sędek 1995).

*

Wychowanie do autonomii można nazwać pomocą w długim wędrowaniu, czasami kroczeniu po wertepach, a niekiedy w błędzeniu po manowcach. Zdaniem Aharona Avirama, izraelskiego filozofa, autonomia wymaga połączenia wysiłków indywidualnych i zbiorowych, wówczas jednostka ma szansę na własną autonomię w ramach autonomicznego społeczeństwa, a więc tylko w demokratycznych instytucjach. Przekonuje on, że zasadniczym kierunkiem zmiany **organizacji edukacyjnych powinno być przejście od rozumienia szkoły jako fabryki wiedzy i dyplomów do postrzegania jej jako ośrodka współpracy i doradztwa w uczeniu się i rozwoju** (Aviram 2000).

Wyłania się tu model autonomiczny, a wraz z nim zindywidualizowany plan wchodzenia w dorosłość, gdzie kolejne zadania wyznaczane są nie przez narzucone z zewnątrz zadania dorosłości (Big Five), lecz wewnętrzny barometr poczucia gotowości do ich podjęcia (Wiszejko-Wierzbicka,

Kwiatkowska 2018). O czym przekonują nas badania, które przeprowadzili naukowcy z SWPS w roku 2016, w których zapytali ponad 3 tysiące kobiet i mężczyzn w wieku 18-29 lat o to, jak definiują dorosłość, czy sami czują się dorośli i co uważają za kluczowe markery dojrzałości. Aż 91 proc. badanych wymieniło następujące czynniki: samodzielność podejmowania decyzji, ponoszenie ich konsekwencji, także rozsądek i mądrość życiową. Najczęściej barierę w osiąganiu dojrzałości młodzi widzą w samych sobie (lęk przed samodzielnością). Podkreślają oni wartość autonomii w kategoriach niezależności zewnętrznej, jak i autonomii w kategoriach niezależności wewnętrznej, czyli posiadanie wiedzy życiowej, umiejętność podejmowania decyzji oraz ponoszenia ich konsekwencji, planowanie i rozwijanie kariery, a także wyznaczanie sobie własnych celów działania, co wskazuje na zaspokojenie potrzeby samorealizacji (Wiszejko-Wierzbicka, Kwiatkowska 2018).

Można powiedzieć, że sensowność zasady autonomii dostrzec można w pełni dopiero w warunkach jej funkcjonowania, w tym, że człowiek nie tylko umiejętnie stawia sobie cele, ale i w tym, jak je osiąga.

Bibliografia

- Aviram Aharon, 2000, *Autonomia i zaangażowanie: dopełniające się ideały*, Wysocka G.T. (przeł.), „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania” XIV.
- Aviram Aharon, 2010, *Navigating through the storm. Reinventing education form postmodern democracies*, Rotterdam.
- Blackburn Samuel, 1997, *hasło: Autonomia*, Dziłiski P. (przeł.), w: Blackburn S., *Oksfordzki słownik filozoficzny*, Wołeski J. (red. naukowa), Warszawa.
- Cassirer Ernst, (1995, 11-43), *Pojęcie formy symbolicznej w budowie nauk humanistycznych*, w: *Symbol i język*, Andrzejewski B. (przeł. i red.) Poznań.
- Dudzikowa Maria, 2004, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Poznań.
- Dybel Paweł, 2015, *Dylematy demokracji. Kontekst polski*, Kraków.
- Furter Pierre, 1977, *La psychologie des adultes et l`analyses des conditions de vie dans la programmation de l`alphabetisation et de la formation des adultes*, „Literacy Discussion”, nr 1.
- Janus-Sitarz Anna (red.), 2012, *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, Kraków.
- Janus-Sitarz Anna, 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków.
- Jeziarska Barbara, 2003, *Autonomia*, w: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa.
- Kamiński Stanisław, 1985, *Autonomia*, hasło w: *Encyklopedia katolicka*, T.I, Lublin, s 1159-1160.
- Karwatowska Małgorzata, 2008. *Językowe środki wyrażania agresji w rozmowach nastolatków*, „Linguistica Bidgostiana”, vol.V.

- Karwatowska Małgorzata, 2012, *Autorytet w opiniach młodzieży*, Lublin.
- Koc Krzysztof, 2018, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja wobec współczesnego świata*, Poznań.
- Kosyła Piotr, 2011, *Edukacja Zorientowana na Autonomię*, „Kultura i Edukacja”, nr 4.
- Koziołek Krystyna, 2017, *Czas lektury*, Katowice.
- Koziołek Ryszard, 2016, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2016, *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*, Poznań.
- Kwieciński Zbigniew, 2011, *Autonomia. Aharon Aviram o autonomii jako celu wychowania*, w: *Cztery i pół. Preliminaria – liminaria – varia*, Wrocław.
- Kwieciński Zbigniew, 2011, *Całościowy projekt zmian w edukacji Aharona Avirama*, „Kultura i Edukacja”, nr 4.
- Kwieciński Zbigniew, 2011, *Odlotowa pedagogia Aharona Avirama. Od „kafonii w czarnej dziurze” do całościowego projektu przebudowy edukacji w ponowoczesnych demokracjach*, w: Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków.
- Latoch-Zielińska Małgorzata, 2016, *Doświadczenie buntu młodzieńczego i jego wpływ na odbiór tekstów kultury (opracowanie uczniowskich ankiet i interpretacji)*, w: Myrdzik B., Morawska I., Latoch-Zielińska M., *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, Lublin.
- McGinnis Alan Loy, 1993, *Sztuka motywacji*, Wojciechowski W. (przeł.), Warszawa.
- Michalak Joanna M., 2010, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, w: Michalak J.M. (red.) *Etyka i profesjonalność w zawodzie nauczyciela*, Łódź.
- Makowski Piotr, 2006, *Autonomia w etyce I. Kanta (próba interpretacji historycznej)*, „Diametros”, nr 10.
- Milerski Bogusław, Śliwerski Bogusław (red.), 2000, *Pedagogika. Leksykon* PWN, Warszawa.
- Matulka Zofia, 1983, *Metody samokształcenia*, Warszawa.
- Morawska Iwona, 2016, *Czytanie tekstów kultury jako dialog z tradycją*, w: Myrdzik B., Morawska I., Latoch-Zielińska M., *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności. Szkice i studia z edukacji polonistycznej*, Lublin.
- Myrdzik Barbara, 1999, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin.
- Myrdzik Barbara, 2006, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin.
- Myrdzik Barbara, 2006, *O „myślach stojących” i „myślach w ruchu”, czyli o kształtowaniu umiejętności i dialogu*, w: *Zrozumieć siebie i świat*, Lublin.
- Myrdzik Barbara, 2015, *Działania na tekście z perspektywy etyki czytania*, w: *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, Niebrzegowska-Bartmińska S., Nowosad-Bakalarczyk M., Piekot T. (red.), Lublin.

- Myrdzik Barbara, 2019, *Dokąd zmierza „statek zwany wyobraźnią”? O wyobraźni w kształceniu polonistycznym*, „Filoteknos”, vol. 9, Wrocław.
- Nowak-Juchacz Ewa, 2002, *Autonomia jako zasada etyczności. Kant, Fichte, Hegel*, Wrocław.
- Obuchowski Kazimierz, 2000, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym jak być sobą*, Poznań.
- Rembowski Józef, 1989, *Empatia*, Warszawa.
- Reykowski Janusz, 1977, *Z zagadnień psychologii motywacji*, wyd. drugie zmienione, Warszawa.
- Sędek Grzegorz, 1995, *Bezradność intelektualna w szkole*, Warszawa.
- Śliwerski Bogusław, 2010, *O potrzebie uspołecznienia polskiej szkoły, czyli o niedokończonych zmianach oświatowych*, w: *Edukacja dla rozwoju*, Szomburg J., Zbieranek P. (red.), Gdańsk.
- Śliwerski Bogusław, 2013, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w górszczyźnie centralizmu*, Kraków.
- Śliwerski Bogusław, 2019, *Profesjonalna autonomia nauczycieli jest możliwa*, blog, [dostęp: 5.06.2019].
- Wiśniewska-Paź Barbara, 2009, *Kwestia autonomii, wolności i prywatyzacji w kontekście filozofii człowieka, organizacji państwa i edukacji*, w: *Autonomia edukacji a ład społeczny. Struktura szkolnictwa w Szwajcarii wobec zdecentralizowanej koncepcji społeczeństwa i państwa. Kwestie porównawcze ze strukturami państw ościennych*, Warszawa.
- Wiszejko-Wierzbicka Dorota, Kwiatkowska Agnieszka, 2018, *Wchodzenie w dorosłość. Ogólnopolskie badanie młodych Polaków w wieku 18-29 lat*, „Studia Socjologiczne”.

O Autorce

Barbara Myrdzik – prof. dr hab., emerytowana profesor Instytutu Filologii Polskiej UMCS w Lublinie. Autorka ponad 120 artykułów naukowych i metodycznych, a także książek: *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów* (Lublin 1992); *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej* (Lublin 1999); *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej* (Lublin 2006). Współautorka książek: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności* (współaut. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2016); *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* (współaut. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2016)..

Na cmentarzysku polonistycznych podręczników – kilka myśli

At the cemetery of Polish language textbooks
- a few thoughts

Zenon Uryga

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków

Abstract: School literature textbooks, marked by the risk of impermanence by educational reforms, are noteworthy documents of teaching creativity. In the research approach, the historical and cultural perspective of assessing their role in the transformation of horizons and methods of Polish language education is not enough. One should also take into account the praxeological dimension: devote attention to the creative role of the didactic imagination of the authors in building the textbook as a project for specific educational activities. In this respect, significant changes can now be seen in the understanding of the handbook's relationship to "live teaching" acts. Textbooks by professional literature researchers are in line with the tradition of complementary lesson outlines of historical and literary knowledge of the subject, limiting didactic obligations to comply with the principles of clarity and accessibility of the message, and (sometimes) student-oriented narrative style. In contrast, innovative textbook constructions, which are created by the initiative of teaching teams in the vicinity of the school workshop, focus attention on the design of a tool to support the work of teachers and students, reaching for the experience of Polish speakers and appealing in different ways to their didactic imagination. The value of a textbook constructions created in this way is in many cases balanced with the achievements of scientific works. One should reach for them in educating Polish students.

Key words: school textbooks/handbooks, didactic imagination, outline of historical and literary knowledge, tool of Polish language education

Streszczenie: Szkolne podręczniki literatury, naznaczone przez reformy edukacyjne ryzykiem nietrwałości, stanowią godne uwagi dokumenty nauczycielskiej twórczości. W badawczym do nich podejściu nie wystarczy historyczno-kulturowa perspektywa oceny ich roli w przemianach horyzontów i metod kształcenia polonistycznego. Trzeba również uwzględnić wymiar prakseologiczny: poświęcić uwagę twórczej roli wyobraźni dydaktycznej autorów w budowaniu podręcznika jako projektu określonych działań edukacyjnych. Pod tym względem można obecnie obserwować istotne zmiany w pojmowaniu relacji podręcznika wobec aktów „żywego nauczania”. Podręczniki autorstwa profesjonalnych badaczy literatury pozostają w zgodzie z tradycją uzupełniających działania lekcyjne zarysów wiedzy historycznoliterackiej o przedmiocie, ograniczających zobowiązania dydaktyczne

do przestrzegania zasad jasności i przystępności przekazu oraz (niekiedy) zorientowanego na ucznia stylu narracji. Natomiast nowatorskie konstrukcje podręcznikowe, które powstają z inicjatywy zespołów nauczycielskich w bliskości szkolnego warsztatu, skupiają uwagę na projektowaniu narzędzia wspomagającego pracę nauczyciela i uczniów, sięgając do doświadczeń polonistów i apelując na różne sposoby do ich wyobraźni dydaktycznej. Wartość tak tworzonych konstrukcji podręcznikowych w wielu przypadkach równoważy się z osiągnięciami prac naukowych. Należy do nich sięgać w kształceniu polonistów.

Słowa kluczowe: szkolne podręczniki literatury, wyobraźnia dydaktyczna, zarys wiedzy historycznoliterackiej, narzędzie kształcenia polonistycznego

Propozycja wejścia na rozległy cmentarz szkolnych podręczników nie powinna dziwić polonistycznych dydaktyków, bo wiąże się w istotny sposób z potrzebą myślenia o przemijaniu pokoleń nauczycieli oraz przemianach idei, metod i narzędzi kształcenia. Nie o to w niej jednak chodzi, by odwiedzić najbardziej okazałe podręcznikowe pomniki, zatrzymać się przy innych znaczących nagrobkach czy też odkryć te mniejsze, zgoła zapomniane, choć godne uwagi mogiłki. Zamierzenie jest inne: myślę, że na tej szczególnej nekropolii warto poświęcić chwilę ogólniejszej refleksji nad fenomenem i ryzykiem twórczości podręcznikowej.

Żywot polonistycznych podręczników jest nietrwały, nieobliczalny. Zależy od biegu i zakrętów historii, od uwarunkowań cywilizacyjno-kulturowych, od przemian myśli pedagogicznej oraz edukacyjnej strategii, zaś szczególnie od reform szkolnych dobrze lub źle przygotowanych, a nierzadko od ideologicznych zwrotów i kaprysów władz oświatowych. Mamy żywo w pamięci niedawny zgon całej generacji gimnazjalnych podręczników, a w oczach widok innych, skazanych aktualnymi przekształceniami szkoły na uwiąd i bezużyteczność.

Gdyby się na chwilę zatrzymać przy tej ostatniej, zbiorowej mogile, trudno byłoby się oprzeć refleksji nad marnotrawieniem twórczej energii nauczycieli – autorów wielu zbudowanych zespołowymi wysiłkami podręczników. Bo przecież było czymś niezwykłym, świadczącym dowodnie o nauczycielskiej woli i gotowości odnowienia horyzontów i metod kształcenia, pojawienie się równoległe u progu gimnazjum aż 17, a w następnych latach dalszych 11 oryginalnych konstrukcji podręcznikowych, obudowanych metodycznie cyklów narzędzi pracy nauczyciela i uczniów w trzech kolejnych klasach nowego typu szkoły. Po likwidacji gimnazjum i po zmianie struktury liceum pozostaje nam tylko analizować te konstrukcje jako dokumenty nauczycielskiej twórczości.

Podobny, choć nie zawsze tak dramatyczny, bywa los innych, nierzadko nowatorskich dydaktycznie podręczników, które z różnych względów (np. zmian programów kształcenia, listy lektur, decyzji władz szkolnych, konkurencji wydawniczej itp.) nie znajdują trwałego miejsca w obiegu szkolnym. Wymiana jednych podręczników na inne, jak też i częste modyfikacje kolejnych wydań książek są na ogół postrzegane w szkolnej praktyce jako naturalne, rutynowe przystosowywanie narzędzi pracy do aktualnych wymagań

programowych. Na refleksję nad podręcznikami jako szczególnego rodzaju dziełami myśli i wyobraźni dydaktycznej nie starcza zwykle czasu – sumowanie doznań i doświadczeń obcowania z nimi wymaga dystansu, a także badawczego nastawienia wobec praktyki działania nauczycielskiego.

Taki badawczy dystans pojawia się dopiero w licznych zorientowanych historycznie studiach, poświęcających uwagę wielu różnym dziewiętnasto- i dwudziestowiecznym inicjatywom tworzenia podręczników polonistycznych. Rzucają one sporo światła na twórcze pomysły i działania autorów, ale skupiają przede wszystkim uwagę na podręcznikach jako dokumentach oświatowych, świadectwach określonych idei i dążeń edukacyjnych, poddają analizie ich zakorzenienie w pedagogicznych ideach danej epoki bądź ocenie ich roli wychowawczej oraz wpływu na poziom kultury i życia społecznego. Problematyka konstrukcji dzieł podręcznikowych jako narzędzi uczenia się i nauczania ustępuje tu miejsca ogólniejszej refleksji nad spełnianymi przez nie funkcjami kulturowymi.

Z obszaru badań nad dziejami polonistycznej dydaktyki warto przypomnieć kilka różnie sprofilowanych inicjatyw badawczych:

To na przykład obszerne, powstałe w latach 50. ubiegłego wieku, studium Wiktora Czerniewskiego (Czerniewski 1960, 9-113) poświęcone analizie wartości dydaktycznych znakomitych dzieł podręcznikowych, jak: *Historia literatury niepodległej Polski* Ignacego Chrzanowskiego, *Historia literatury polskiej wieku XIX* Lucjusza Komarnickiego, *Zarys dziejów literatury polskiej* Juliusza Kleinera i inne, dziś już obecne tylko w obiegu badawczym. Ujmuje ono badany problem i dokonuje oceny dzieł na gruntownie rozpoznanym tle ówczesnego rozwoju teorii podręcznika szkolnego

To z kolei różne prace o nauczaniu języka polskiego w szkole dziewiętnastowiecznej. Liczne artykuły i książki Lecha Słowińskiego (zob. np. Słowiński 1976) poświęcone podręcznikom doby zaborowej, w tym zwłaszcza praktyce twórczej i wydawniczej dydaktyków poznańskich (m.in. Hipolita Cegielskiego z jego *Nauką poezji* i braci Poplińskich), praktyce skupionej na budowaniu narzędzi kształcenia podtrzymujących poczucie polskości w trudnych warunkach kulturowej opresji zaborcy. Podobnie studia skupionych wokół Mieczysława Inglota badaczy wrocławskich, którzy w treściach niepozornych, dawno już zapomnianych wypisów dla szkół galicyjskich doby autonomicznej umieli odkryć interesującą obecność szyfru narodowej i społecznej symboliki (zob. *Literatura i wychowanie*, 1983).

To wreszcie książka Janusza Marchewy (Marchewa 1990) i studia innych dydaktyków (Słowiński 1991, Wichary 1991) odsłaniające na materiale międzywojennych podręczników dla szkół średnich zjawiska różnicowania się koncepcji kształcenia literackiego: odwrotu od tradycji historycznoliterackich zarysów ku konstrukcjom monograficznym (lekturoznawczym), kulturoznawczym, zorientowanym psychologicznie, literacko-prezentystycznym. Obraz tych zjawisk dopełniła i wzbogaciła książka Zofii Budrewicz (Budrewicz 2003), poświęcona słynnemu cyklowi wypisów

gimnazjalnych Juliusza Balickiego i Stanisława Maykowskiego (*Kraj lat dziecinnych, Będziem Polakami, Miej serce*), budowanemu z tekstów specjalnie zamawianych u współczesnych pisarzy.

Przywołane tu studia łączy podobna perspektywa oglądu i wartościowania dawnych podręczników – powiązane z opisem ich walorów dydaktycznych spojrzenie historyczno-kulturowe. Najwyraźniej ten literaturoznawczy w istocie punkt widzenia zarysował się w badaniach wrocławskiego zespołu:

Badacz kultury literackiej zwłaszcza czasów najnowszych nie może nie doceniać (...) wartości dokumentu, jakim jest podręcznik odtwarzający podstawowe rysy jej obrazu. Interesować zaś go będą te warstwy podręcznika języka polskiego czy też te jego części, dzięki którym szkoła wpływać może na kształt zespołu przeświadczeń dotyczących literatury oraz umiejętności obcowania z literaturą (Wichary 1979, 47).

Spojrzenie na podręcznik jako „komunikat, tekst utrwalający i pozwalający odczytać intencje wychowania przez literaturę i dla literatury” (Wichary 1979, 47), jest bez wątpienia sprawnym metodologicznie kluczem w badaniach nad dziejami kształcenia polonistycznego. Może także stanowić dogodną podstawę dla literaturo- i kulturoznawczo zorientowanych analiz współczesnych podręczników, ale nie otwiera drogi do poznawania ich wartości jako narzędzi uczenia się i nauczania. Na konstrukcję podręcznika wypada więc spojrzeć również z innej – prakseologicznej perspektywy.

*

Ciśnienie sytuacji nieustannego reformowania struktur szkoły i programów nauczania sprawia, że wraz z kolejnymi zmianami mnożą się nowe inicjatywy tworzenia podręczników. Narasta potrzeba myślenia o kształcie dydaktycznym tych narzędzi pracy ucznia i nauczyciela – recenzowania ich projektów w fazie wydawniczej, ocen warunkujących dopuszczenie do użytku szkolnego, a wreszcie opiniowania ich wartości i przydatności przez użytkowników – nauczycieli i znawców przedmiotu.

Za znamieny sygnał zwrotu ku pragmatycznej orientacji myślenia o podręcznikach, ich tworzeniu można uznać prace krakowskiej Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych publikowane w 15 wydanych do tej pory tomach opinii o książkach do nauczania wszystkich szkolnych przedmiotów (w tym do języka polskiego). Inicjatywa PAU z 2001 roku miała na celu to, żeby przez krytyczną analizę podręczników, opartą na merytorycznych, dydaktycznych i edytorskich kryteriach, wspierać działania reformatorskie i wpływać na kształt przemian edukacyjnych. Wieloletnia, systematyczna realizacja tego zamierzenia, towarzysząca powstawaniu książek najpierw do liceum, później do gimnazjum, miała ograniczoną raczej skuteczność oddziaływania na praktykę z winy izolacji polityki edukacyjnej od głosów opinii naukowej. Niewątpliwym jednak efektem inicjatywy okazało się otwarcie pola refleksji naukowej nad konstrukcją podręcznika jako narzędzia uczenia się w reformowanej szkole. Tym samym wywołanie

potrzeby krytycznego – bo w zmienionych gruntownie warunkach kulturowych – spojrzenia na wypracowane w początkach ubiegłego wieku tezy o istocie i funkcjach podręcznika.

W bezpośrednim kontakcie z nową generacją książek do języka polskiego dla liceum trudno już było akcentować dystans między podręcznikiem jako książką stanowiącą drugie obok nauczyciela źródło wiedzy, zawierającą wybór najważniejszych wiadomości, gotowych wyników badań z określonej dziedziny, a żywym nauczaniem (Ingarden 1939). Pogląd, że rolą podręcznika ma być uzupełnianie, a nie zastępowanie żywego nauczania, wchodził w konflikt z obserwacją współczesnej praktyki edukacyjnej, gdzie oto z dawniej nie uważanych za podręczniki wypisów i materiałów pomocniczych, wzbogacanych teraz o instrukcje pracy, pytania problemowe, wiadomości, ćwiczenia itp. zaczęły powstawać książki mające w rękach nauczyciela i uczniów stanowić ważne narzędzia pracy lekcyjnej.

Fundamentalne pytania teoretyczne o to, czym jest podręcznik, jakie są jego funkcje dydaktyczne i jaka zatem ma być jego struktura, wymagają już dzisiaj innych odpowiedzi. Ale wobec skali współczesnych przemian cywilizacyjnych trudno to wymaganie spełnić, zwłaszcza w odniesieniu do wielofunkcyjnego narzędzia służącego kształceniu polonistycznemu. Może więc zamiast poszukiwania zadowalającej definicji podręcznika warto się ograniczyć do obserwacji fenomenu podręcznikowej twórczości. Zastanawiać się nad motywacjami autorów podejmujących się ich budowania, pytać o sposób pojmowania zadań i horyzonty pedagogiczne, jakie im wyznaczają. Przyjść zarazem w spojrzeniu na te dzieła perspektywę różną od literaturoznawczej, historyczno-kulturowej.

Podręcznik polonistyczny – postrzegany z perspektywy prakseologicznej jako narzędzie kształcenia – jest rodzajem planu działania dydaktycznego, propozycją potencjalnego doboru i układu czynności uczniów i nauczyciela, zjednoczonych wspólnym zamierzeniem uczenia się i pomagania w uczeniu się przedmiotu. W takim planie działania „to co istotne sprowadza się do opisu czynności składowych danego splotu lub tylko pasma działań ewentualnych, ze szczególnym uwzględnieniem ich doboru, kolejności czasowej, rozlokowania przestrzennego i rozmieszczenia wedle podmiotów poszczególnych działań składowych” (Kotarbiński 1973, 81).

Budowanie podręcznika jako planu, projektu określonych działań edukacyjnych jest niewątpliwie aktem twórczym, nawet gdy nieudany. O wartości każdego z takich kreatywnych działań projektowych rozstrzyga współistnienie tak ważnych pierwiastków myślowych, jak świadomość celu projektu, wiedza o jego przedmiocie, znajomość uwarunkowań zamierzonego działania, a przede wszystkim wyobraźnia kreująca możliwą, pożądaną jego strukturę i funkcje. Różny poziom zharmonizowania tych pierwiastków staje się źródłem odmienności tworzonych konstrukcji.

W praktyce tworzenia podręczników polonistycznych rysuje się wyraźna, warunkowana pozycją zawodową i metodologicznymi orientacjami twórców,

odmienność pojmowania zadań i pożądaných treści budowanego narzędzia, występują też różnice w postrzeganiu realiów i wymagań szkolnego warsztatu. Odmienne bywają sytuacje inicjujące działania twórcze, a także autorskie motywacje podejmowania prac nad podręcznikami.

Z tej perspektywy można by wskazać na dwie sytuacje, zgoła odmienne rzutujące na kształt projektowanej książki :

- Sytuacja, gdy praca nad podręcznikiem ma źródło w warsztacie i doświadczeniu naukowym autora, wynika z chęci przekazania w przystępnej formie wiedzy o studiowanym przedmiocie i zaznaczenia swego poglądu na rolę i miejsce tej wiedzy w edukacji. Podjęcie pracy może się wiązać z silną potrzebą przekazywania własnych doświadczeń badawczych i dydaktycznych albo też z poczuciem powinności edukacyjnej uczonego i z jego zaangażowaniem w procesy kształcenia. Nierzadko jednak ma początek w konkretnym zamówieniu wydawniczym, co może wpływać na mniej swobodną, podporządkowaną różnym wymaganiom formę.
- Sytuacja, gdy jednostkowa lub zespołowa inicjatywa pracy nad podręcznikiem rodzi się w bliskości szkolnego warsztatu polonisty oraz wyrasta z chęci zaproponowania zmian w kierunku i metodach kształcenia. Może się ona realizować w kształcie nowatorskiej konstrukcji książki, korzystającej z inwencji autora, ale też może polegać na próbie ukonkretnienia ogólnie tylko zarysowanej idei reformatorskiej, jej wypełniania treścią czerpanych z nauczycielskiego doświadczenia pomysłów pracy.

Wskazując na te dwie, pomijam wiele sytuacji innych, związanych z rutynowym ciągiem wydawniczym, zobowiązującym autorów do dokładnej realizacji zaleceń konkretnych programów nauczania w określonych szkołach i klasach, a zarazem niesprzyjającym dydaktycznej inwencji. Pomijam, bo chcę skupić myśl na wyrazistych przypadkach, które pozwolą zwrócić uwagę na to, jak istotną rolę ma do spełnienia w projektowaniu podręcznika wyobraźnia dydaktyczna twórców.

*

Usystematyzowane naukowo zarysy wiedzy o literaturze określonych epok nie wymagają w fazie projektowania szczególnego wysiłku wyobraźni dydaktycznej. Wyznacza im się tradycyjną rolę uzupełniania, utrwalania, poszerzania wiadomości wynoszonych z lekcji. Podręczniki mają zapewnić rzetelność naukową przekazu wiadomości, jego przystępność i przejrzystość, toteż wyobraźnia dydaktyczna autorów skupia się na rozdzielaniu analizy zjawisk od syntez, stosowaniu zabiegów rekapitulacji wiadomości, ćwiczeń utrwalających wiedzę, pytań sprawdzających zrozumienie itp.; czasem wprowadza wyjaśnienia na marginesach wykładu użytych terminów

czy nowych pojęć, albo też reprodukcje obrazów korespondujące z informacjami wykładu. Niekiedy sięga po pomysły poprzedzania wykładowych informacji formułowaniem problemów aktywizujących myślenie uczniów.

Reszta wyobraźniowego potencjału szkolnych zarysów historycznoliterackich – trudno uchwytana – może tkwić w wewnętrznej ekspresji narracyjnej wykładu, jego sugestywności, obrazowości i zdolności apelowania do sfery uczniowskiego postrzegania świata. Może się także zaznaczać w aksjologicznej spójności i szerokości horyzontu przekazywanej uczniom wiedzy o literaturze. Suma tych właściwości narracji podręcznikowej składa się na bardziej lub mniej przekonującą propozycję kontaktu autora z osobą młodego odbiorcy.

Wyobrażenie ucznia jest tym pierwiastkiem podręcznika, który wyznacza charakter całej jego dydaktycznej konstrukcji. Jeśli sięgniemy do świetnej książki Jozefa Bachórze o pozytywizmie (Bachórz 1995), to zorientujemy się łatwo, że autor, profesor uniwersytecki, ale mający za sobą kilkanaście lat pracy nauczyciela licealnego, zachował wiarę w ambicje poznawcze uczniów, w ich zainteresowanie literaturą oraz zdolność do wysiłku samokształceniowego. Odrywa zupełnie tok swojego wykładu od strefy żywego nauczania: rysuje szeroki obraz tła historyczno-kulturowego i filozoficznego epoki, programów i debat literackich, prądów realizmu i naturalizmu w sztuce. Nie waha się przedstawić własne, unikające szkolnych schematów interpretacje dzieł wyznaczonych programem, rezygnując z jakichkolwiek instrukcji i pytań mogących sugerować kierunek pracy lekcyjnej. Podaje też zwięźle zredagowane informacje o innych ważnych utworach oraz tematach rozważanych w piśmiennictwie epoki. Dbą przy tym o wyposażenie podręcznika w zestaw materiałów służących pracy samokształceniowej – spisy lektur dla zainteresowanych, obfite zestawy zagadnień do rozważania, tablicę synchroniczną wydarzeń historycznych i kulturalnych czy wreszcie antologię różnych tekstów publicystycznych, literackich, prasowych umożliwiającą uczniom konfrontację treści wykładu z dokumentami życia epoki.

Bachórz zbudował zatem podręcznik, który zupełnie nie towarzyszy lekcjom literatury, stanowi narzędzie uczenia się odrębne, z dużym nadmiarem eksponujące treści wymagane programem kształcenia. Zaadresował książkę – chyba zbyt ryzykownie – do ucznia pracującego samodzielnie; nie tego realnego uczestnika lekcji polskiego, ale wykreowanego nauczycielską wyobraźnią uczestnika kultury, gotowego do wysiłku zaspokajania swych zainteresowań.

Równie interesująco i zarazem ryzykownie rzecz się rysuje w otwierającym krakowską serię „Pod Globusem” podręczniku Andrzeja Borowskiego (Borowski 2002). Obraz zjawisk literatury i kultury od antyku po epokę oświecenia przeznaczony dla początkujących licealistów, a niezwykle rozbudowany erudycyjnie (zarysowany na 500 stronicach) zupełnie nie przystaje do realnie możliwego cyklu lekcji literatury. Uderza natomiast

w tym podręczniku z wielkim talentem narracyjnym prowadzony wykład z częstymi zwrotami do odbiorców – wykreowany z wyobraźnią dydaktyczną nurt mądrej, nauczającej rozmowy profesora z zainteresowanym kulturą uczniem.

Pozostałe książki z serii „Pod Globusem” są odmiennie zaadresowane: realizują zamówienie wydawnicze na kompendium dostarczające uczniowi wiadomości o literaturze określonego okresu w zgodzie z programem i tokiem szkolnego nauczania. Warto przy tym jednak dodać, że wydawnictwo zwolniło całkiem twórców książek od zobowiązań dydaktycznych, pozostawiając im tylko role autorów merytorycznych informacji o przedmiocie, a zadanie projektowania obudowy dydaktycznej ich wykładu powierzając specjalistom od nauczania – metodykom. To charakterystyczna ilustracja aktualnych tendencji do izolowania teoretycznych i historycznych rozważań o literaturze od nurtu myśli o uczeniu się i nauczaniu literatury, stawiającego wymagania wyobraźni.

*

W podręcznikach powstających w kręgu szkolnego warsztatu pierwiastek wyobraźni dydaktycznej odgrywa kluczową rolę. Wynika to z profesjonalnego spojrzenia autorów na proces organizowania lekcyjnych spotkań uczniów z wielowymiarową materią literatury, języka, otaczającej ich przestrzeni kulturowej. Projektowanie tego procesu dydaktycznego musi mieć na uwadze konieczność zintegrowanej realizacji zobowiązań kształceniowych przedmiotu w wielu jego wymiarach: instrumentalnym, historycznym, społecznym, filozoficznym, estetycznym. Musi też zapewniać odpowiednią pozycję przekazowi wiedzy o literaturze i języku, przekazowi dokonywanemu jednak w trudniejszej, bo nie liniowej, ale rozproszonej postaci. Musi wreszcie przewidywać sposoby realizowania funkcji podręcznika – informacyjnej, badawczej, transformacyjnej i samokształceniowej.

Na poziom aktywności i ukierunkowanie wyobraźni dydaktycznej wpływa wiele czynników. Ma ona niewątpliwie podstawę w zróżnicowanych strukturach umysłów nauczycieli. Badający ten problem Stanisław Dobrowolski zauważył:

Z elementów wchodzących w skład procesu nauczania i wychowania – *uczeń* jako taki – najbardziej pociąga umysły intuicyjne, *wartości kulturalne* – umysły rozumowe (nauka) i wyobraźniowe (sztuka), *sam proces nauczania i wychowania* najsilniej pociąga umysły organizacyjne, *praca ucznia* – systematyczne, wreszcie *zainteresowanie osobą nauczyciela* – umysły ekspresyjne (Dobrowolski 1959, 353).

Rzucają te spostrzeżenia światło na podłoże różnic między podręcznikami w akcentowaniu określonych aspektów kształcenia polonistycznego.

Niezależnie od tych naturalnych skłonności o właściwościach i sile wyobraźni dydaktycznej rozstrzyga potencjał intelektualny oraz zasób doświadczeń zawodowych i społecznych nauczyciela. A więc wiedza

o strukturze przedmiotu oraz horyzontach kształcenia, jakie mogą się otwierać w procesie jego poznawania, przeżywania i doświadczania wartości. Orientacja w metodologii badania i interpretowania dzieł i zjawisk języka, literatury, kultury oraz znajomość zjawisk społecznej komunikacji. Wiedza o procesie uczenia się i metodach kształcenia. A ponadto – co szczególnie istotne w aktach „żywego” nauczania – umiejętność dostrzegania związków między treściami nauczania przedmiotu a zjawiskami życia otaczającego aktualnie szkolny proces dydaktyczny, a także zdolność postrzegania ucznia jako jednostki, która wchodząc w skład szkolnej społeczności, „wnosi do życia zbiorowego klasy wszystko to, z czego wyrosła, wnosi całe swe <zaplecze> społeczne i kulturowe” (Mysłakowski 1971, 188).

Zaprojektowane z myślą o działaniu dydaktycznym nowatorskie podręczniki mają niewątpliwie podwójnego adresata. Uczniowi proponują wykonywanie kolejnych kroków (lektury tekstów, ich analizowania, twórczej transformacji, wykonywania różnych ćwiczeń, zadań itp.) umożliwiających mu poznanie i zrozumienie dzieł, zjawisk i problemów literatury, wejście w świat sztuki i wartości, nabywanie wielu umiejętności i sprawności itp. Przed nauczycielem natomiast otwierają drogę do obserwowania metody, jaką podręcznik prowadzi ucznia do tych pożądaných efektów, a tym samym wzbogacania własnej dydaktycznej wyobraźni.

Są w tych projektach modelowania podręcznika jako narzędzia pracy lekcyjnej liczne propozycje działań twórczych, angażujących chęć i zdolność wywoływania emocji, pobudzania wrażliwości i wyobraźni uczniów; odwoływanie się w toku analizy i interpretacji utworów do czytania, wygłaszania czy teatralizacji tekstu dla pobudzenia estetycznych lub moralnych przeżyć; akcentowanie szczególne walorów obrazowego i żywego języka wypowiedzi; wykorzystywanie siły oddziaływania obrazów. To wszystko może inspirować nauczyciela, skłaniać do otwarcia lekcji na sferę aktywnego uczestnictwa w kulturze.

Równoległe z apelem do emocji i twórczego działania propozycje podręczników otwierają się szeroko na intelektualną aktywność ucznia, jego myślenie problemowe. Pojawiają się w nich zwłaszcza bardzo często zaproszenia do uczestnictwa w dialogach ponad wiekami, oparte na wykorzystywanym od dawna pomyśle „kontynuacji i nawiązań”, a więc na zderzeniu tekstów kultury z odległymi wobec siebie epok pozwalającym na wzajemne ich oświetlanie się, na odkrywanie zeskakująco zbieżnych albo przeciwstawnych pierwiastków. Uważna obserwacja takich rozmaicie zaprojektowanych w podręczniku zderzeń pozwala nauczycielowi odkrywać różne możliwości ich interpretowania: czy to jako wypowiedzi o człowieku, jego postawach i problemach, czy jako obrazu przemian kultury, czy też jako przykładu odmiennych konwencji artystycznych itp. Pytania o kierunek interpretacji owych konstrukcji stawiają więc wyobraźnię nauczyciela

przed koniecznością przewycięzania własnego nawyku do liniowej prezentacji w chronologicznym porządku dzieł i zjawisk twórczości.

Daleko większym wyzwaniem dla wyobraźni uformowanej tradycją historycznoliteracką stają się przypadki podejmowania rewizji utrwalonych wyobrażeń o hierarchii celów i organizacji procesu kształcenia. Przykładem może służyć poznański podręcznik dla liceum *Skarbiec języka, literatury, sztuki*, który w kolejnych tomach wypisów odwraca tradycyjny porządek omawiania epok (zaczyna od współczesności, kończy na średniowieczu), a w każdym z nich zrywa z historycznoliteracką chronologią, podporządkowując zarysy obrazu przemian literatury ujęciom problemowym. Na tej zasadzie w tomie poświęconym obrazowi kultury XIX wieku pojawiają się rozdziały poświęcone podstawowym problemom epoki, a nie kolejnym okresom literackim. Tak na przykład rozdział *Przyjaźń i miłość* (*Skarbiec...* 2003, 93-150) ukazuje ów istotny dla ludzkiego życia problem na przykładach tekstów romantyków, erotyków młodopolskich i zaczerpniętych z powieści końca wieku realistycznych obrazów małżeńskich rozrachunków. Co więcej – każda z tych prezentacji jest dodatkowo wzbogacana kontekstowymi urywkami wypowiedzi artystów, publicystów, filozofów z różnych czasów – od antyku po współczesność – puentującymi humanistyczną wagę problemu. Taka konstrukcja podręcznika wręcz atakuje wyobraźnię nauczyciela, każe mu szukać nici spajających myślowo nowatorską, problemową koncepcję mówienia z uczniem o problematyce przemian literatury w ciągu kolejnych epok kulturowych.

Na inny sposób podważają przyzwyczajenia nauczyciela do historycznoliterackiego porządku omawiania utworów pomysły wiązania pracy nad tekstami literatury i kultury z aktywizacją myślenia uczniów o problemach otaczającego ich życia. Wyrazistych przykładów tak organizowanej pracy dostarcza licealny podręcznik *To lubię!*, poprzedzający i zamykający poszczególne rozdziały problemowe poleceniami wykonania tzw. „zadań dla uczniów”. Tak np. w tomie przeznaczonym dla klasy drugiej rozdział zatytułowany *Na wielkim targu świata* (Kłakówna, Kołodziej, Łubniewska, Waligóra 2002, 5-74) otwiera się zadaniami opartymi na notatce prasowej o przypadkach oszustw w zbieraniu pieniędzy na pomoc społeczną oraz poleceniem zgromadzenia obserwacji na temat wiarygodności akcji charytatywnych, specyficznej „sprzedaży cierpienia”, komercjalizacji wartości itp. Po takim przygotowaniu problemowym pojawiają się dopiero teksty literackie, poruszające różne aspekty społecznego tematu sygnalizowanego tytułem rozdziału: fragmenty Molierowskiego *Skąpca*, kazania sejmowego Skargi, *Mistrza i Małgorzaty* Bułhakowa, *Wizyty starszej pani* Dürenmatta, *Miłosierdzia gminy* Konopnickiej oraz wiersz Herberta *Pan Cogito rozmyśla o cierpieniu* i reprodukcje obrazów Rembrandta i Matejki. Zamykają tę sekwencję końcowe zadania dla ucznia, poświęcone idei wolontariatu.

Taka konstrukcja rozdziału (podobnie i innych) stanowi dla wyobraźni dydaktycznej nauczyciela nie lada wyzwanie. Wertując zestaw tekstów,

mógł się najpierw zdziwić, a nawet zgorszyć, że nie służą one właściwie omawianiu przewidzianych programem dla drugiej klasy zagadnień romanizmu i pozytywizmu, a potem jednak odkryć, że chodzi tu o inną zgoła, problemową koncepcję rozmawiania o literaturze w wymiarze egzystencjalnym ludzkiego bytowania. Na koniec dopiero zrozumieć i docenić wartość dydaktyczną stawianych uczniom na wstępie zadań dla pogłębienia interpretacji utworów z perspektywy uczniowskich obserwacji aktualnych zjawisk życia społecznego. Mógł też jednak ominąć całą tę drogę osvajania się z nowatorską koncepcją przedmiotu, sięgając po wyjaśnienia do towarzyszącej podręcznikowi „książki nauczyciela”.

Edytorskim zabiegom ożywiania stronice podręczników barwnymi reprodukcjami dzieł malarstwa towarzyszyły różnie ukierunkowane pomysły ich wykorzystywania w kształceniu polonistycznym. W świetle badawczych analiz tej praktyki (Bortnowski 2002, 124-132; Sporek 2007, 367-278) można je ustopniować w skali wartości – od przywołań obrazów jedynie w roli kulturowego kontekstu dla określonych zjawisk literatury, przez ich instrumentalne traktowanie jako podstawy rozmaitych ćwiczeń rozwijających sprawność wypowiedzi oraz zdolność przekładu znaków ikonicznych na słowo, aż do rozwijania wyobraźni i wrażliwości ucznia w pracy nad odbiorem dzieł malarstwa czy też w procesie kontekstualnej interpretacji dzieł literackich. Myśl dydaktyczna zawarta w konkretnych projektach spójnego działania na tekstach literatury i kultury ma szansę długiego oddziaływania, mimo że wyjątkowo twórczą generację licealnych i gimnazjalnych podręczników odstawiono już przedwcześnie na archiwalne półki.

Podobne możliwości wpływania na wyobraźnię dydaktyczną mają inspirowane myślą o integracji szkolnej polonistyki inicjatywy wiązania pracy nad tekstami literatury i kultury z kształceniem językowym. Są także w różnym stopniu zaawansowane. Przejawiać się mogą – jak to obserwujemy na przykład w podręczniku *Słowa i teksty* (Łazińska, Zdunkiewicz-Jedynak, Klejnocki 2003) – wyrazistą konstrukcją książki, sygnalizującą zamysł takiej integracji, dostarczającą przydatnych materiałów lecz nie przekraczającą bariery postulatynośności. W tomie kreślącym obraz literatury i kultury XIX wieku sąsiadują tu z sobą naprzemiennie rozdziały poświęcone z osobna literaturze i nauce o języku (trzy omówieniu romanizmu, pozytywizmu i epoki młodopolskiej oraz aż sześć różnym aspektom wypowiedzania się pisemnego). Wnętrza rozdziałów poświęconych językowi są wypełnione zestawieniami tekstów naukowych, literackich, dziennikarskich, eseistycznych itp. opisujących zjawiska teoretycznie, ujmujących je w kontekście kulturowym, wartościujących czy też wykorzystujących artystycznie.

Zalety takiej konstrukcji podręcznika – gdy spojrzeć na nią z perspektywy rozwijania wiedzy o strukturze językowej tekstów oraz świadomości posługiwania się słowem – są oczywiste. Nie spełnia ona jednak nadziei na głębszą integrację polonistycznego kształcenia, choć inspirowane.

Poszukiwanie drogi wiązania i scalania informacji zawartych w tekstach pozostawia wyobraźni i kreatywności nauczyciela.

Szansę głębszego wprowadzania uczniów w relacje między sferą poznawania języka i nabywania komunikacyjnej sprawności oraz budowania więzi z literaturą i kulturą pojawiają się wraz z tworzeniem podręczników (Kłakówna 1993; Kłakówna, Steczko, Wiatr 2004) – specjalnie zorientowanych na działanie, na rozwijanie w toku prac nad redagowaniem tekstów kompetencji nadawczych i odbiorczych uczniów w żywym, intensywnym kontakcie z materiały językowego tworzywa literatury. W podręcznikach budowanych z myślą o realizacji szerokiej gamy zadań kształcenia literacko-kulturowego nie starcza na ogół miejsca dla takich działań. Wykorzystują je w pewnym stopniu autorzy dodatkowych części podręcznika, książek wiążących mocniej kształcenie sprawności językowej z próbami oświetlenia wypowiedzi z perspektywy wiedzy systemowej o języku.

Problem nauczania przez działanie i związany z nim apel do wyobraźni dydaktycznej nauczyciela przewijał się przez wszystkie przywołane tu podręcznikowe propozycje projektowania i organizowania godzin polskiego. Odsłania to wyraźnie i uwydatnia ważną współcześnie ideę podręcznika jako narzędzia żywego nauczania.

*

Pracę nad budowaniem podręczników można, a chyba i należy traktować jako szczególny rodzaj twórczości. Trudno jednak nie zauważyć, że w różnych rankingach, akademickich punktacjach czy wykazach osobistego dorobku naukowego owoce tej twórczości, jeśli już są obecne, to stoją w cieniu listy rozpraw, artykułów, przyczynków mieszczących się w kategorii prac naukowych. Trudno się także takiemu porządkowi przeciwstawić. Pewnym pocieszeniem może jednak służyć opinia filozofa – prakseologa, który tak oto ujmuje relację między pojęciami twórczości i pracy: „Twórczość pracą nie jest, lecz równoważna jest pracy ze względu na doniosłość w czynieniu zadość potrzebom istotnym” (Kotarbiński, 1973, 81). Można to ujęcie problemu z powodzeniem odnieść do charakteru pracy naukowej dydaktyków literatury i języka oraz nauczycieli, tam gdzie wiąże się ona z tworzeniem narzędzi kształcenia.

Nowatorskie, apelujące do wysiłku wyobraźni dydaktycznej konstrukcje podręcznikowe mogą się spotykać z niezrozumieniem i niechęcią ze strony nauczycieli o słabo rozwiniętej kulturze literackiej, tradycyjnych upodobaniach, utrwalonym nawyku pasywności itp. Bez wątplenia – i kultury literackiej, i dydaktycznej wyobraźni należy uczyć, są z sobą mocno związane; rozwijałem tę myśl przed kilku laty w Poznaniu, ukazując przykłady horrendalnie opacznego interpretowania przez studiujących nauczycieli podręcznikowych propozycji pracy nad utworami (Uryga 2005, 53-64; 2008, 59-68). Recepcję takich nowatorskich podręczników warto by badać,

biorąc pod uwagę to, jak potencjał wyobraźniowy podręcznika odzwierciedla się w odbiorze nauczycieli o różnym przygotowaniu intelektualnym, strukturach umysłu czy stażu zawodowym.

Analiza konkretnych konstrukcji podręcznikowych może mieć większą moc oddziaływania na warsztat dydaktyczny nauczyciela aniżeli teoretyczne rozważania i wskazówki kompendiów metodyki nauczania. Z tego względu warto by pomyśleć o budowaniu antologii, które gromadziłyby na użytek kształcenia polonistów wydobyte z podręczników, szczególnie wyraziste i instruktywne sekwencje projektowanych działań dydaktycznych. Pozwoliłoby to zwiększyć szanse dłuższego, wykraczającego poza doraźność oddziaływania myśli dydaktycznej zawartej w wybitnych dziełach podręcznikowych, które bywają już tylko obecne w pamięci byłych uczniów czy pedagogów albo na półkach bibliotecznych (do chwili kolejnego czyszczenia zbiorów).

Bibliografia

- Bachórz Józef, 1995, *Pozytywizm. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, Warszawa.
- Borowski Andrzej, 2002, *Literatura polska i powszechna. Starożytność – Oświecenie. Podręcznik dla klasy 1*, Kraków.
- Bortnowski Stanisław, 2002, *Modele prezentacji malarstwa, grafiki, rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*, w: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, Kosętka H., Uryga Z. (red.), Kraków, s. 124-132.
- Budrewicz Zofia, 2003, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków.
- Czerniewski Wiktor, 1960, *Wartości dydaktyczne podręczników historii literatury polskiej okresu międzywojennego*, w: Czerniewski W., Słodkowski W., *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego w klasach licealnych*, Warszawa, s. 9-113.
- Dobrowolski Stanisław, 1959, *Struktury umysłów nauczycieli*, Warszawa.
- Ingarden Roman, 1939, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum”, z. 2.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 1993, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV –VI*, Warszawa.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, Kołodziej Piotr, Łubieniewska Ewa, Waligóra Janusz, 2002, *To lubię!. Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa II liceum*, Kraków, s. 5-74.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, Steczko Iwona, Wiatr Krzysztof, 2004, *Sztuka pisania. Podręcznik do języka polskiego. Klasy 1-3 gimnazjum. Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne. + Książka nauczyciela*, Kraków.
- Kotarbiński Tadeusz, 1973, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław.
- Literatura i wychowanie. Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*, 1983, Inglot M. (red.), Wrocław.

- Łazińska Barbara, Zdunkiewicz-Jedynak Dorota, Klejnocki Jarosław, 2003, *Słowa i teksty. Język polski. Podręcznik. Literatura i nauka o języku. Szkoły ponadgimnazjalne. Klasa 2*, Warszawa.
- Marchewa Janusz, 1990, *Nauczanie literatury w szkole średniej w latach 1918-1939*, Warszawa.
- Mysłakowski Zygmunt, 1971, *Pojęcie sytuacji dydaktycznej*, w: *Pisma wybrane*, Warszawa.
- Okoń Wincenty, 1973, *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*, w: *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, Parnowski T. (red.), Warszawa.
- Skarbiec języka, literatury, sztuki. Wypisy z ćwiczeniami. *Kultura XIX wieku i jej tradycje. Podręcznik dla klasy II liceum*, 2003, Chrzastowska B. (red.), Poznań, s. 93-150.
- Słowiński Lech, 1991, *Szkolne podręczniki literatury a koncepcje kształcenia w dwudziestoleciu międzywojennym*, w: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, Chrzastowska B. (red.), Poznań, s. 35-72.
- Słowiński Lech, 1976, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795-1914*, Warszawa.
- Sporek Paweł, 2007, *Formuła edytorska ikonografii we współczesnych podręcznikach gimnazjalnych*, w: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, Synowiec H. (red.), Kraków, s. 367-378.
- Uryga Zenon, 2008, *Wokół problemu wyobraźni dydaktycznej (o czytaniu podręcznika szkolnego przez studentów zaocznej polonistyki)*, w: *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*, Kwiatkowska-Ratajczak M., Wantuch W. (red.), Poznań, s. 59-68.
- Uryga Zenon, 2005, *Z Indianami na ścieżce dydaktycznej diagnozy*, w: *Diagnostyka edukacyjna. Niemierkowskie spotkania i inspiracje*, Groenwald M. (red.), Gdańsk, s. 53-64.
- Wichary Gertruda, 1991, *Koncepcja kształcenia literackiego w podręcznikach szkolnych Lucjusza Komarnickiego i Manfreda Kridla*, w: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*, Chrzastowska B. (red.), Poznań, s. 73-82.
- Wichary Gertruda, 1979, *O potrzebie badań nad podręcznikiem języka polskiego*, w: *Kształtowanie świadomości literackiej uczniów*, Inglot M. (red.), Wrocław, s. 47.

O Autorze

Zenon Uryga, emerytowany profesor zw. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, były rektor Uczelni (1990-1993), przez wiele lat kierownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, autor *Odbioru liryki w klasach maturalnych* (1982) i *Godzin polskiego* (1996) oraz innych studiów dydaktycznych, współautor *Bibliografii metodyki nauczania języka polskiego* (1963, 1974).

Że nienawiść jest... Ojczyzna i obczyzna w kręgu wzajemnych podejrzeń: Stefan Chwin, *Srebrzysko*, Hieronim Bosch, *Niesienie krzyża* As there is hatred... Homeland and exile in a circle of mutual suspicions: Stefan Chwin, *Srebrzysko*, Hieronim Bosch, *Niesienie krzyża*

Grażyna B. Tomaszewska

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0001-9467-8426

Abstract: The paper uses a passage from Stefan Chwin's novel *Srebrzysko* and a painting by H. Bosch *Niesienie krzyża* in order to indicate negative and powerful sources of community (also patriotic) and problems they generate. The texts are provocative in order to generate questions about hatred as a basic power that unites the society. If so, to what extent and how to undermine what seems "natural" in its usual invisibility, hidden under noble slogans and ideas.

According to the author of this paper, without this ethical reflection and suspicions about our good intentions, every attempt to construct a community based on other rules (such as open-mindedness, tolerance) will have an unreal character.

Key words: S. Chwin, *Srebrzysko*, H. Bosch, *Niesienie krzyża*, hate, homeland and exile, education

Streszczenie: W referacie wykorzystuje się fragment powieści Stefana Chwina *Srebrzysko* oraz obraz Hieronima Boscha *Niesienie krzyża*, by poprzez to intertekstualne sąsiedztwo ukazać negatywne i równocześnie potężne źródła wspólnotowości (w tym ojczyźnianej) i związane z tym problemy. Przytoczone teksty mają charakter prowokacyjny, by w przestrzeni lekcyjnej uruchomić pytania, czy rzeczywiście nienawiść jest podstawową siłą spajającą społeczność. A jeśli tak, to w jakim stopniu i jak przełamywać to, co wydaje się „naturalne”, bo powszechne, często niezauważalne, ukrywane za wzniosłymi hasłami, ideami.

Według autorki artykułu bez tej etycznej refleksji i uruchomienia podejrzeń wobec naszych dobrych intencji, każda próba budowania wspólnoty opartej na innych zasadach (tj. na zasadach otwartości, tolerancji) będzie mieć charakter pozorowany.

Słowa kluczowe: S. Chwin, *Srebrzysko*, H. Bosch, *Niesienie krzyża*, nienawiść, ojczyzna i obczyzna, edukacja

Bardzo chcielibyśmy wierzyć, że fundamentalne wartości humanistyczne, takie jak tolerancja, życzliwość, otwartość, bezinteresowność, solidarność przynależą do naszej egzystencjalnej ojczyzny i chodzi tylko o to, by dać im się swobodnie rozwijać. Tymczasem, jak wskazuje Leszek Kołakowski, dane

empiryczne dowodzą, że w ludzkich społecznościach, również tych wolnościowych, rozwijają się w sposób „naturalny” raczej agresywność, nietolerancja, zawiść, nienawiść czy interes plemienny. Wartości im przeciwstawne są już efektem skomplikowanego procesu wychowania, edukacji, które tworzą tamę dla tych instynktownych popędów (Kołakowski 1979, 302-303), stając się podstawą – mówiąc językiem Richarda Rorty’ego – ludzkiego aktu autokreacji, poszerzającego naszą wrażliwość moralną (Rorty 2002, 62). I nigdy nie jest to proces raz na zawsze ukonstytuowany, gwarantujący stałość zdobytych wcześniej etapów. Wynikałoby z tego, że napięcie między pożądaną ojczyzną a „naturalną” obczyzną ma charakter stały, nieusuwalny.

Nienawiść przynależy do naszej instynktownej ojczyzny i niechcianej obczyzny. Czy możemy żyć bez nienawiści, przeciwstawiając jej – jak sugeruje Kołakowski – wychowanie do godności? Czy nie wyrzekając się walki ze złem, można wyrzec się nienawiści? (Kołakowski 1977, 198-200) Sądzę, że poważny namysł nad tymi pytaniami w szkolnej edukacji jest niezmiernie potrzebny, jako że z reguły bywa zastępowany zbyt prostymi rozstrzygnięciami. Tymczasem brak głębszej refleksji nad problemem nienawiści wyobcowuje ją z naszej (tym bardziej uczniowskiej) świadomości i ogranicza wrażliwość moralną, przyzwalając w sposób pośredni na obecność tego negatywnego uczucia i w sferach, które uznajemy za wartościowe. W konsekwencji stajemy się bezradni wobec własnych pragnień i etycznych wyzwań współczesności, w której nienawiść zdaje się niepokojąco poszerzać swe kręgi. Bo też, jak przekonuje Denis de Rougemont, najgorszy diabeł jest ukryty w naszych cnotach i wartościach, bo przed nim się nie bronimy (Rougemont 1992, 48-49). Materiałem do uruchomienia tego typu lekcyjnej refleksji może być z jednej strony fragment wydanej w 2017 roku powieści Stefana Chwina – *Srebrzysko. Powieść dla dorosłych*, a z drugiej obraz Hieronima Boscha – *Niesienie krzyża*.

Iluminacja negatywna

Bohater *Srebrzyska*, Piotr, człowiek powszechnie znany i szanowany, po śmierci żony załamuje się. Jego stan psychiczny zostaje świadomie wykorzystany przez grupę ludzi, którzy dzięki zainscenizowanej manipulacji zdobywają kompromitujące go materiały (nagrania, zdjęcia), czyniąc je następnie narzędziem szantażu i pełnego satysfakcji upokarzania bohatera. Już po ich upublicznieniu w mediach, a w efekcie utracie dobrego imienia, osamotnieniu i bezskutecznych próbach powstrzymania medialnego rozgłosu złej „sławy”, bohater znalazł się w tłumie pomiędzy dwiema warszawskimi manifestacjami: jednej i przeważającej – obrońców Polski Niepodległej („prawdziwych” Polaków strzegących czystości moralnej) – oraz drugiej, znacznie słabiej reprezentowanej i mniej krzykliwej – obrońców Polski Kolorowej, tolerancyjnej wobec ludzkiej różnorodności. W tłumie obrońców Wartości w stosunku do siebie skrajnych tym dotkliwiej przeżywa własne wyobcowanie. Na jego prywatne nieszczęście; nieszczęście życia, które

zniszczono, odarto z godności dla medialnego efektu, nie ma tu miejsca. Ale jest miejsce na nienawiść, jako że ona w jego iluminacyjnej optyce spojrzenia zdaje się być podstawową siłą spajająca wszystkich, bez względu na rodzaj reprezentowanych wartości. W Piotrze dojdzie ona do zenitu:

Poczuł, że znowu wraca furia. Już myślał, że wygasła w nim na wieki, już prawie o niej zapomniał, ale ona tliła się pod sercem i teraz zaczęła żarzyć się na nowo jak przysypane popiołem węgle, w które dmuchnął świeży wiatr. O, święty dar nienawiści, święty dar życia, który z biednej, bezsilnej duszyczki robi duszę mocną jak młot Thora. Teraz śmieszyły go wszystkie sentymentalne tyrady moralistów, gładzących o miłości, pojednaniu i tolerancji. Cóż oni tam wiedzieli, co naprawdę dzieje się w ludzkim sercu! Żadna miłość nie daje takiej siły jak nienawiść, żadna miłość nie daje tak mocnych skrzydeł jak nienawiść, żadna miłość nie przyspiesza tak krwi, nie napina tak mięśni do skoku, nie wyostrza tak zmysłów jak nienawiść, podła, szlachetna, głupia, mądra, wzniosła, nikczemna, wredna, święta, błogosławiona, pożywna nienawiść, która pcha nas w śmierć, do czerwoności rozżarzając w nas życie.

Ach, nienawidzić! Wszystko jedno kogo, byle mocno, żarliwie, całą duszą. Narodowców i pedałów. Faszystów i liberałów. Żydów i endeków. Globalistów i antyglobalistów. Kierowców i przechodniów. Lekarzy i pacjentów. Terrorystów i antyterrorystów. Prawicowców i lewicowców. Komunę i antykomunę. Zakutych katoli i ateistów. Komisarzy unijnych i eurosceptyków. Bankowców i klientów banków. Dresiarzy i rumuńskich żebraków. Nienawidzić bogatych i nienawidzić biednych. Nienawidzić nauczycieli i nienawidzić uczniów. Nienawidzić kiboli z Powiśla i nienawidzić lemingów z Żoliborza. Nienawidzić biskupów i nienawidzić rabinów. Nienawidzić postkomunistów i nienawidzić liberałów. Nienawidzić moherowe berety i nienawidzić lesby. Nienawidzić urzędu skarbowego i tych, którzy nienawidzą urzędu skarbowego. Nienawidzić tych, którym się udało i tych, którym się nie udało... Nienawidzić tych, którzy nienawidzą i tych, którzy są obiektem nienawiści...

O, czuł teraz całym sercem, że gdyby nie codzienne paliwo nienawiści, płonące w wiecznym piecu ludzkich serc, biedny gmach społecznego życia dawno już by się zawalił. To tylko ona, święta, płomienna nienawiść, trzymała w równowadze wszystko. Miał teraz gdzieś fanatyków z orzełkiem w klapie i grzecznych panów humanistów, którzy plotą o pojednaniu, tolerancji, miłości, miłości, miłości, a nienawidzą, nienawidzą, nienawidzą swojej pracy, swojego szefa, swojej firmy, swoich kolegów z biura, swoich kolegów z redakcji, swojej pensji, swojego konta bankowego, swojego kredytu, swoich diet, swojego biurka, swojej żony, swojej teściowej. I aż się skręcają z obrzydzenia, kiedy im szef staffu na imprezach integracyjnych każe, by zaprzyjaźnili się ze strategicznym menadżerem, o którym w nocy śnią, że zakłują go nożem.

Teraz wiedział, że na tym świecie, wiecznie krążącym wokół słońca, różne barwy nienawiści łączą się w tęczę prawdziwej równowagi istnienia i to dzięki tej tęczęj równowadze świat trwa i będzie trwać dalej. (...) I pod tą tęczęj równowagi świat idzie naprzód, zataczając się od jednej nienawiści do drugiej, jak pijany marynarz po zejściu na ląd (...) i chociaż wszystko na tym świecie pęka, kruszy się, rozpada, wszystko trwa i trzyma się mocno na tym wiecznym, tęczęj fundamencie (Chwin, b.r., 161-163)¹.

Euforyczny hymn bohatera *Srebrzyska* na cześć nienawiści ekspozuje cechy, które korespondują z tym, co o nienawiści czytamy w wierszu

¹ Wszystkie pozostałe cytaty pochodzą z tego źródła. Przy następnych przytoczeniach - podaję numery stron bezpośrednio przy tekście.

Szyborskiej *Nienawiść*, w esejach Kołakowskiego czy Mieczysława Jastruna (Jastrun 1973, 100). Dotyczy to zwłaszcza jej energetycznej mocy, pasji i lekkości rozprzestrzeniania się, wiecznego odradzania się, pewności, że po naszej stronie (tj. nienawidzących) jest racja. Ale we wszystkich tych tekstach dominuje pewność, że jest ona wyłącznie destrukcją, czy – mówiąc jak Kołakowski – życiem w śmierci i dla śmierci (Kołakowski 1977, 202). Jednak w utworze Chwina, w którym możemy odnaleźć podobne frazy do tych, które są w wierszu Szyborskiej², samo zjawisko nienawiści nie jest zwykłym zaprzeczeniem cenionego porządku wartości. Zdaje się istnieć ponad aksjologicznymi podziałami i obejmować wszystkie aspekty ludzkiej indywidualnej i zbiorowej egzystencji. Bohater powieści mówi o niej w akcie ekstatycznego zapamiętania, ale poprzez tę specyficzną negatywną iluminację stawia w sposób pośredni – choć bardzo drastyczny – pytania o naturę ludzkiego serca, ludzkiej potęgi, istotę społecznych więzi i naturę świata.

Nienawiść przywołuje się najpierw jako źródło siły indywidualnej, dzięki której możemy przeciwstawić się złemu światu nawet wówczas, kiedy inne uczucia – choćby takie jak miłość – już się mu poddały. Dlatego Piotr wykrzykuje z radosną emfazą: „O, święty dar nienawiści, święty dar życia, który z biednej, bezsilnej duszyczki robi duszę mocną jak młot Thora” (s. 161). Zawołanie – modlitwa: „Ach, nienawidzić! Wszystko jedno kogo, byle mocno, żarliwie, całą duszą” (s. 162) jest przywoływaniem mocy, która wprawdzie „pcha nas w śmierć”, ale równocześnie „do czerwoności rozżarzając w nas życie” (s. 162), bo bez niej ono jakby traci blask, energetyczną pasję. Jak wynika z tekstu – miłość jest zaledwie cieniem siły, jaką przynosi nienawiść: cieniem jej skrzydeł, jej wyostrzonych zmysłów, jej życiowej energii, jej lekkości w pokonywaniu przeszkód. Dlatego nic nie jest tak „pożywne” jak nienawiść. Nienawiść, której cechy bohater powieści wymienia w tym samym porządku składniowym, mimo że przynależą do przeciwstawnych porządków aksjologicznych: „podła, szlachetna, głupia, mądra, wzniosła, nikczemna, wredna, święta, błogosławiona” (s. 161-162). Tak, jakby typowy wartościujący porządek nie miał nad nią władzy; jakby istniała i przejawiała się poza nim.

Indywidualne doświadczenie nienawiści ulega następnie rozszerzeniu na całość społecznego życia. Nienawiść przedstawia się jako podstawowe i codzienne „paliwo”, które płonąc „w wiecznym piecu ludzkich serc” (s. 162) – spaja, łączy i harmonizuje społeczną tkankę zbiorowości, gdyż bez niej uległaby błyskawicznemu rozpadowi. Te rozpoznania serca („czuł teraz całym sercem”) dopełnia świadomość zyskanej nagle wiedzy dotyczącej całej natury świata: „**Teraz wiedział** (podkr. G.B.T), że na tym świecie, wiecznie krążącym wokół słońca, różne barwy nienawiści łączą się w tęczę

² O nienawiści pisze się tam m. in.: „Jak lekko bierze wysokie przeszkody./ Jakie to łatwe dla niej – skoczyć, dopaść”. Tylko szuka pretekstu i czeka, by „przyklęknąć na starcie” i „się zerwać do biegu”. Wyraz jej twarzy to „grymas/ ekstazy miłosnej”. W porównaniu z nią, inne uczucia, jak braterstwo, współczucie, wątpliwości są „cherlawe i ślamazarne”, bo nie gromadzą tłumów, nie budzą takiego entuzjazmu, takich wspólnotowych działań, gdyż „Porywa tylko ona, która swoje wie”. Dlatego też tylko ona „śmiało patrzy w przyszłość” (Szyborska 1993, 12-13).

prawdziwej równowagi istnienia i to dzięki tej tęczącej równowadze świat trwa i będzie trwać dalej” (s. 162-163). Trudno o bardziej pesymistyczną diagnozę. Możemy się pocieszać, że to iluminacyjne poznanie jest doświadczeniem człowieka doprowadzonego do ostateczności, krańcowo upokorzonego bezsilnością wobec medialnych manipulacji podporządkowanych rynkowym regułom oglądalności i sensacji, że jest w nim także sarkazm i przemieszana z goryczą ironia. Jednak to szalone spojrzenie uwiera, nie pozwala na łatwe usunięcie³.

Wykorzystanie metafory tęczy jest szczególnie prowokacyjne. Wszak po wielkim kataklizmie potopu tęcza staje się znakiem wiecznego przymierza Boga z człowiekiem i światem. Znakiem pewności dla człowieka, że Bóg już nigdy – bez względu na nasze nieprawości – nie zapragnie zniszczyć ludzi i ziemi, znakiem przypomnienia dla Boga, że taką obietnicę ludziom i światu złożył. W *Księdze Rodzaju*, czytamy:

Zawieram z wami przymierze, iż nigdy już nie zostanie zglądzona żadna istota żywa wodami potopu i że już nigdy nie będzie potopu niszczącego ziemię. (...) A ten jest znak przymierza, które Ja zawieram z wami i każdą istotą żywą, jaka jest z wami, na wieczne czasy: łuk mój kładę na obłoki, aby był znakiem przymierza między mną a ziemią. A gdy rozciągnę obłoki nad ziemią i gdy ukaże się ten łuk na obłokach, wtedy wspomnę na moje przymierze, które zawarłem z wami i z wszelką istotą żywą, z każdym człowiekiem; i nie będzie już nigdy wód potopu na zniszczenie jakiegokolwiek jestestwa. Gdy zatem będzie ten łuk na obłokach, patrząc na niego, wspomnę na przymierze wieczne między mną i wszelką istotą żywą, wszelkim jestestwem, które istnieje na ziemi (Księga Rodzaju 1965, 30: 9, 11-16).

Tęcza – jeden z najpiękniejszych wizualnych symboli przymierza bytów jakościowo zupełnie różnych (Bóg – człowiek – wszystkie istoty zamieszkujące ziemię) – przekształca się w tekście Chwina w symbol „przymierza” zbudowanego tylko z różnych odmian nienawiści.

Że nienawiść jest, że współtworzy ludzką indywidualną i zbiorową egzystencję, nie trzeba nikogo przekonywać. Jest m.in. współkreatorem realnych wydarzeń społecznych i to nie w czasach wojny, ale pokoju, nie w państwie totalitarnym, lecz demokratycznym. Niedawny przykład komentuje Tadeusz Sławek, pisząc o niechlubnym ataku obrońców „prawdziwych” wartości chrześcijańskich na pokojową manifestację LGBT w Białymstoku. Podkreśla przy tym swojskość, „naszość” pogromców upatrywanej w innych nieprawości:

Młodzian z twarzą zasłoniętą kominiarką bierze rozpęd i kopie leżącego młodego człowieka. Nie należy do jakichś kosmicznych „onych”, którzy dokonali inwazji na Ziemię. To też my, ukazujący twarz prawdziwego chrześcijaństwa pogańskiej Europie, która patrzy na to w niemym podziwieniu. I ten pan w białym podkoszulku z napisem „Stop zbroczencom”, który być może nie uderzy nikogo, ale chętnie dołączy do tłumu wrzeszczącego hasła pełne pogardy, on też nie przyjechał z antypodów. On również należy do owego „my”, które z okrzykiem „wypierdalać!” ruszy, by rechrystianizować Europę (Sławek 4.08. 2019, 35).

³ Cała powieść Chwina ma wiele znaczeń, wykładni, interpretacyjnych nurtów, w których jej wymiary m.in. satyryczne, ironiczne mieszają się z tragicznymi i teologicznymi. W artykule zajmuję się tylko jednym z aspektów tych wykładni.

Ironia Sławka jest tym bardziej gorzka, że te działania zyskały poklask i aprobatę niektórych wysokich przedstawicieli władz kościelnych, jako że według nich były wyrazem patriotycznej troski o moralną czystość i wartości duchowe polskiego społeczeństwa. Nienawiść zyskuje więc wymiar szlachetnego posłannictwa, misji ratującej świat przed zgorszeniem i deprawacją; staje się niemal Boską bronią zasługującą na pełne uznanie.

Dwuznaczna teologia zbawienia, czyli o drodze do prawdziwej ojczyzny

Całe życie Hieronima Boscha (ok. 1450-1516) związane było z holenderskim miasteczkiem Hertogenbosch, znanym z licznych męskich i żeńskich klasztorów oraz wspólnot religijnych. Bosch należał do Bractwa Najświętszej Marii Panny, skupiającego osoby duchowne i świeckie. Większość jego prac powstawała na zlecenie Bractwa i była podporządkowana idei pedagogiki zbawienia (Bossing 1973, 7-12). Taki też sens i współcześnie nadaje się dziełu *Niesienie krzyża* z Muzeum Sztuki w Gandawie. Trudno o wyrazistże zobrazowanie ludzkiej nienawiści niż to, jakie mamy na tym obrazie.



Hieronim Bosch, Niesienie krzyża, 1515-516, Muzeum Sztuki w Gandawie
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/14/Jheronimus_Bosch_or_follower_001.jpg/360px-Jheronimus_Bosch_or_follower_001.jpg [dostęp: 18.10.2019]

Spośród towarzyszących Chrystusowi osób w opracowaniach wyodręb-
nia się najczęściej św. Weronikę (postać apokryficzną) oraz dwóch łotrów:
dobrego i złego. Widoczna w dolnym rogu z lewej strony św. Weronika uka-
zuje patrzącym odbitą na chuście twarz Chrystusa, jako że w apokryficz-
nych opowieściach podała mu ją na otarcie potu i w ten sposób powstała
ikona jego oblicza. Dobry łotr znajduje się w górnej części prawej strony,
a zły – w dolnej. Dobremu szepcze coś do ucha karykaturalny zakonnik,
co wprawia słuchacza w stan katatonicznego osłupienia, a zły niczym nie
różni się od pozostałej zobrazowanej tłuszczy, o której pisze się:

wyjący motłoch, masa szyderczo rechoczących, zezujących, przewracających
oczyma twarzy, narzucających się swoją szpetotą, oświetlonych nienaturalnym bla-
skiem przebijającym się przez ciemne tło. To nie ludzie lecz diabły, ucieleśnienie
wszystkich złych namiętności plamiących duszę człowieka (Bossing 1973, 76).

„Wyjącemu motłochowi” przeciwstawia się Chrystusa i św. Weronikę:

W tych odmętach zła głowy Chrystusa i Weroniki pozostają dziwnie ciche, spokojne
i nieobecne. Z zamkniętymi oczami zdają się, nie troszcząc się o wrzawę wokół,
obserwować swoje wewnętrzne wizje, usta Weroniki są nawet lekko uśmiechnięte.
Oczy odbitej na jej welonie twarzy Chrystusa spoglądają prosząco wprost na patrzą-
cego (Bossing 1973, 77).

O głównym bohaterze obrazu dodaje się: „Chrystus wycofał się zupełnie
w inną sferę, w której nie mogą dosięgnąć go prześladowcy. Pośród swego
cierpienia pozostaje zwycięski. I wszystkim, którzy podejmą jego krzyż
i ruszą jego drogą, obiecuje takie samo zwycięstwo nad światem i materią”
(Bossing 1973, 77). Takie przesłanie – twierdzi się – „sceny pasyjne Boscha
miały nieść jemu współczesnym” (Bossing 1973, 77), podobnie jak niosą
i aktualnym odbiorcom⁴.

Czy rzeczywiście niosły i niosą? Bezsprzecznie miały przyczynić
się do wyzwolenia z nienawiści i podążania za wzniosłym przykładem.
Jednak dzieło sztuki zawsze wymyka się przejrzystym znaczeniom, symbo-
lom i mówi coś więcej, otwiera na „całą gamę znaczeń” (Eco 2008, 297).
A współczesna krytyka etyczna intensyfikuje rolę, jaką ono pełni – choć
nie zawsze wprost – w „kwestionowaniu pełnej samozadowolenia moral-
nej wiedzy” (Carrol 2002, 110). Bo typowe wykładnie obrazu budzą wiele
wątpliwości. Tłum, mimo że nienawistny, nie tworzy jednolitej całości, ale
wysobnione – używając metafory Chwina – „tęczowe” odmiany grup wza-
jemnie się przekrzykujących. Nie ma żadnego kierunku, który by koncen-
trował jego wspólną negatywną energię. Na pewno nie jest to Chrystus.

⁴ W literaturze przedmiotu podkreśla się odrębność tego malarstwa w sztuce europejskiej, jeśli
chodzi o jego związek z istniejącą tradycją stylistyczną, typologiczną oraz ikonograficzną, upatrując
w tej ostatniej m.in. powiązań z alchemią i myślą hermetyczną. Podkreśla się rozmach wyobraźni
Boscha, która nie była jednak czystą, skrajnie zindywidualizowaną, inwencją plastyczną, ale realizo-
wała się „pod naporem treści moralnych, filozoficznych, religijnych, społecznych. Bez wątplenia też
współcześni Boscha patrzyli na jego obrazy, jako na dzieła dydaktyczne i moralizatorskie” (Rzepiń-
ska 1979, 192). Traktowano Boscha nie tylko jako fantastę, ale i moralistę, który stara się pokazać
obrzydlivość ludzkiego występku, odsłonić i uzewnętrznić zepsute ludzkie wnętrze czy szaleństwo
pogrążania się w grzechu. Bosch nie pozostawił uczniów, ale o popularności tego malarstwa świad-
czą liczne kopie i naśladownictwa (Rzepińska 1979, 192-194).

Znajduje się w centrum, ściśnięty w tej ludzkiej masie, ale równocześnie jakby przez nią niezauważany. Nie ku niemu skierowana jest wszechobecna agresja, wściekłość, złość, nienawiść. Biegnie ona w różne strony i kierunki, niekiedy zahaczając tylko – przypadkiem – o głównego bohatera. W jego bezpośrednim sąsiedztwie, powyżej odwróconej tyłem św. Weroniki mamy dwie postacie, sugerujące próbę nawiązania kontaktu bezpośredniego, ale wyraz ich oczu i kierunek ekspresji zdają się wskazywać na coś ponad postacią Chrystusa, jakby na osoby po jego drugiej stronie. Nawet w tym potwornym ścisisku tworzą się frakcje, grupy, które łączy tylko jakiś rodzaj zapiekłej do granic wściekłości, szukającej ujścia niemal na oślep. Wydobywane z czarnego tła światło twarzy wydaje się jedynie światłem tego, co w człowieku złośliwe, nikczemne, co budzi strach, grozę i niską satysfakcję. Bo wszystkie te twarze są czymś niesamowicie zaaferowane, coś sobie wzajemnie opowiadają, szepczą, krzyczą, ale ich wyraz sugeruje, że zasadniczym tematem wszystkich narracji jest ludzka małość, upadek, hołdowanie najniższemu instynktom i one są głównym przedmiotem przekazywanych sobie sensacyjnych opowieści. Jeśli coś łączy ukazane zbiorowisko to chora satysfakcja, że wszyscy są równie podli i źli; że wszyscy największą radość czerpią z obrazów cudzej nędzy, upadku.

Chrystus jest tu nieobecny nie tylko w duchowym, ale również w sensie dosłownym, fizycznym – zgnieciony przez tłum, który prawie go nie zauważa. Jeśli jest jednak obcy temu tłumowi w takim stopniu, jak on im – to gdzież jakakolwiek nadzieja na korespondencję ludzkiego i Boskiego?

Dziwna jest też postać św. Weroniki, odwróconej od tłumy, ale też od Chrystusa, która z wyrazem zadowolenia i satysfakcji ukazuje odbiorcy odbitą twarz Zbawiciela niczym zdobyte „trofeum”. A przecież Chrystus jest jeszcze obok, nadal idzie przygnieciony krzyżem, przedziera się przez to zbiorowisko, które w ogóle się Nim nie interesuje. Wydawać się może, że ten żyjący jeszcze Chrystus nie interesuje także Weroniki. Jest ona wystarczająco usatysfakcjonowana jego odbitym znakiem, symbolem, zachęcającym do podążania jego drogą. Tylko jaką, skoro On – Nieobecny – podąża krzyżową drogą wśród mu nieobecnych? Komu niesie zbawienie? Jeśli w dodatku, jak twierdzą badacze, otoczenie Chrystusa w scenach pasyjnych symbolizowało dla Boscha całą ludzkość, to nie będzie nikogo, kto za ową Chrystusową ikoną podąży. Kto więc ruszy jego drogą? A jeśli ruszy, to jak? Poprzez wyobcowanie się ze świata i ludzi? Poprzez zamknięcie się w wizji, która z tym światem – złym, obrzydliwym i nienawistnym – nie ma nic wspólnego?

Cała twórczość Boscha niepokoi. I nie ze względu na jego bestiariusz budzące taką fascynację, w którym upatruje się m. in. związków z wyobraźnią surrealistów (Rzepińska 1979, 192, Białostocki 1978, 258). Chodzi raczej o monolityczny obraz człowieka, jaki z tej twórczości się wyłania. Bo człowiek istnieje tutaj w głównej mierze tylko poprzez przejawy zła, wściekłości, głupoty, lubieżności, pychy, łakomstwa itd. oraz kar, jakie za wszystkie te grzechy powinien ponosić. Nawet takie ludzkie przejawy szczęścia,

jak miłość, Bosch przemienia w rozpustę i lubieżność – jak czyni to na obrazach *Gody w Kanie* czy *Ogród rozkoszy*. Dlatego i w wiedeńskim tryptyku *Sąd Ostateczny* – przedstawia się niemal wyłącznie potępioną ziemię i poddawanych torturom grzeszników oraz piekło, w którym bogactwo tortur ulega pomnożeniu oraz intensyfikacji (Bossing 1973, 34-35). Tortur nie tyle porażających przez wyjątkowe wzbogacenie dotychczasowej piekielnej fauny, ile jej specyfiki: monstra mają budzić nie tylko strach, ale i maksymalne obrzydzenie; ponadto rodzić tak silne poczucie obcości, które z góry wyklucza jakąkolwiek empatię oprawców w stosunku do ofiar.

Celem tych dzieł była wzniosła teologia zbawienia: drastyczność obrazów miała skłaniać oglądających do wewnętrznej przemiany i wyzwolenia z płamiących ich grzechów. Problem w tym, że w Boschowskiej optyce spojrzenia na człowieka widać tylko grzechy. Niczym na obrazie *Siedem grzechów głównych i cztery rzeczy ostateczne*, gdzie w kole, które jest zarazem okiem Boga, przedstawia się grzechy, w których człowiek – niczym w lustrze – ma się przeglądać⁵ i widzieć – podobnie jak Bóg – tylko grzechy. Czy ten nienawistny obraz człowieka przyczynia się do jego pedagogizacji, do wybawienia go od zła? Czy tylko poszerza nienawistne kręgi? Bo w sztuce Boscha świat jest czarny, jak czarne jest tło *Niesienia krzyża*. I to owa ludzka metaforyczna czerń jest zasadniczym tematem całej jego twórczości. Tak, jakby niechcący i on był tylko jednym z bohaterów tłuszczy na obrazie *Niesienie krzyża*, czerpiących dziwną satysfakcję z różnych wariantów opowieści na temat ludzkiej podłości. Jakby w słusznej pasji wybawiania od zła odbiorców swoich obrazów zamknął się w kręgu nienawistnego spojrzenia. Jakby i jego – wbrew pierwotnym intencjom – ogarnęła iluminacja negatywna, jaką przeżywa bohater *Srebrzyska Chwina*. Jak więc nienawidząc, wybawiać od nienawiści? Ale czy lepszą drogą jest ostentacyjne odsunięcie się od zarażonych nienawiścią? Uznanie ich za nieobecnych, nieistniejących, wyabstrahowanie się z niechcianej rzeczywistości?

Każdy z tych tekstów opowiada o niesieniu krzyża, o obcości i wszechobecnej satysfakcji płynącej z nienawiści. W tekście Chwina to człowiek niesie metaforyczny krzyż zbudowany z medialnej nagonki, wykorzystującej zmanipulowane materiały, by zaspokoić odbiorcze pragnienie sensacji, która osiąga tym wyższy poziom oglądalności, w im większym stopniu potwierdza ludzką małość. Bohater nie jest w stanie udźwignąć tego ciężaru, a jego iluminacja negatywna jest tylko chwilową iluzją mocy, niczego nie zmieniającą w negatywnym porządku świata⁶. Na obrazie Boscha to

⁵ Chodzi o obraz *Siedem grzechów głównych i cztery rzeczy ostateczne* (Bossing 1973, 26).

⁶ W trakcie tej chwili „triumfu” niszczy wóz transmisyjny stacji, która jako pierwsza wyemitowała kompromitujące go nagrania. Ma przy tym pełną świadomość, że to jałowe „zwycięstwo”, bo nie powstrzyma medialnej polityki (ekonomii), „czatującej”, ze względu na wskaźniki oglądalności, na kolejną ofiarę. Na tym tle ukazuje wynaturzenie idei wolności słowa: „Wolność słowa? Wolność słowa mają tylko ci, którzy posiadają potężne narzędzia do przesyłania słów i obrazów. Reszta ma prawo do siedzenia przed telewizorem i podstawiania mózgow pod drukowanie. Żaden Internet nie daje szans na widzialność, bo Internet jest przepaścią, w której ginie wszystko. Obrazem bezsilnej niewidzialności jest rodzina, która przy kolacji bezsilnie wygraża pięściami telewizyjnej dziennikarce, która plecie bezczelne głupstwa, jakie kazali jej rozgłaszać właściciele stacji telewizyjnej” (Chwin b.r., 165).

Bóg-człowiek dźwiga krzyż. Ma on znaczenie dosłowne, przekładające się na jego przytłaczający ciężar i fizyczną mękę niosącego, ale też symboliczne, bo przecież ze względu na odkupicielską misję jest dźwigany. Jest niesiony przez Chrystusa, ale ze względu na ludzi.

Kim więc jest na tym obrazie ginący w tej tłuszczy Chrystus? Odcina się od tłumu, wyosabnia czy przeciwnie: bierze całą tę negatywność w siebie i to pod nią się ugina? Bo wymowa twarzy wcale nie jest jednoznaczna. W imię typowej pedagogiki zbawienia chce się w niej widzieć znak zwycięstwa nad marnym światem. Jednak nie wiadomo, czy widoczne na niej smutek i zmęczenie są wyrazem przebywania poza tłumem we własnym tylko świecie czy przeciwnie: współistnienia z tym, co ją otacza i czego nie chce oddać się nienawiści. Nie byłoby to wówczas wyosobnienie, ale jakiś inny rodzaj jakości istnienia, w którym nie traci się kontaktu z niedoskonałymi ludźmi, tylko zaprzecza się przeważającej specyfice tych kontaktów, w których nienawiść zdaje się pełnić rolę nadrzędną. Zaprzecza się w sposób wyzwolony z agresji i nienawiści. Ale to zaprzeczenie jest równocześnie tak skrajnie obce tym, w imię których się dokonuje, że aż niewidoczne, niezauważalne. Nie ma tu więc dużo nadziei na jakościową przemianę instynktownej obczyzny w pożądaną ojczyznę. A jeśli jakaś jest, to z góry wskazująca na pracę wieków.

Tylko jak bez pogardy i nienawiści zwalczać cudzą nienawiść, jeśli nie jest się Bogiem? Jak godzić się z tym, że formy takiej walki mogą być niewidoczne, niezauważalne, a efekty niemal syzyfowe, skoro mamy do dyspozycji tylko czas krótkiego ludzkiego życia? Bosch – podobnie jak wielu innych – tego nie potrafił. W zasadzie czynił podobnie, jak oszalały z bezsilności bohater *Srebrzyska*. A może nikt tego nie potrafi? Może ten wzorzec nie jest na ludzką miarę? Bo zasadniczym wyzwaniem, z którym człowiekowi najtrudniej się uporać, jest nie tyle cierpienie, ile niewidzialność, niewidoczność męki i poświęcenia w ogłuszającym zgiełku świata. Czy więc jesteśmy skazani na zamknięcie w obrazie tłuszczy, jaką przedstawia Bosch w *Niesieniu krzyża*? Jak wyjść z zaklętych ram obrazu, nie tracąc zdolności do walki z naszą obczyzną w imię pożądanej ojczyzny? Jak nie utracić prawa do „dobrego krzyku”, o którym pisze Tadeusz Sławek, jako „krzyku niezgody na to-co-jest” – „by stan spraw ludzkich był bardziej, a nie mniej ludzki” (Sławek 10.11.2019, 80)? Przyglądać się szczególnie podejrzliwie naszym dobrym intencjom, odpowie Kołakowski. Zmienić jakość energii negatywnej, by stała się ruchem w kierunku otwarcia na to, co inne i co nas przekracza, nie pozwala zamykać się w statycznej formule świata raz ustanowionego, odpowie Jakub Böhme, a za nim Mickiewicz i wielu współczesnych myślicieli. A taką władzę w przekonaniu zgorzeleckiego mistyka i Mickiewicza ma tylko dobra wola. Ona jest najbardziej dynamicznym, energetycznym i Boskim pierwiastkiem w człowieku, bo tylko ona potrafi rozprzestrzeniać dobro w świecie. Niby banalnie proste, a jakież trudne.

Teologia nienawiści

W typowej teologii judaistycznej i chrześcijańskiej usuwa się z obrazu Boga wszelkie przejawy negatywności (Ricoeur 1986, 226). Jednak są one obecne w mistyce, w teozofii. Jednym z takich mistyków był Jakub Böhme (1575-1624) – mistrz Mickiewicza, ale też wielu romantyków, mający wpływ m.in. na filozofię Fichtego, Schellinga, Hegla czy na wyobraźnię artystyczną Williama Blake'a (Kosian 2001, 21, 183, 187-188, 193-194, 213).

Według Böhme'go nadrzędną zasadą wszelkiego bytu rządzi paradoks czy raczej nieskończona wariantywność paradoksów. Przedstawia on je przez język metafor i plastycznych obrazów (Bieńkowska 1979, 87-88, 104). Całościowa wizja bytu obejmuje dwa zasadnicze ciągi wyobraźniowe, odzwierciedlające dwie natury świata: tę jasną, nasyconą promiennymi kolorami materii oczyszczonej (Bieńkowska 1979, 88-89), i tę mroczną, z silnym kontrastem światła i ciemności. To ciemną naturę bytu łączy Böhme z ruchem, dynamizmem, współtworzonymi przez opór i pasję. Różne formy negatywności są koniecznymi elementami drogi do osiągniętej ciężkim trudem pozytywności. Pozytywności chwilowej tylko i krótkotrwałej, gdyż wymagającej podjęcia następnego etapu drogi, ponownie obciążonej negatywnością, jako jej warunkiem koniecznym. Dlatego nienawiść, wściekłość nie są u Böhme'go ludzką grzeszną naturą, ale przynależą do bytu i Boskości. Są niezbędnym elementem dynamizmu ustawicznych przemian, ich siłą energetyczną (Bieńkowska 1979, 98). Tworzą podstawę bytu, więc są – jak pisze Ewa Bieńkowska – „piętnem najmniej ludzkim w człowieku, najbardziej kosmicznym i boskim zarazem” (Bieńkowska 1979, 93).

Böhme'wska ciemność negatywności nie jest jakąś formą ukrytego w niej dobra. Przeciwnie, to jednoznacznie niszcząca energia. Może zmienić się w pozytywną tylko na skutek jakościowej przemiany, współtworząc dynamizm zarówno Boskiego, jak ludzkiego bytu. Nadrzędną rolę w systemie Böhme'go pełni kategoria „jakościowania”. To głównie przez nią ukazuje się maksymalnie zdynamizowany obraz człowieka, świata i Boga, jako bytów wiecznie żywych, istniejących przez ciągłe łączenie współtworzących je sprzeczności (Böhme 1993, 71). Böhme'wska „jakość” to ruch, w którym uczestniczy cierpienie, „żar”, nadający wszystkim rzeczom „popęd”. Żar z kolei ma dwa sprzeczne w stosunku do siebie aspekty: „światło i wściekłość” (Böhme 1993, 33), bez których nie może istnieć, bo każdy z nich jest niezbędny do procesu przemian. Wprawdzie światło jest „sercem żaru” (Böhme 1993, 33), lecz to „wściekłość” czyni światło ruchomym, pozwalającym mu się rozprzestrzeniać (poszerzać obszar dobra), choć równocześnie jest energią tego, co nienawistne, piekielne, niszczące (Böhme 1993, 33-34). Tak więc u Böhme'go – jak pisze Bieńkowska – „każda rzecz nosi w sobie niezgodę i nienawiść, jakby swoje wewnętrzne piekło” (Bieńkowska 1979, 100).

O ile w Bogu te dwa aspekty żaru harmonijnie współistnieją (Böhme 1993, 81-82), o tyle w naturze już nie. Dlatego procesowi jej przemian towarzyszy nieusuwalna udręka (Böhme 1993, 40-43). Na początku człowiek był podobną do Boga jednością, pozwalającą na radosne harmonizowanie sprzeczności. Ale po upadku, „zmieszaniu się” ze światem natury, są już nim dwa byty, dwa światy: jeden przynależny do Boga, a drugi do natury. W konsekwencji władzę nad człowiekiem przejmują dwie wole – dobra i zła – z których „jedna występuje przeciwko drugiej” (Böhme 1993, 81).

Badacz myśli Böhme, Józef Piórczyński, sądzi, że koncepcja odrodzenia u zgorzeleckiego mistrza wymaga od człowieka rezygnacji z samego siebie, z własnej woli. W efekcie odrodzony człowiek traciłby własną podmiotowość i przekształcał się w narzędzie woli Boskiej (Piórczyński 1991, 238-243) i jego misji (tj. rozszerzania przestrzeni dobra w świecie widzialnym) (Piórczyński 1991, 263-264). Ale w przekonaniu Józefa Kosiana dobra i zła wola odgrywają fundamentalną rolę w Böhmskiej koncepcji człowieka i świata. To one decydują o dynamizmie (przejawie natury Boskiej) lub ustatycznieniu (przejawie podległości Naturze) każdej egzystencji. Dobra wola inicjuje ruch wychodzący poza siebie w kierunku Innego; wyrasta z pragnienia wzajemnego rozumienia i pojednania, z wychodzenia sobie naprzeciw. Dlatego dobra wola – niejako z natury rzeczy – dynamizuje egzystencję, nie pozwala na jej ustatycznienie, zamknięcie w zdobytym wcześniej etapie transformacji, bo jest namiastką Boskiej siły otwartej na zbliżanie, na integrację tego, co różne. Jej przeciwieństwem jest zła wola, skupiona na własnym tylko ogniu, rezygnująca z procesu transformacji, wygaszająca dynamizm przemian, więc i rozwoju. Ta ustatyczniająca egzystencję wola ma zarazem ambicje panowania nad innymi i nieuchronnie wiedzie do izolacji i zamykania się przed bliźnim. Dlatego nie łączy, lecz rozbija. Jest wprawdzie siłą, mocą, ale towarzyszy jej nieukończona nigdy udręka: czarna, zamknięta w negatywności, obraz egzystencji (Kosian 2001, 134).

Akcentując rolę dobrej woli jako niezbędnego elementu w procesie prawdziwej, a więc zdynamizowanej (tj. wychodzącej poza siebie i swój świat w kierunku harmonizowania swojego i obcego) egzystencji, Böhme innym językiem mówiłby to samo, o co upominają się współcześni myśliciele, tacy chociażby jak Emmanuel Lévinas czy Richard Rorty. Jednak w przeciwieństwie do nich, Böhme uznaje, że w procesie wychodzenia poza siebie i nieważność jest konieczna. Bo otwartość na to, co inne i nas przekracza – wcale nie jest naturalna. Naturalne są opór, udręka, niechęć, jakie temu wyzwaniu towarzyszą. Dopiero realnie podjęty Trud, może zmienić ich „wściekłą” jakość. Bo dobra wola to jedno z największych wyzwań, z jakimi musi uporać się nasza obczyzna, (tj. instynktowna ojczyzna), w imię pożądanej ojczyzny, (tj. instynktownej obczyzny). I nigdy nie jest to trud zakończony, dokonany raz na zawsze.

Bibliografia

- Białostocki Jan, 1978, *Refleksje i syntezy ze świata sztuki*, Warszawa.
- Bieńkowska Ewa, 1979, *Usta ciemności*, „Znak”, nr 1-2.
- Bosch Hieronim, *Niesienie krzyża*, 1515-516, Muzeum Sztuki w Gandawie.
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/14/Jheronimus_Bosch_or_follower_001.jpg/360px-Jheronimus_Bosch_or_follower_001.jpg
[dostęp: 18.10.2019]
- Bossing Walter, 1973, wersja polska b.r., *Hieronim Bosch. Ok. 1450-1516. Miedzy niebem a piekłem*, Wanat E. (przeł.), Londyn, Kołobrzeg.
- Böhme Jakub, 1993, *Ponowne narodziny*, Kałużny J., Pańta A. (przeł.), Poznań.
- Carrol Noël, 2002, *Sztuka a krytyka etyczna. Przegląd najnowszych kierunków badań*, Zięba J. (przeł.) „Teksty Drugie”, nr ½.
- Chwin Stefan, b.r., *Srebrzysko. Powieść dla dorosłych*, Gdańsk.
- Eco Umberto, 2008, *Sztuka*, Salwa P., Salwa M. (przeł.), Kraków.
- Jastrun Mieczysław, 1973, *Nienawiść*, w: *Eseje. Mit śródziemnomorski. Wolność wyboru. Historia Fausta*, Warszawa.
- Kołakowski Leszek, 1979, *Samozatrucie otwartego społeczeństwa*, w: tegoż, 2006, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Kraków.
- Kołakowski Leszek, 1977, *Wychowanie do nienawiści, wychowanie do godności*, w: tegoż, 2006, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Kraków.
- Kosian Józef, 2001, *Mistyka śląska. Mistrzowie duchowości śląskiej. Jakub Boehme, Anioł Ślązak i Daniel Czepko*, Wrocław.
- Księga Rodzaju*, 1965, w: *Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Zespół polskich biblistów pod red. benedyktynów tynieckich (przeł. z języków oryginalnych), Poznań.
- Piórczyński Józef, 1991, *Absolut, człowiek, świat. Studium myśli Jakuba Böhme i jej źródła*, Warszawa.
- Ricoeur Paul, 1986, *Symbolika zła*, Cichowicz S., Ochab M. (przeł.), Warszawa.
- Rorty Richard, 2002, *Etyka zasad a etyka wrażliwości*, Abriszewska D. (przeł.), „Teksty Drugie”, nr ½.
- Rougemont Denis de, 1992, *Udział diabła*, Frybes A. (przeł.), Warszawa.
- Rzepińska Maria, 1979, *Siedem wieków malarstwa europejskiego*, Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk.
- Sławek Tadeusz, 2019, *Rozum, furia i wiara*, „Tygodnik Powszechny”, 4.08.
- Sławek Tadeusz, 2019, *Trudno mówić o krzyku*, „Tygodnik Powszechny”, 10.11.
- Szyborska Wisława, 1993, *Koniec i początek*, Poznań.

O Autorce

Grażyna Bożena Tomaszewska - prof. dr hab., Instytut Filologii Polskiej UG, literaturoznawca, dydaktyk literatury i tekstów kultury; zajmuje się literaturą XIX wieku i literaturą współczesną, sztuką interpretacji różnych tekstów kultury. Autorka monografii: *Mickiewicz - Krasiński. O wyobraźni utopijnej i katastroficznej* (2000), *Jak widzi dusza? Estetyka i metafizyka światła w „Panu Tadeuszu”* (2007), *Zagubiona przestrzeń i co dalej...* (2013), *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła* (2019), współredaktorka m. in.: *Sztuka interpretacji. Polska poezja XX i XXI wieku* (2014), *Adaptacje. Szkolne użycia (anty)teorii literatury* (2018).

„Być z przestrzenią” – uczyć o świecie. Edukacyjne aspekty interpretowania literatury najnowszej

„To be with the space” – to teach about world.
Educational aspects of interpreting contemporary
literature

Agnieszka Czyżak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

ORCID: 0000-0001-8918-5264

Abstract: The article contains a consideration about contemporary prose and its educational values. Interpretations of books written by Filip Springer, Julia Fiedorczuk, Anna Janko, Andrzej Stasiuk may be treated as examples of connections between nowadays literature and global and local problems that torment our societies. The consequences of spatial turn in humanistic researches bring many changes, not only on cultural discourses. There are also important transformations of other areas of research, as politics, patterns of common memory and ideology, as well as the processes of establishing the rules of social life. The growing interest into the spatial dimension of individual and collective experience provides to the reformulation of other basic terms such as language, subject, culture, literary and artistic practice, and finally, the research and the researcher's position in the sphere of his new rights.

Key words: space, place, education, spatial turn

Streszczenie: Artykuł zawiera rozważania poświęcone prozie najnowszej i jej edukacyjnemu znaczeniu. Interpretacje tekstów Filipa Springera, Julii Fiedorczuk, Anny Janko czy Andrzeja Stasiuka mogą zostać uznane za przykłady działań analitycznych, pozwalających pokazywać powiązania między najnowszą literaturą a globalnymi oraz lokalnymi problemami trapiącymi ludzką społeczność i zbiorowość. Spuścizna zwrotu przestrzennego we współczesnej humanistyce to zarazem wiele przemian, do których doszło nie tylko w ramach kulturowych dyskursów. Ważnym przekształceniom podległo postrzeganie innych obszarów badawczych, takich jak polityka, wzorce pamięci oraz ideologii, a także przemiany reguł wspólnotowego życia. Wzrost zainteresowania przestrzennym wymiarem doświadczeń jednostkowych i zbiorowych doprowadził do przeformułowania podstawowych zagadnień, takich jak język, podmiot, kultura, praktyka literacka i artystyczna, a także przedmiot badań oraz pozycja badacza w sferze nowych kompetencji.

Słowa kluczowe: przestrzeń, miejsce, edukacja, zwrot przestrzenny

W dzisiejszej rzeczywistości komunikacyjnej, zwanej przez wielu „dobą Internetu”, młodzi ludzie stykają się w przestrzeni wirtualnej z ogromem – nieraz sprzecznych i wzajemnie się wykluczających – informacji.

Ich porządkowanie i hierarchizowanie, zrzucone na barki uczestników polilogu, staje się szczególnym wyzwaniem w momencie dorastania – emocje bowiem utrudniać mogą zachowanie dystansu wobec tych niezliczonych przekazów. W zglobalizowanej sferze przepływu wiadomości pojawiające się w Polsce sygnały o katastrofalnych pożarach w Australii nie są marginalnymi migawkami z odległych zakątków Ziemi, lecz faktami zdolnymi budzić najgłębsze afekty. W ostatnich kilku latach uczniowie szkół podstawowych i ponadpodstawowych zmagać się muszą z tematami, które stały się niezwykle istotne dla ich społeczności i grup rówieśniczych, czyli z coraz częściej pojawiającymi się przepowiedniami końca świata: nadchodzącą w przyspieszonym tempie ekologiczną katastrofą, która doprowadzić ma do zagłady ludzkiego gatunku.

Niezależnie od przyjmowanej perspektywy oglądu globalnych realiów, od tego, czy „stoją murem za Gretą”, czy chcą, żeby „szwedzka kretyńka zdechła jak najprędzej”¹, nie mogą uciec od mnożących się w zastraszającym tempie wiadomości na temat negatywnych skutków cywilizacyjnej działalności człowieka. Temat ten (podobnie jak wiele innych) prowadzi w konsekwencji do silnej polaryzacji stanowisk, do wzajemnej niechęci czy wręcz nienawiści. Młodzi ludzie w większym jeszcze stopniu niż dorośli stają się ofiarami ostrych podziałów w społeczeństwie – wysiłek edukacyjny powinien być zatem skierowany na działania pokazujące możliwość niwelowania tych pogłębiających się różnic światopoglądowych. Wspólna przestrzeń egzystencji powinna łączyć, a nie być dzielona między wrogie obozy, nieustannie gotujące się do walki.

Uczniowie i studenci negatywne skutki rabunkowej ekspansji ludzkiego gatunku zmuszeni są postrzegać zarówno w perspektywie globalnej, w sferze rodzącej się świadomości degradacji środowiska na całej kuli ziemskiej, ale i lokalnej, budowanej na codziennych doświadczeniach. W obecnych czasach mieszkanie na podmiejskim osiedlu domków jednorodzinnych może nie okazywać się spełnieniem marzeń o własnej przestrzeni życiowej, lecz często przeradza się w koszmar, szczególnie dotkliwy zimową porą, kiedy sąsiedzi zaczynają sezon grzewczy i zatrują wspólne powietrze, paląc różnego rodzaju śmieci. Jeszcze trudniej bywa, kiedy czynią tak rodzice – nie bacząc w dodatku na zaniepokojenie i protesty swojego potomstwa.

Teksty kultury kierowane do dzieci i młodzieży: książki, filmy, seriale, piosenki również pełne są apokaliptycznych wizji końca świata. Dorastają ci, dla których jedną z pierwszych, oglądanych jeszcze w latach przedszkolnych bajek była filmowa opowieść o losach robota Wall-e, samotnie „sprzątającego” świat (*Wall-e*, Disney 2008). Czynił to oczywiście nieskutecznie, zmniejszając jedynie objętość śmieci pozostawionych przez ludzi po ich

¹ Greta Thunberg, nastolatka ze Szwecji, która zaangażowała się w walkę przeciw degradacji środowiska naturalnego, globalnemu ociepleniu i innym przyczynom zmian klimatycznych, w roku 2019 stała się symboliczną „twarzą” ruchów ekologicznych. Jej postać budzi jednak wciąż silne kontrowersje. W oficjalnych medialnych przekazach, podobnie jak w przestrzeni Internetu, ukazują się biegunowo sprzeczne opinie na jej temat, z reguły połączone z niezwykle emocjonalnym tonem wypowiedzi.

panicznej ucieczce w kosmos. Mały robot mógł przecież jedynie zgniatać odpady w kostki i układać w uporządkowane sterty – nie potrafi ich usunąć, tak jak nie potrafił tego człowiek, który go wyprodukował. Z kolei pojawiające się coraz liczniej młodzieżowe dystopie to już nie tylko krainy rządzone przez wynaturzoną władzę, ograniczającą wolność jednostek, organizującą im przebieg życia, odbierającą prywatność i niezależność. To coraz częściej postapokaliptyczne światy, zatrute, zniszczone przez promieniowanie, klęski żywiołowe i ekologiczne katastrofy – światy, w których trudno przeżyć, w dodatku bez nadziei na lepszą przyszłość, i które często trzeba w końcu opuścić, decydując się na *exodus* w niezbadane i groźne kosmiczne przestrzenie².

Ucząc o świecie, nie można pomijać tych ewoluujących w przyspieszonym tempie komunikacyjnych i kulturowych uwarunkowań – warto raczej metodą „małych kroków” zmieniać postrzeganie przestrzeni jako niezbywalnej, a zarazem wartej ochrony sfery ludzkiej egzystencji. Tytułowa formuła wzięta z artykułu Tadeusza Sławka *Być z przestrzenią* wskazuje na konieczność zmiany perspektywy oglądu kondycji człowieka we współczesnych realiach. Badacz przekonywał w swym tekście, że nie ma już dziś ucieczki przed świadomością, iż relacje ludzkich społeczności z wspólnie zamieszkiwaną planetą należy poddać rewizji. Zamiast bezrefleksyjnego bycia w przestrzeni czy uzurpatorskiego nią władania lub sytuowania się w opozycji do niej – należy wziąć odpowiedzialność za miejsca, w których przyszło nam żyć (Sławek 2013, 5-7). Jednocześnie – jak przekonuje Sławek – owo „bycie z przestrzenią” może stać się formułą pozwalającą na zapanowanie nad grozą istnienia w świecie, który wydaje się sferą coraz trudniejszą do oswojenia, oraz nad lękami o metafizycznym charakterze.

Przestrzeń rozszerzająca się dzięki praktykom komunikacyjnym w przestrzeni wirtualnej do wymiarów globalnych, okazuje się jednocześnie coraz bardziej „ciasna”: z jednej strony „zawłaszczana” przez innych, obcych, a z drugiej strony zabetonowana, poprzecinana przez autostrady, zatrutowana przez rozwijający się przemysł. Nie można dziś „uczyć o świecie” z pominięciem wiedzy o zachodzących w nim coraz szybciej zmianach. Z kolei autorzy monografii *Oikologia. Nauka o domu* przedstawili koncepcje ukazujące rosnącą wagę procesów zadomowienia w przestrzeni, pojmowanych jako zdolność świadomego budowania własnego miejsca biograficznego i nawiązywania relacji z najbliższym otoczeniem, wytwarzania więzi z lokalną społecznością. Proces ten okazuje się skuteczny, kiedy zmienia się w umiejętność czy też zdolność do zakorzeniania się w byciu, na przekór dominującym tendencjom atomizacji, rozproszenia i degradacji jednostek w ramach zbiorowości (Sławek, Kunce, Kadłubek 2013).

² Wyrazistym przykładem tego zjawiska może być popularny serial *The Hundred* (adaptacja powieści Kass Morgan dokonana przez Jasona Rothenberga, USA 2014-2020), którego pierwszy sezon opowiada o misji rekolonizacji zniszczonej w katastrofie atomowej Ziemi, dokonywanej przez młodych ocalańców ze stacji kosmicznej. Kolejne odsłony serii dotyczą ostatecznej apokalipsy, po której możliwe jest jedynie poszukiwanie nowej planety, zdolnej do zasiedlenia.

W praktyce dydaktycznej warto sięgać po fragmenty lektur współczesnych, których autorzy, pisząc o otaczającym nas świecie, zdradzają również swoiste zacięcie „wychowawcze” – a używając odmiennych języków, usiłują diagnozować różne aspekty relacji człowieka z daną mu rzeczywistością. Przyjmując takie założenia, warto przyjrzeć się czterem jakże odmiennym – dobranym dość arbitralnie i różniącym się gatunkowo – przykładom³. Prezentowane w nich rozmaite aspekty „bycia z przestrzenią” łączy to, że autorzy dostrzegają konieczność wytworzenia emocjonalnej więzi z otoczeniem – tym bliższym i tym dalszym – by proces umiejscawiania egzystencji mógł okazać się działaniem fortunnym i służył także poszerzaniu granic akceptowanych sfer życia. Rozważanie z najrozmaitszych perspektyw sposobów naszego istnienia „z przestrzenią” otwiera na problemy odpowiedzialności za jej kształt.

Rosnąca w ostatnich dekadach popularność tekstów reportażowych potwierdza czytelniczą potrzebę konfrontowania wyobrażeń o świecie z relacjami dotyczącymi konkretnych miejsc i zdarzeń. Filip Springer, popularny i czytany przez młodych ludzi autor, już w swoim debiucie *Miedzianka. Historia znikania* zajął się dziejami miasta, które znikło z powierzchni ziemi, a którego długie i obfitujące w rozmaite zwroty historii dzieje nie uchroniły przed całkowitą zagładą, starciem ze współczesnych map (Springer 2011). Zainteresowanie przestrzenią od początku łączyło się w pisarstwie Springera z pragnieniem doprowadzenia do zmian w jej wyglądzie i do zmian w relacji człowiek-miejsce – nauczanie stało się tym samym dla niego swego rodzaju misją. W swoim „reportażu o polskiej przestrzeni” z 2013 roku Springer pisał między innymi: „w Polsce jest brzydko i wszystko wskazuje, że wkrótce będzie jeszcze brzydziej. Tak, szczęśliwego zakończenia nie widać” (Springer 2013, 7).

Autor *Wanny z kolumnadą* opisywał też blokowiska z przyciasnymi mieszkaniami: „Takie większe wnętrza na szafy z oknami. Ściany cienkie, kuchnie ślepe (...). Trochę zieleni i trochę psich gówien, parkingi gdzie popadnie. Nic tu nie zachwyca, bo nie miało zachwycać” (Springer 2013, 13). Tym samym, zdaniem reportażysty, dawne założenia modernizmu zostały w praktyce urbanistycznej sprowadzone do czystej fizjologii i zmieniły się w pozbawioną wartości estetycznych wykwit pragmatyzmu „bez cienia finezji”. Owe, jak pisał, „bloki z widokiem na bloki” są przecież często podstawową realnością, w której wznoszą się dzieci i gdzie kształtuje się ich przestrzenna wrażliwość czy raczej niewrażliwość na to, co znajduje się za progiem mieszkania, na to, co jest wspólną przestrzenią życia.

Brak zainteresowania dla problemów wspólnotowej koegzystencji, kształtowany już we wczesnym dzieciństwie, bywa z reguły utrwalany przez system edukacji. Magdalena Horodecka w tekście *Wstyd za polski pejzaż* wskazuje, że Springer wini za ten stan rzeczy przede wszystkim szkolne

³ Jednym z kryteriów dokonanego wyboru była popularność analizowanych tekstów (i ich autorów) wśród młodych odbiorców – to lektury chętnie czytane i analizowane m.in. przez studentów polonistyki.

programy. Diagnoza pisarza, nie szukająca usprawiedliwień dla otaczającej nas brzydoty w sytuacji geopolitycznej i historycznej, właśnie w specyficznej luce edukacyjnej upatruje przyczyn „polskiego chaosu przestrzennego, braku gustu, powszechnej pastelozji – jak określa Springer polskie upodobania kolorystyczne” (Horodecka 2019, 314). Przeciwdziałanie takim tendencjom rozpoczynać się musi na najwcześniejszych etapach edukacji – wtedy można uruchomić afektywne więzi z najbliższym otoczeniem, po to by wytworzyć potrzebę jego aktywnego współtworzenia.

Inny wariant „nauczania o współczesności” obrała Julia Fiedorczyk – wciąż zyskująca na popularności poetka, szczególnie wyczulona na dzisiejsze problemy wspólnoty, której zagraża jej zdaniem w sposób szczególny niewrażliwość na degradację środowiska naturalnego i obojętność wobec wyzwań, jakie stawia przed społecznościami ten stan rzeczy. W swojej książce *Cyborg w ogrodzie* Fiedorczyk przedstawiła własną wersję „wstępu do ekokrytyki” i przekonywała, że doświadczenie estetyczne ma skutki w porządku etycznym, wtedy właśnie, gdy otwiera i uwrażliwia na potrzeby zbiorowości. Poetka mówi wprost: „Ekopoetyka, interdyscyplinarna praktyka współtworzenia ludzkiego i nie-ludzkiego świata nie jest <<powrotem do natury>>, a tylko realizowaniem pewnego ludzkiego potencjału” (Fiedorczyk 2015, 137).

Wiersz może stać się „chwilowym kosmosem”, a zarazem „praktyczną lekcją nowych sposobów życia” (Fiedorczyk 2015, 138), jeśli jest interpretowany jako głos we wspólnej sprawie. Ostatecznie żaden tradycyjnie pojmowany „powrót do natury” nie jest już dzisiaj możliwy – należy raczej w nowych warunkach nauczyć się dbać o jej istniejące jeszcze, choć wciąż kurczące się enklawy. Podobnie postrzega esencję artystycznych wyborów poetki Anna Węgrzyniak:

Ekomyślenie ma określone konsekwencje etyczne, wyklucza wrogość i obojętność wobec nie-ludzkiego. Z trudną zgodą na przemijanie współgra miłosa elegia ziemi. Fiedorczyk obywatelką jest bez mitów (w rodzaju Matka Ziemia), anihiluje Historię, raczej unika kwestii społecznych i politycznych. Przedmiotem elegijnej medytacji jest relacja „ja” wobec kosmosu, planety, bliskich (Węgrzyniak 2018, 233).

Już samo uświadomienie praw innych istnień do wspólnej przestrzeni może uwrażliwić na potrzebę zachowania z nimi „naturalnej” więzi.

Teksty kultury mogą być odczytywane zarówno jako gesty tłumaczenia teraźniejszości czy projektowania przyszłości, jak i podejmowania próby wyjaśniania przeszłości. Należy pamiętać, iż sposób przeżywania więzi z terytorium znajduje odzwierciedlenie w poglądach na temat czynników odpowiedzialnych za pamięć miejsc. Umożliwiająca poczucie zakorzenienia w świecie pamięć o przeszłości może przybierać różne formy, jak na przykład pamięć ucieleśniana, cechująca osoby długo mieszkające w danym miejscu, czy też kultywowana wiedza o zbiorowych dziejach, pozwalająca upamiętniać minione ważne zdarzenia w ramach funkcjonowania wspólnoty.

Z praktyk edukacyjnych wiadomo, że inaczej przebiega proces nauczania na przykład o powstaniu wielkopolskim czy powstaniach śląskich w regionach, w których żywa jest pamięć o ich przebiegu i skutkach, niż w miejscach, gdzie nie funkcjonują w ramach pamięci lokalnej.

Literatura jednak i w tym względzie może poszerzać perspektywę oglądu więzi z miejscem budowanej przez wiedzę o historycznych losach jednostek i zbiorowości oraz w specyficzny sposób reaktywować w ramach tekstu „pamięć ucieleśnianą”, pozwalając jej przekroczyć ramy lokalnych wspólnot. Anna Janko w autobiograficznej opowieści zatytułowanej *Mała Zagłada* pokazała, jak odziedziczona trauma wpłynęła na jej dzieciństwo i późniejszą egzystencję. Pacyfikacja i zagłada wsi Sochy, którą jej matka przeżyła we wczesnych latach życia, wyznaczyła nie tylko sposób postrzegania przez pisarkę rodzinnej historii, ale rozszerzyła skalę uwrażliwienia na dzieje wspólnoty oraz zmieniła sposób postrzegania losów jednostkowych – przede wszystkim dzięki mądrości budowanej na pamięci i doświadczeniu, która „sama w człowieku dojrzewa, przyrasta rok po roku, jak słoje w drzewie...” (Janko 2015, 241).

Przeszłość – dana jako intymne, rodzinne doświadczenie, a przekształcona w uniwersalizowaną opowieść – dowodzi kruchości podstaw egzystencji. Uznanie za „miejsce własne”, bezpieczne, dane raz na zawsze pewnej małej wsi na Zamojszczyźnie okazało się dla kilkudziesięciu rodzin jedynie bolesnym złudzeniem. Kiedy ziemia ta stała się dla wielokrotnie silniejszego najeźdźcy przestrzenią wrogą, a zarazem zdobytą i przejętą na własność, okazało się również możliwe jej bestialskie zniszczenie. A przecież i dziś przemoc zasadza się na przekonaniu, że można innym odmówić prawa do życia w miejscu urodzenia. Katarzyna Wądolny-Tatar przekonywała, że proza Janko ma walory sentencyjno-filozoficzne, a jej autorka snuje często refleksje historiograficzne i lingwistyczne: „Historia jawi się w nich jako przestrzeń (trudnego) dialogu. Przedstawia dzieje w synchronii i diachronii ludzkich losów, z perspektywy wspólnych miejsc” (Wądolny-Tatar 2016, 119). Uwzględnienie jednostkowych doświadczeń, poznanie ich skomplikowanego przebiegu ułatwiają podejmowanie takich dialogów⁴.

Pokazywanie przeszłości miejsc rozumiane jako poszerzanie perspektywy oglądu kondycji człowieka we współczesnym świecie może przybierać także i inne – biegunowo odmienne – formy. Andrzej Stasiuk pisząc w *Dzienniku okrętowym* o swoich niezliczonych podróżach, określił je jako mentalne wersje prawa Archimedesesa – wędruje się, by sprawdzić, jak zachowuje się umysł zanurzony w różnych przestrzeniach (Stasiuk 2007, 131-132). Ironiczny dystans pisarza wobec opisywanych miejsc nie przesłania jego dydaktycznego zacięcia i osobistego zaangażowania. Stasiuk tak pisał o naszym kontynencie w eseju z roku 2007:

⁴ Im bardziej złożone i trudne pozostają więzi z miejscem, a zatem też ich literacki obraz – a w przypadku Janko optyka posttraumatyczna prowadzi do szczególnego zawężenia sprzecznych afektów – tym większą mają moc wywoływania nie tylko empatii, ale i pobudzania do intelektualnego namysłu.

Tak, z tego składa się moja Europa. Ze szczegółów, z drobiazgów, z parosekundowych zdarzeń, przypominających filmowe etiudy, z migotliwych skrawków, które wirują w mojej głowie, jak liście na wietrze, i przez tę zawieję epizodów prześwieca mapa i prześwieca pejzaż. Dzieje się tak, ponieważ moją obsesją była zawsze geografia, a nigdy historia, której wielkim, półmartwym i nadpsutym cielskiem żywiliśmy się w naszych stronach tak długo (Stasiuk 2007, 134).

Pisarz w rzeczywistości dezawuuując „nadpsute cielsko historii”, próbuje stworzyć jej alternatywną wersję, skupioną na dowartościowywaniu lokalnej, miejscowej, „tutejszej” perspektywy oglądu zarówno czasów minionych, jak i teraźniejszości.

Z pozoru bezceremonialnie, w dodatku naśladowując proces wytwarzania narodowych stereotypów, Stasiuk stwierdza: „Moja Europa przypomina talerz z jakimś nieudanym daniem” (Stasiuk 2007, 99). Rozbudowując tę przyziemną paralelę, ukazuje na owym talerzu m.in. niemiecki kotlet, furę rosyjskich ziemniaków, hiszpański deser, sos węgierski, musztardę Beneluxu. Jednak wizja taka prowadzi pisarza wprost do sformułowania przestrogi: „Tyrania to w gruncie rzeczy jakiś rodzaj pedanterii. Jeśli ktoś lubi mieć posprzątane w domu i przy okazji wpada mu w ręce nadmierna władza, skutki najczęściej bywają dla poddanych opłakane” (Stasiuk 2007, 99). Ironia służy tu przede wszystkim dezawuowaniu wszelkich odmian uzurpacji – zarówno w zakresie przejmowania władzy politycznej, jak i rozbudzania ksenofobicznych przeświadczeń.

Podobnie prowokacyjnie konstruuje Stasiuk swój pean na cześć Polski: „ze wszystkich europejskich krajów moja Ojczyzna ma zarys zdecydowanie najpiękniejszy. Zbliża się najbardziej do ideału, którym jest okrąg. Żadne inne europejskie państwo nie posiada granic wykreślonych tak rozumnie” (Stasiuk 2007, 92). Po zdeprecjonowaniu geograficznych kształtów i politycznych granic innych państw dodaje: „na placu boju pozostaje jedynie Rumunia. Ona jedna może mierzyć się z nami w tym pojedynku urody i harmonii. Jej szlachetne proporcje zbliżone są do naszych”. Pisarz sięga po karykaturalnie przetworzone mechanizmy wytwarzania postaw i poglądów skrajnie nacjonalistycznych. Wywód ten jednak znów służy przede wszystkim pokazaniu, jak niebezpieczne może być budowanie patriotycznych uczuć na nieodpowiednich przesłankach – warto szukać mocniejszych i trwalszych podstaw, by budować wspólnotowe więzi.

Podróżowanie stać się może istotą życia, zwłaszcza wtedy, gdy służy próbie zgłębiania tajemnic realności. Adrian Gleń przekonywał, że pisarstwo Stasiuka „podwaja, umacnia i mnoży samą rzeczywistość, której wiele terytoriów opisanych w tych podróżniczych narracjach zyskało i wyrazistość, i wysłowienie. Jednak nigdy nie przestało ciążyć ku nicości...” (Gleń 2019, 15). Gorzka wiedza o rozpadzie dawnych porządków prowadzić może do prób poszukiwania sposobów na ufundowanie podstaw jednostkowego bytu na przekór procesom erozji tradycji i atrofii sensów – można to czynić, zgłębiając specyfikę obcych miejsc i kultur, w poszanowaniu dla ich

swoistości i odmienności, lub poszerzając wiedzę o rodzimych, wcześniej nieznanymi (postrzeganych jako mało interesujące) stronach. Dystans proponowany przez twórcę nie służy niszczeniu wartości, lecz obserwowaniu ich z nieoczywistych perspektyw.

Wykorzystywanie w działaniach edukacyjnych rozpoznania artykułowanych w ramach przemian zachodzących w literaturoznawstwie nie musi wiązać się z aplikowaniem w obszar nauczania „niestrawnych” teoretycznych rozważań. Można przecież w praktykach interpretacyjnych spożytkować zmieniające się dyrektywy analityczne jako kolejny, dodatkowy aspekt lekturowych poszukiwań, sposób na poszerzenie czytelniczych horyzontów czy otwarcie nowych kontekstów. Zwrot topograficzny (inaczej: przestrzenny, spacjałny), który dał początek różnym subdyscyplinom, dziś rozwijającym się z wielkim powodzeniem, doprowadził do wykształcenia się nowej gałęzi humanistycznych eksploracji, przede wszystkim jednak przyczynił się do przeobrażenia sposobów formułowania i funkcjonowania rozmaitych (nie tylko) humanistycznych dyskursów, przez co pozostaje ich zwielokrotnianą i różnorodnie modyfikowaną „częścią wspólną” (Czyżak 2018, 8-14).

Rozpoznanie, do których przyczynił się zwrot topograficzny, nie tylko pozwalają konstatować zjawiska zachodzące w dziedzinie badań nad tekstami kultury, ale także diagnozować przemiany o szerszym zasięgu, zarówno politycznym, społecznym, ideologicznym, jak i związanym z mechanizmami wytwarzania reguł zbiorowego życia. Świadomość determinującej roli przestrzennych uwarunkowań egzystencji wcześniej zaczęła łączyć się z coraz bardziej powszechnym postrzeganiem ludzkiej aktywności jako „umiejscowionej” – niezależnie od tego, czy mowa o statycznym trwaniu w określonym punkcie czy dynamicznym zdobywaniu nowych obszarów. Popularność przestrzennych metafor określających nie tylko formy uczestnictwa w kulturze i życiu codziennym, ale i pole (zakres, zasięg) podejmowanych wysiłków ich konceptualizacji, świadczy o ich fortunności. Niejako „naturalne” porządkowanie egzystencji jednostkowej i zbiorowej poprzez „spacjałne” konstrukty językowe sprawia, iż kategorie przestrzenne postrzegane są jako wspólna własność uczestników komunikacji.

Badanie przestrzeni – czy choćby opowiadanie o niej – w szczególny sposób pozwala ujawniać osobisty charakter więzi z miejscem, podmiotowy akt lokowania się w świecie – wszak łączność z przestrzenią ma charakter zarówno organiczny (fizjologiczny), jak i intelektualno-emocjonalny (duchowy)⁵. Natomiast na poziomie afektów – przedwerbalnych psychocieleśnych doznań – wyzwala się zdolność zaakceptowania własnego miejsca w świecie. I właśnie to – coraz trudniejsze zadanie – powinna wspierać edukacja.

Jednostkowe więzi z przestrzenią współtworzą sieć relacji społecznych, a zarazem są przez nie determinowane. Przekształcenia w postrzeganiu przestrzeni, która przestała funkcjonować tylko jako materialne tło ludzkiej

⁵ Problematyka więzi z miejscem stała się przedmiotem badań wielu dziedzin humanistyki, m.in. psychologii społecznej i środowiskowej, socjologii i kognitywistyki.

aktywności, sprawiły, iż zaczęła jawić się jako sfera niezwykle istotnych procesów identyfikacji i budowania tożsamości. Rosnące zainteresowanie przestrzennym wymiarem doświadczeń rozszerzało perspektywę oglądu zjawiska, stąd dziś „przestrzeń” – jak przekonuje Elżbieta Rybicka – nie bywa już postrzegana wyłącznie jako wielorako definiowany przedmiot badań, ale swoisty „czynnik sprawczy” zarówno myśli teoretycznej, jak i analitycznych praktyk. Doprowadziło to do ponawianych gestów reinterpretowania pojęć podmiotu i kultury oraz ich wzajemnych relacji (Rybicka 2014, 58-62). Skutkiem przekształcenia optyki myśli osiadłej w perspektywę myśli nomadycznej stało się wzmożone zainteresowanie procesami „praktykowania” przestrzeni oraz aktami jej jednostkowego i wspólnotowego wytwarzania.

Kategorie przestrzenne szybko ujawniły to, co w nich najistotniejsze, a więc swój rzeczywisty status koniecznego aspektu, perspektywy czy też kontekstu najrozmaitszych badań. Zmianę oglądu kondycji człowieka w przestrzeni współtworzyły procesy globalizacji (determinujące coraz więcej sfer aktywności jednostek i społeczeństw) oraz wcale nie przeciwstawne im powroty rozmaitych odmian i przejawów dążenia do „lokalności”. Podobne znaczenie mają procesy rozszerzania się wirtualnych sfer komunikacji i kumulacji wiedzy. Rzeczywistość wytwarzana w sferze cyfrowej aktywności oraz kreowane w jej ramach metody zawłaszczania ludzkiej wyobraźni postrzegane są coraz częściej jako nieodłączna (a także „namacalna”) sfera codziennych działań.

Trwała ważność kategorii miejsca, otwierająca pole do analizowania związków między przestrzenią a poznającym/wytwarzającym ją podmiotem, poświadcza również edukacyjną rolę namysłu nad tymi procesami. Niezliczone przewodniki i informatory o najodleglejszych zakątkach ziemi (również w swych internetowych odmianach) być może przyczyniają się do tego, że najbardziej popularne miejsca zmieniają swój status ontologiczny na pełną widm krainę, której „istotę” trudno wydobyć spod masy nawarstwiających się tekstów – one same jednak tworzą kolejny obszar badawczy wart osobnego namysłu. Podróż oraz wszelkie jej odmiany, zarówno subwersywna włóczęga, jak i komercyjna turystyka, pozwalają wytwarzać złudzenie panowania nad przestrzenią, przekraczania granic, wyzwalać się z wąskich ram codzienności, rozpoznawania skomplikowanych relacji między „domem” a „światem” (Abramowska 1978, 128-132). Wielkie znaczenie ma także fakt, iż każda „peregrynacja” nieuchronnie ciąży (również, a może przede wszystkim, w potocznym odbiorze) ku metaforycznym ujęciom życia jako wędrówki (pielgrzymki), zatem analizowanie jej kulturowych obrazów (także tych wytwarzanych na własny użytek) prowadzi ku samopoznaniu i pozwala na budowanie dystansu wobec reguł egzystencji. Dorota Kozicka przekonywała nadto, że podróżnik w świecie tekstów (poszukujący artysta, a zatem i jego odbiorca) może stać się „symbolem człowieka wychylonego w przód w nieustannym wysiłku poznania i interpretacji rzeczywistości,

w poszukiwaniu nowych punktów orientacyjnych, szukaniu nowych map ludzkiego doświadczenia” (Kozicka 2006, 272).

Opowieści o przestrzeni, od początku uwikłane w role służebne, i dziś pełnią funkcje terapeutyczne i dydaktyczne. Specyficzne „rozwarstwianie się” przestrzeni, rosnące trudności w procesach jej jednostkowego oswajania prowadzą do zwiększenia roli tekstowych ufundowań miejsc rzeczywistych. Kreacje literackie (także niezwykle popularne w XXI wieku „miejskie” kryminały) oraz prace naukowe i popularnonaukowe, upowszechniające narracje o przeszłości miejsc, a przede wszystkim ich palimpsestowym, niejednorodnym (kulturowo, etnicznie, socjologicznie) charakterze pozwalają lepiej orientować się w realnej przestrzeni. Poczuciu niepewności, bezradności, zagubienia we współczesnym świecie przeciwstawić można porządek dyskursywny, stabilizujący sytuację podmiotu (lub ją modelujący) na użytek prowadzonych rozważań.

Z kolei teksty związane z konkretnymi regionami, kultywujące lokalne tradycje (często konkurencyjne wobec dominującej, narodowej narracji) mogą przekazywać odbiorcom inne/szersze spektrum wartości – skupione często na afirmatywnym (a zatem także integrującym) wymiarze przekazu mogą służyć specyficznemu „ocalaniu” własnego miejsca na ziemi⁶. Teksty takie, nieraz funkcjonujące w ograniczonym terytorialnie zasięgu, wspomagają współtworzenie „przyjaznej” przestrzeni w ramach tzw. „małej ojczyzny” i ułatwiają zaakceptowanie danego (lub wybranego) miejsca w ramach pojedynczej egzystencji, pozostającej w świadomie wytwarzanej więzi z życiem zbiorowości. Literatura powstająca w nurcie „małych ojczyzn” dowodzi nadto – jak podkreślała Ewa Wiegandt – pragnienia „powrotu do mitu, jaki zdradza część współczesnej prozy i która ten powrót czyni tematem, kreując mity ojczyzn prywatnych” (Wiegandt 2003, 311).

Miejsce jako punkt odniesienia interpretacyjnych i porządkujących rozpoznań jest zarazem punktem, w którym splata się perspektywa emocjonalna i intelektualna. Widać to szczególnie wyraźnie w najnowszych – ujmowanych niezwykle szeroko, interdyscyplinarnie – studiach miejskich (*Urban studies*). Miasto pozostaje bowiem nieodmiennie niezwykle istotnym centrum badań nad przestrzenią. Nie tylko dlatego, że większa część populacji naszego globu to mieszkańcy miast – powodem niezwykle ważnym jest specyfika funkcjonowania miasta jako tworu o niejednorodnym, skomplikowanym charakterze (na wszystkich poziomach egzystencji zbiorowej) oraz jego wielopostaciowa rola w determinowaniu życia mieszkańców.

Projekty realnego, osobistego „zdobywania” przestrzeni jako świadomie obieranej metody badawczej, okazują się dziś nie tylko sposobem pochwycenia jej specyfiki, ale i drogą ku samopoznaniu. W efekcie prowadzi to do silniejszego naruszenia zwyczajowych (naukowych, obiektywizowanych) reguł „opisywania” miejsc. Emocje jako język służący translacji głębokich,

⁶ Zajmują się obecnie tym aspektem wspólnotowej egzystencji badacze związani z Nowym Regionalizmem, interdyscyplinarnym nurtem krytycznym prężnie rozwijającym się od początku drugiej dekady XXI wieku (Czyżak 2018, 13-14).

afektywnych więzi z przestrzenią są już pełnoprawną ramą interpretacyjną. Aleksandra Kunce w książce *Człowiek lokalny* stwierdziła wprost:

Bez miłości nie ma filozofii miejsca. Jeśli miejsce nie ma tej szczeliny – tego przesmyku do wieczności, to nie ma „miejsca” w miejscu. Pozostaje jedynie obszar złowrogi, nijaki, obcy, zamknięty. Miejsce, prawdziwe miejsce, powinno być zaproszeniem do miłości. Filozofia lokalności naprowadza na podjęcie umiejscowienia mojego losu między utratą i wzrostem, pokorą i mocą (Kunce 2016, 53-54).

Miłość postawiona przeciw nienawiści (niechęci, obrzydzeniu) pozwala zadomowić się w przestrzeni. Natomiast emocjonalna więź z przedmiotem/ obszarem badań po raz kolejny staje się drogą ku coraz popularniejszej odmianie humanistycznych poszukiwań łączonych z odsłanianiem szero-kiej skali osobistych interakcji ze światem. Zadaniem humanistyki okazuje się zdobywanie nowych obszarów eksploracji, które należy poznawać od wewnątrz przez uczestnictwo, partycypację, współdziałanie.

Warto przypomnieć, iż w polskim literaturoznawstwie istotnym impulsem rozwoju przestrzennego kategoryzowania zjawisk stała się seria przekładów zamieszczonych w „Pamiętniku Literackim” z 1976 roku pod wspólnym tytułem *Przestrzeń w dziele literackim*. W jednym z artykułów Jurij Łotman podkreślał: „Zainteresowanie problematyką przestrzeni artystycznej stanowi konsekwencję myślenia o dziele jako o swoiście odgraniczonej przestrzeni, która przedmiot nieskończony – świat wobec dzieła zewnętrzny – oddaje za pomocą swojej skończoności” (Łotman 1976, 213). W następnych latach polscy teoretycy twórczo włączyli się w ekspansywny nurt badawczy, a wypracowane w kolejnych dekadach pojęcia stały się zestawem wyspecjalizowanych narzędzi interpretacyjnych, niezwykle przydatnych w obszarze badań nad podmiotowością, procesami identyfikacji, tożsamością oraz poznawczymi możliwościami człowieka.

W wieku XXI humanistyka (a zatem i lekcje języka polskiego) musi bronić się nie tylko przed różnymi próbami marginalizowania swego kulturowego i cywilizacyjnego znaczenia, ale i przed rugowaniem na obrzeża prowadzonych dziś kulturowych uporządkowań czy nawet spychaniem poza ich marginesy. Koncepcja prymatu nauk ścisłych (oraz zdobywczy współczesnych technologii) w tworzeniu nowych paradygmatów epistemologicznych prowadząca w konsekwencji do usuwania z centrum (czy też odrzucania) tradycji humanistycznych zyskuje dziś spore grono zwolenników. Obroną humanistyki stały się propozycje nieustannego ponawiania dialogu i – oczywiście – nowe metafory przestrzenne budujące wizję koncyliacji między zwaśnionymi stronami. Dialog, konwersacja, rozmowa, podobnie jak spór, kłótnia czy wymiana (nie)możliwych do uzgodnienia poglądów wymagają przestrzeni spotkania – dziś wydaje się nią przede wszystkim sfera działania nowych technik cyfrowych i medialnych.

Konieczność podejmowania ciągłych prób nawiązania kontaktu pomiędzy wszelkimi dziedzinami ludzkiej aktywności zdaje się dziś oczywistością.

Roger F. Malina do opisu współczesnej sytuacji cywilizacyjnej użył metafory delty rzecznej – o ruchomej, nieprzewidywalnej naturze, odnogach zmieniających bieg, łączących się i rozszczepiających (lub zamulających się i znikających). Uznając deltę za twór zarazem rozdzielający terytoria, ale i pozostający płynnym i zmiennokształtnym łącznikiem między nimi, zwrócił uwagę na inny aspekt globalizacji, czyli pozytywne (w jego mniemaniu) skutki ujednolicania się środków porozumienia – dla „pokolenia wieku cyfrowego” proces budowania wspólnego języka staje się czynnikiem sprzyjającym kreatywności i innowacyjności (Malina 2016, 28-29). Tworząc tę przestrzenną wizję, badacz przedstawił też obraz możliwego do zażegnania – oczywiście w procesie długotrwałych mediacji – konfliktu mieszkańców rozdzielonych terytoriów wiedzy i poznania. Podkreślał także, że powstanie nowego, wspólnego języka gwarantuje skłóconym „plemionom” porozumienie, z którego wyeliminować będzie można wzajemną niechęć, agresję i poczucie obcości. Nadchodzące zmiany budujące nową przestrzeń dialogu – czy raczej polilogu – mogą doprowadzić do istotnych przekształceń w obiegach komunikacyjnych.

Przyjmując optymistyczny punkt widzenia, można wierzyć, iż nowe „pokolenia wieku cyfrowego”, dla których szczególnie istotnym, doświadczalnym trybem funkcjonowania okazuje się zacieranie różnic między tym, co wewnętrzne, a tym, co zewnętrzne, między podmiotem a światem, percypowaniem przestrzeni, a jej (re)konstruowaniem, wytworzą z pewnością – być może w nieodległej przyszłości – sieć nowych szlaków komunikacyjnych w konstytuującym się nowym terytorium wymiany kulturowego dziedzictwa. Patrząc jednak na współczesną rzeczywistość z pesymizmem, obawiać się trzeba, że owe procesy „zacierania różnic” odsłonią swój destrukcyjny wymiar. Timothy Morton pisząc o doświadczeniu wszechobecnej „lepkości” (nieusuwalnej, nachalnej obecności) zjawisk, stwierdzał:

Gdy stoję na światłach supermasywna czarna dziura ze środka galaktyki towarzyszy mojej świadomości, jak gdyby siedziała obok mnie w samochodzie. Każdego dnia globalne ocieplenie przypala mi skórę na karku, powoduje świąd, fizyczny dyskomfort i wewnętrzny niepokój (Morton 2018, 284).

Spekulacje Mortona – jak przekonuje Anna Barcz – wpisują się w nowy nurt ekokrytyki. Teksty powstające w drugiej dekadzie XXI wieku zajmują się przede wszystkim „diagnostyką czasu nazywanego antropocenem, Epoką Człowieka, zmian klimatycznych, albo, jak woli Morton – globalnego ocieplenia, czasem niebezpiecznych zmian środowiskowych lub nawet końcem czasu” (Barcz 2018, 66). Po roku 2013 bowiem reformatorski zapał badaczy ustąpić musiał lękom wywoływanym przez przepowiednie rychłej i nieodwracalnej degradacji biosfery.

Pogłębiająca się wiedza o świecie nie staje się tym samym „wiedzą radosną”, lecz napawającym lękiem, nieraz wręcz bolesnym stanem świadomości. Coraz trudniej o poczucie izolacji w stosunku do zachodzących

globalnie przemian, a tym samym coraz trudniej o poczucie bezpieczeństwa, oddzielenia od otaczających zagrożeń, poznawczego dystansu. Morton przekonuje: „Im bardziej zwalczamy fenomenologiczną bezpośredniość, tym bardziej okazuje się, że jesteśmy sklejeni, innymi słowy żyjemy w *społeczeństwie ryzyka*” (Morton 2018, 293). Próbując uświadomić skalę niebezpieczeństwa, badacz odsłania również kurczące się możliwości ucieczki przed nim. Być może jednak tak pojmowane globalne zagrożenie pozwoli rozpocząć wytwarzanie ponadnarodowych oraz ponadpokoleniowych więzi, a w konsekwencji doprowadzi do powstania wspólnoty świadomie walczącej o przyszłość planety.

Bibliografia

- Abramowska Janina, 1978, *Peregrynacja*, w: Głowiński M., Okopień-Sławińska A. (red.) *Przestrzeń i literatura*, Wrocław, s. 125-158.
- Andruchowycz Jurij, Stasiuk Andrzej, 2007, *Moja Europa. Dwa eseje o Europie zwanej Środkową*, Wołowiec.
- Barcz Anna, 2018, *Przedmioty ekozagłady. Spekulatywna teoria hiperobiektów Timothy'ego Mortona i jej (możliwe) ślady w literaturze*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 64-76.
- Czyżak Agnieszka, 2018, *O dywersyfikacji pojęć przestrzennych – zyski i straty*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze”, nr 13, s. 7-21.
- Fiedorczyk Julia, 2015, *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Gdańsk.
- Gleń Adrian, 2019, *Andrzej Stasiuk. Istnienie*, Łódź.
- Horodecka Magdalena, 2019, *Wstyd za polski pejzaż. Reportaże Filipa Springera*, w: Gosk H., Kuziak M., Paczoska E. (red.), *(Nie)opowiedziane. Polskie doświadczenie wstydu i upokorzenia od czasu rozbiorów do dzisiaj*, Kraków, s. 309-328.
- Janko Anna, 2015, *Mała Zagłada*, Kraków.
- Kozicka Dorota, 2006, *Podróżny horyzont rozumienia*, „Teksty Drugie”, nr 1-2, s. 270-285.
- Kunce Aleksandra, 2016, *Człowiek lokalny. Rozważania umiejscowione*, Katowice.
- Łotman Jurij, 1976, *Problem przestrzeni artystycznej*, Faryno J. (przeł.), „Pamiętnik Literacki”, z. 1, s. 213-226.
- Malina Roger Frank, 2016, *Trzecia kultura? Od sztuki do nauki i z powrotem*, Grabarczyk M. (przeł.), w: Kluszczyński R.W. (red.), *W stronę trzeciej kultury. Koegzystencja sztuki, nauki i technologii*, Gdańsk, s. 22-31.
- Morton Timothy, 2018, *Lepkość*, Barcz A. (przeł.), „Teksty Drugie”, nr 2, s. 284-295.
- Rybicka Elżbieta, 2014, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków.
- Sławek Tadeusz, 2013, *Być z przestrzenią*, „Autoportret”, nr 2 (41), s. 5-9.

- Sławek Tadeusz, Kunce Aleksandra, Kadłubek Zbigniew, 2013, *Oikologia. Nauka o domu*, Katowice.
- Springer Filip, 2011, *Miedzianka. Historia znikania*, Wołowiec.
- Springer Filip, 2013, *Wanna z kolumnadą. Reportaże o polskiej przestrzeni*, Wołowiec.
- Wądolny-Tatar Katarzyna, 2016, *Przepisana biografia matki. O „Małej Zagładzie” Anny Janko w perspektywie biodziedzicznej*, w: Izdebska A., Przybyszewska A., Szajnert D. (red), *Literatura przepisana II. Od zapomnianych teorii do kryminału*, Łódź, s. 109-120.
- Węgrzyniak Anna, 2018, *Ćwiczenie ekologiczne wyobraźni. O poezji Julii Fiedorczuk*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka”, nr 33, s. 219-235.
- Wiegandt Ewa, 2003, *Temat „małych ojczyzn” a mityzacja powieści*, w: Abramowska J., Czyżak A., Kopeć Z. (red), *Wariacje na temat. Studia literackie*, Poznań, s. 311-321.

O Autorce

Agnieszka Czyżak – dr hab., prof. UAM w Zakładzie Poetyki i Krytyki Literackiej IFP UAM, badaczka literatury współczesnej, przede wszystkim powstałej po roku 1989. Współredaktorka tomów zbiorowych m.in.: *Powroty Iwaszkiewicza* (1999), *PRL – świat (nie)przedstawiony* (2010), *Pokolenie „Współczesności”. Twórcy. Dzieła. Znaczenie* (2016). Autorka książek *Życiorysy polskie 1944-89* (1997), *Kazimierz Brandys* (1998), *Na starość. Szkice o literaturze przełomu tysiącleci* (2011), *Świadectwo rozproszone. Literatura najnowsza wobec przemian* (2015), *Przestrzenie w tekście, w przestrzeni tekstów. Interpretacje* (2018), *Pasja przemijania, pasja utrwalania. O dziennikach pisarek* (2019, współautorki B. Przymuszała, A. Rydz) oraz *Przeciw śmierci. Opowieść o twórczości Wiesława Myśliwskiego* (2019).

O czym myślę, kiedy myślę o zwierzętach w edukacji polonistycznej? Siedem odpowiedzi

What do I think about when I am thinking about animals in teaching Polish language and literature?
Seven answers

Anita Jarzyna

Uniwersytet Łódzki

ORCID: 0000-0001-7527-6085

Abstract: The article is an attempt to distinguish various fields of teaching Polish studies, where should we apply the non-anthropocentric paradigm (especially the animal studies). The author, invoking ideas such as those proposed by Cary Wolfe, claims that this point of view should not be introduced as an isolated topic taught during a single class, using only the works dedicated to this particular subject. Texts about emancipation should rather be analyzed in multiple contexts, not avoiding critical works being standard reading in a certain cultural environment, by indicating the often marginalized position of non-human beings as well as various linguistic techniques used to make animals inferior.

Key words: animal studies, literary studies, education

Streszczenie: Artykuł stanowi próbę wyodrębnienia rozmaitych obszarów edukacji polonistycznej, w ramach których warto uruchamiać optykę nieantropocentryczną (ze szczególnym uwzględnieniem studiów nad zwierzętami). Autorka, powołując się między innymi na postulaty Cary'ego Wolfe'a, dowodzi, że tej perspektywy nie należy wprowadzać punktowo na pojedynczych lekcjach i wyłącznie za pośrednictwem utworów, które tematyzują te kwestie. Treści emancypacyjne powinno się raczej wdrażać wielokontekstowo, nie stroniąc od krytycznych lektur kanonicznych tekstów kultury, wskazując na często marginalizowaną pozycję podmiotów pozaludzkich oraz różnorodne językowe zabiegi upodrzędniające zwierzęta.

Słowa kluczowe: studia nad zwierzętami, literaturoznawstwo, edukacja

Zanim przejdę do odpowiedzi na tytułowe pytanie, chciałabym najpierw wyjaśnić zamysł mojego artykułu, wytłumaczyć, dlaczego nie przedstawię przykładowej interpretacji wybranego utworu, interpretacji możliwej do wykorzystania podczas lekcji języka polskiego. Pierwotnie zamierzałam bowiem zaproponować lekturę porównawczą wiersza Wisławy Szymborskiej *Łańcuchy* (Szymborska 2011, 10) oraz interesująco wobec niego prekursorskiego utworu Erny Rosenstein *Pies łańcuchowy* (Rosenstein 1978, 121). Ale uznałam, że jedna lekcja to za mało, by zmienić miejsce zwierząt

w edukacji polonistycznej. Jedna lekcja – niezależnie od tego, z jak szlachetnych przesłanek wynikałby pomysł na nią – wiąże się z ryzykiem popadnięcia w natrętne moralizatorski ton, powtórzenia kilku frazesów o tym, że nie należy krzywdzić zwierząt, frazesów, które uczniowie i uczennice zwykle znają, ale które niekoniecznie pozwolą im dostrzec performatywne możliwości literatury w tym względzie, uświadomić sobie wieloaspektowy problem językowej przemocy wobec zwierząt, których ten rodzaj opresji nie dotyka wprawdzie w taki sposób, w jaki jest odbierana przez ludzi, niemniej doświadczają jej oddziaływania o równie dalekim zasięgu.

Moja propozycja jest komplementarna wobec książki Przemysława Czaplińskiego, Joanny Bednarek i Dawida Gostyńskiego *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich* (Czapliński, Bednarek, Gostyński 2017). Na tę pracę składają się komentarze do kanonicznych tekstów, przede wszystkim literackich, od Biblii po powieść Olgi Tokarczuk, wydobywające ich potencjał nieantropocentryczny. Natomiast zamysł, jaki stoi za niniejszym artykułem, wynika z przeświadczenia (zainspirowanego postulatami amerykańskiego uczonego Cary’ego Wolfe’a (Wolfe 2013, 125-154)), że treści emancypacyjne odnoszące się do zwierząt należy wprowadzać nie tylko za pośrednictwem tekstów, które tematyzują te zagadnienia. Jeśli edukację polonistyczną ujmować jako edukację kulturową (czyż można inaczej?), lekcje języka polskiego pojmować jako lekcje krytycznego myślenia, to szeroko rozumiany problem zwierząt powinien być podnoszony w zupełnie innym trybie. Na pewno nie punktowo, należałoby te kwestie podejmować ustawicznie i wielokontekstowo, we wszystkich możliwych obszarach kształcenia polonistycznego, nie zawsze stawiając je w centrum tematu lekcyjnego, częściej nawiązując do nich mimochodem. Optyka nieantropocentryczna, wrażliwość na pozaludzkie formy istnienia obejmuje bowiem wszelkie obszary refleksji humanistycznej, nie tylko te związane bezpośrednio z problemem relacji międzygatunkowych. Równie ważna wydaje się zmiana przyzwyczajzeń językowych, rejestrujących przecież pewne wyobrażenia zbiorowe, stereotypy.

Moje zamierzenia są skromne, proponuję swego rodzaju instruktażowe wprowadzenie do studiów nad zwierzętami. Wnioski, do jakich doszłam, pisząc książkę o nieantropocentrycznych językach, przede wszystkim poezji (Jarzyna 2019), staram się zaadaptować na potrzeby edukacji polonistycznej. Odpowiedzi na tytułowe pytanie ułożyłam w pewnym porządku, aby się zazębiały – zaczynając od diagnozowania źródeł antroponormatywnych stereotypów, przez sposoby ich przewyciężania, zmierzam do alternatywnych reprezentacji zwierząt i relacji z nimi. W tym ujęciu tekst literacki często stanowi krytyczną wypowiedź równorzędną, a niekiedy uprzednią wobec dyskursywnych rozpoznań. Oczywiście nie oznacza to, że w programie lekcyjnym te treści winny pojawiać się w podobnej kolejności, w jakiej je przedstawiam. Wskazuję raczej na konstelację zagadnień, powiązane ze sobą obszary, w ramach których warto uruchamiać perspektywę

nieantropocentryczną i które rzeczywiście wzajemnie się do siebie odnoszą. Kreślę swoisty układ współrzędnych zapewniający orientację problemową i metodologiczną, pozwalający dobierać przykłady wedle potrzeb. Przy czym zarówno pierwsza, jak i ostatnia ze sformułowanych przeze mnie odpowiedzi, są nadrzędne wobec pozostałych, tworzą dla nich ramę konceptualną.

Po pierwsze: nie myślę tylko o zwierzętach

Kiedy myślę o zwierzętach w edukacji polonistycznej, jednocześnie myślę również o roślinach, o całej przyrodzie nieożywionej (wodach, skałach, glebie, powietrzu), lokalnych ekosystemach – o ich odrębności i sprawczości. Nie sposób bowiem ograniczyć perspektywy nieantropocentrycznej wyłącznie do zwierząt – nie jest to przecież jedno z wielu pól tematycznych (Włodarczyk 2015, 40-41) – postawa etyczna, jaka się tu formuje, winna skutkować ćwiczeniem się w inkluzywności. Sednem tej optyki, która – najogólniej rzecz ujmując – wyrasta z kulturowych studiów emancypacyjnych (zatem czerpie narzędzia i z feminizmu, i z postkolonializmu, wchodzi w ciekawe alianse ze studiami nad dzieciństwem, studiami genderowymi), jest co najmniej osłabienie miejsca ludzkiego podmiotu (w niektórych ujęciach wręcz rezygnacja z niego na płaszczyźnie filozoficznej), reprezentowanego przez modelową figurę białego heteroseksualnego mężczyzny – Europejczyka. Zatem w konsekwencji chodziłoby o poszerzenie koncepcji podmiotowości, często najpierw negocjowanie pozycji istot pozaludzkich, a także uznanie, że każdy z organizmów, fenomenów przyrodniczych, jest ważny z uwagi na siebie, nie zaś z powodu tego, jaką wartość przedstawia dla człowieka czy przyszłych generacji.

Niemniej zwierzęta, do których jest nam najbliżej pod względem biologicznym, z którymi najłatwiej się nam utożsamić, odgrywają szczególną rolę w procesie przyswajania optyki nieantropocentrycznej, często stają się swego rodzaju pośrednikami między ludźmi a przyrodą (Barcz 2016, 13), otwierają wyobraźnię, uruchamiają empatię środowiskową. W zależności od kontekstu kategorie interpretacyjne, operacyjne, jakimi posługuje się refleksja posthumanistyczna, ulegają znaczącym modyfikacjom; na przykład o ile w odniesieniu do zwierząt antropomorfizacja rozumiana krytycznie może stać się wartościowym narzędziem poznawczym, o tyle w przypadku roślin, przyrody nieożywionej, będzie wiązać się z większym ryzykiem nadużyć, należy ją stosować ostrożnie i przede wszystkim umiętnie.

Dlatego aby uniknąć fałszujących uogólnień, te kwestie jedynie anonują, skupię się zaś na zwierzętach.

Po drugie: o alegoriach, symbolach

Właśnie do przedstawień alegorycznych czy symbolicznych odsyła wspomniany zabieg antropomorfizacji, który w podstawowym znaczeniu i zastosowaniu w gruncie rzeczy nie pozostawia miejsca dla rzeczywistych

zwierząt. Jednak wbrew pozorom również w niniejszym ujęciu nie należy takich utworów pomijać. Perspektywa nieantropocentryczna zakłada, oczywiście, odejście od myślenia o zwierzętach jako o symbolach, alegoriach, wiąże się z przyznaniem im autonomii, postulatem postrzegania ich jako bytów, które reprezentują same siebie. Nie znaczy to jednak, że nie można jej – tej optyki – uruchomić w związku z lekturą utworów parabolicznych, symbolicznych czy alegorycznych, przy omawianiu klasycznej bajki. Wprost przeciwnie. Właśnie te teksty pozwalają jasno określić, czym charakteryzuje się paradygmat antropocentryczny, na czym polega instrumentalizacja, zawłaszczenie zwierząt w kulturze. Rysującej się tu krytyki nie utożsamiam jednak z redukcjonizmem, nie namawiam, by dyskredytować tradycję i konwencję bajki czy symbolizmu. Warto wszelako podkreślać (na lekcjach), że praktyka obsadzania zwierząt w rolach, w których odsyłają jedynie poza siebie, odbierała im sprawczość, umacniała wizję kultury jako przestrzeni nie tylko komunikacji międzyludzkiej, ale też komunikacji wyłącznie na temat ludzkiego świata, zatem wykształciła ograniczające i wciąż pokutujące przyzwyczajenia odbiorcze. Wydaje się, że konwencję bajki zwierzęcej można by twórczo reinterpretować wraz z uczniami i uczennicami, za punkt wyjścia obierając na przykład *Ostatnią z bajek* Cypriana Norwida (Norwid 1971, 87-102)¹, a parabolizacji zwierząt warto przyjrzeć się w związku z *Folwarkiem zwierzęcym* George’a Orwella.

Na podobnej zasadzie wykorzystuje się często zwierzęta w poezji dla dzieci – wprzęgnięte w zwykle komiczną grę między znaczeniem dosłownym a przenośnym uczą one umowności, figur mowy.

Po trzecie: o frazeologii

Warstwa frazeologiczna polszczyzny jest na tyle znamienita, że zasługuje na osobną uwagę, można by uczynić ją właściwie punktem wyjścia do namysłu nad miejscem zwierząt w ludzkim świecie² – by przywołać takie zwroty jak: „pogoda pod psem”, „psu na budę”, „zejść na psy”, „świństwo”, „dojna krowa”, „głupia gęś”, „podkładać komuś świnię”, „zrobić kogoś w konia”, „mnożyć się jak króliki”, „mucha nie siada”, „dostać małpiego rozumu”, „ptasi mózdzek”, „czarna owca”, „owczy pęd”, „patrzeć na kogoś wilkiem”, „wieszać na kimś psy” – ostatni wiąże się z okrutnym średnio-wiecznym obyczajem wieszania z przestępcami (zwykle złodziejami) psów (rzecz jasna: niewinnych), co miało być dla tych pierwszych dodatkowo uwłaczające, warto nadmienić, że zazwyczaj w ten sposób karano osoby pochodzenia żydowskiego (Dzierżanowski), wskazując na ich niższy, nieledwie zwierzęcy status w chrześcijańskim społeczeństwie, łącząc wykluczenia. Zasadniczo tego rodzaju zwroty przechowują stereotypowe wyobrażenia i uprzedzenia wobec pozaludzkich gatunków. Dlatego nie od rzeczy

¹ Por. Rudkowska 2014, 353-373.

² Por. Kuczyńska-Koschany 2017, 32.

byłoby skonfrontować je z fachową wiedzą etologiczną na temat ich zachowań czy zdolności poznawczych.

Po czwarte: o animalnych porównaniach

Bezpośrednio z wyżej zasygnalizowanym zjawiskiem wiąże się problem animalnych porównań, które mają zwykle charakter deprecjonujący; najbardziej wyrazistym przykładem – choć oczywiście nie jedynym, by przypomnieć zakończenie *Procesu* Franza Kafki („jak pies” (Kafka 1999, 219) – mówi o okolicznościach swej śmierci Józef K.) – będą porównania odnoszące się do sposobu traktowania ludzi w czasie wojny, zwłaszcza Zagłady, takie frazy można znaleźć w kanonicznych utworach, jak *Ocalony* Tadeusza Różewicza (z wersem „człowieka tak się zabija jak zwierzę” (Różewicz 2005, 21)) czy opowiadanie Zofii Nałkowskiej *Przy torze kolejowym* z tomu *Medaliony* – tu pobrzmiewa echo procederu Judenjagd, gdy mowa o tym, że główna bohaterka – uciekiniarka z transportu do obozu – leżała „jak zwierzę ranne na polowaniu, którego zapomniano dobić” (Nałkowska 1990, 26). Kiedy bardziej systematycznie obok utworów *stricte* literackich prześledzić relacje, wspomnienia okazuje się, że podobne analogie określające los ofiar pojawiają się tak w ich własnych wypowiedziach, jak i w wypowiedziach sprawców oraz tzw. świadków. Jednocześnie często te same teksty dokumentują, że o ludzkich zachowaniach, uznawanych za skrajnie okrutne, zwykło się mówić, że są „niehumanitarne”, „bestialskie”, czyli „zwierzęce”, tymczasem – jak zauważa Barbara Engelking – zwierzęta (z reguły) nie są zdolne do czynów z nimi kojarzonych, w istocie projektuje się na nie cechy właściwe człowiekowi (Engelking 2011, 251).

W obu – nietożsamy – przypadkach animalizacja okazuje się uniwersalnym środkiem wyrażającym stopień najwyższy upodlenia, pogardy, brutalności, ale także cierpienia, środkiem na tyle zlektykalizowanym, że dopiero nieantropocentryczna lektura ujawnia, jak języki przemocy wspierają się wzajemnie (Tokarska-Bakir 2015, 72-74). Tym cenniejsze są (mam wrażenie, że mniej liczne) teksty, w których zwierzęce porównania występujące w podobnych kontekstach okazują się ocalające.

Po piąte: o języku (i praktykach) przemocy wobec zwierząt

Warto podkreślić, że w pewnych przypadkach owe analogie – porównania ekstremalnej sytuacji ludzi do losu zwierząt – skutkowały refleksją nad cierpieniem im zadawanym (tym kwestiom literaturoznawczą monografię poświęcił Piotr Krupiński (Krupiński 2016)). Właśnie w tego rodzaju odwróceniu należałoby upatrywać genezy formuły „holokaust zwierząt” (i jej pochodnych), pojawiającej się już w pierwszych latach po drugiej wojnie światowej i przez kolejne dekady funkcjonującej w kulturze, w refleksji filozoficznej oraz literackiej, a także w przekazie wizualnym.

Powstało już sporo poważnych prac broniących zasadności tego zestawienia, które wciąż budzi kontrowersje, a nawet protesty (Patterson 2003; LaCapra 2010, 417-475; Tokarska-Bakir 2015, 67-92; Loba 2017, 42-51; Sztybel 2006, 97-132). W kontekście szkolnym ta kwestia wywołuje szereg pytań o pokrewne tabu. Czy można na lekcjach języka polskiego rozmawiać o jedzeniu zwierząt (właśnie zwierząt, nie mięsa) (Foer 2013), czy należy krytycznie czytać opisy polowań (choćby te w *Panu Tadeuszu*³), demaskując etos myśliwski. To wreszcie pytanie o takie instytucje, jak cyrk, a zwłaszcza ogród zoologiczny. W moim przekonaniu czas najwyższy, by wydobyć przemoc przedstawioną w cyklu krótkich wierszy Jana Brzechwy (Brzechwa 2016, 85) o zoo (i w licznych utworach autorów poezji dziecięcej, jak Danuta Wawiłow (Wawiłow 2016, 3) czy Józef Ratajczak (Ratajczak 1982))⁴, ale także by przez pryzmat tej przestrzeni – jej historii, losów pozaludzkich mieszkańców – przeczytać powieść Marcina Szczygielskiego *Arka czasu* (Szczygielski 2013).

Lektura literackich narracji - czy to podtrzymujących przemoc wobec zwierząt, czy to ją demaskujących - wymaga konfrontowania się z siłą tradycji, ciężeniem obyczajów, staje się swego rodzaju ćwiczeniem z rozpoznawania mechanizmów manipulacji językowej. Charakterystycznym (choć nie jedynym) przejawem tego zjawiska są eufemizmy antroponormatywne, które zasłaniają brutalne praktyki frazesami o „ludzkiej” śmierci zwierząt, humanitarnych warunkach życia, trosce o dobrostan; człowiek zaś w tym ujęciu pełni funkcje opiekuńcze, niemal służebne, dba o przywrócenie/zachowanie naturalnej równowagi, zastępuje w przyrodzie drapieżniki, jest zobowiązany do dokonywania selekcji – jakoby – naturalnej (także w ogrodach zoologicznych), wreszcie ma prawo wykorzystywać inne gatunki w celach edukacyjnych/naukowych, poświęcać je w imię postępu.

Rewersem takiego wyższościowego opresyjnego języka będzie język, w którym zwierzęta umierają, nie „zdychają” (o co upomina się Szymborska w wierszu *Widziane z góry* (Szymborska 2010, 211)), język, w którym nie kwestionuje się ich emocjonalności, zdolności do wchodzenia w relacje oraz możliwości komunikacyjnych. Problem bowiem w tym, że język potoczny nie nadąża za obserwacjami zoologów i zoolożek, zwłaszcza tych pracujących w naturalnych środowiskach zwierząt. Z badań nad różnymi gatunkami wynika, że stopień umysłowego rozwoju wielu z nich przekracza nasze dotychczasowe wyobrażenia⁵, a najprawdopodobniej w tym obszarze dojdzie jeszcze do wielu zaskakujących odkryć. Inna rzecz, że w przypadku tego rodzaju argumentacji wątpliwości budzi praktyka uprzywilejowania ludzkiej umysłowości, czynienia z niej bezwzględnej miary predyspozycji kognitywnych, inteligencji innych gatunków, co sprawia, że o ich wartości przesądza podobieństwo do człowieka, zaś rozmaite osobnicze cechy zostają

³ Por. Czapliński, Bednarek, Gostyński 2017, 79-89; Mytych 2004.

⁴ Por. Żygowska 2017, 121-136.

⁵ Zob. Goodall 1974; Goodall 1997.

unieważnione⁶. W każdym razie o ile język potoczny nie nadąża z przyswajaniem tej wiedzy, właściwie wciąż reprezentuje paradygmat kartezjański, o tyle literatura nierzadko wyprzedza wyniki badań empirycznych, a jednocześnie skłania do zachowania uzasadnionej rezerwy wobec nich (zwłaszcza gdy prowadzone są w warunkach laboratoryjnych) (Włodarczyk 2015, 45-53), staje się przestrzenią krytyki scjentyficznego dyskursu, którego zwierzęta często są ofiarami.

Po szóste: o bohaterach i bohaterkach

Niezamierzonym skutkiem koncentracji na antroponormatywnych relacjach i praktykach opresji może okazać się dyskursywna wiktymizacja zwierząt, sprowadzenie ich do pozycji niemych ofiar (Tokarska-Bakir 2015, 70), pozbawionych sprawczości także w przestrzeni literatury. Tymczasem rozpoznanie emocjonalności wspólnej nam i innym gatunkom pozwala odeprzeć argument radykalnej inności i pozytywnie, z większą pewnością, odpowiedzieć na podszyte sceptycyzmem pytania o możliwość wiarygodnego przedstawienia ich perspektywy. Niemniej w tym kontekście pojawiają się również głosy, iż ze względu na barierę języka nie mamy wglądu w doświadczenie istot innych niż człowiek. Literaturoznawcy mierzący się z tym zagadnieniem odpierają powyższe argumenty, powołując się między innymi na analogie z reprezentacjami traumy, zwracają również uwagę na wielowymiarowy charakter międzygatunkowej komunikacji, niekwestionowanej, jeśli tylko nie zamykać jej w wąskich językowych kategoriach⁷.

Na czym zatem w (interpretacyjnej) praktyce miałyby polegać dowartościowanie pozaludzkich podmiotów? Przede wszystkim należy przyjąć, że zwierzęta przedstawiane są dla nich samych, że mogą być pełnoprawnymi bohaterami (jak tytułowy bohater wiersza Bolesława Leśmiana *Wół wiosnowaty* (Leśmian 2010, 283)⁸), choć zdecydowanie częściej trzeba wyprowadzić je z tła, z (co najmniej) drugiego planu, wymaga to niekiedy przeorientowania lektury, czytania obrzeży - taki potencjał ma wiele tekstów, np. *Dzieci z Bullerbyn*. Przydatnym narzędziem okazuje się również tak zwana „antropomorfizacja krytyczna” (jak rozumie ją Kari Weil (Weil 2014, 30)), polegająca na kontrolowanej identyfikacji, posługiwaniu się ludzkimi (tudzież międzygatunkowymi) kategoriami, by wyrazić kondycję, przeżycia nie-człowieka. Ten empatyczny zabieg, zawsze pozostaje pewnego rodzaju amplifikacją, zakłada elastyczność wyobraźni i języka, ale także margines pomyłki, oscylację między odmiennością a podobieństwem. W związku z tym trzeba od razu zastrzec, że zupełnie inaczej będziemy rozpatrywać przedstawienia owadów⁹, a inaczej ssaków czy ptaków, z tymi pierwszymi wchodzimy jednak w bardzo szczególne relacje (o ile w ogóle wypada tu mówić o relacji), można nawet określać je mianem symbiotycznych bądź

⁶ Por. F. de Waal 2016.

⁷ Zob. Barcz 2016, 94-119; Majewski 2018, 27-131. Por. Bednarek 2017, 137-140.

⁸ Zob. Barcz 2016, 185-189.

⁹ Zob. Lockwood 2013; Raffles 2011; Parikka 2010.

antagonistycznych, jednakże nie jesteśmy stowarzyszeni na zasadzie partnerskiej wymiany emocji. Toteż podobne antropomorfizacyjne chwytły warto konfrontować z wiedzą etologiczną, zwłaszcza że w świetle tych badań, przynoszących coraz to nowe informacje o immanentnych zdolnościach poszczególnych gatunków, pojęcie antropomorfizacji może w niektórych przypadkach okazać się zbędne bądź wręcz fałszywe. Tak czy inaczej autor/ka, interpretator/ka staje przed wyzwaniem wynalezienia, a w zasadzie wynajdywania – zawsze od nowa – języka, który sprosta temu zadaniu, który nie sprzeniewierzając się wiedzy zoologicznej, jednocześnie nie podporządkowuje się jej, będzie się starał pełniej wyrazić dane zwierzę, grupę zwierząt.

Pokrewną formułę antropomorfizacji – ujmując rzecz w największym skrócie – wypracował też Éric Baratay, autor pionierskich książek o historii zwierząt, tak gatunków, jak i jednostek. Co istotne, konstruując ramę metodologiczną swoich badań, francuski uczony dowartościował znaczenie literatury jako medium umożliwiającego dostęp do pozaludzkich podmiotów, czym mimochodem przysłużył się literaturoznawstwu, które w takim ujęciu ma do spełnienia istotną rolę w interdyscyplinarnych studiach postantropocentrycznych (Baratay 2014, 42). Rysująca się tu zależność przedstawiałby się zatem następująco: dla (re)konstrukcji zwierzęcego bohatera punktem odniesienia będą materiały źródłowe pozwalające zbudować wiarygodny kontekst, z kolei dzięki wyobraźni literackiej lektura tych materiałów (często rzeczowych raportów weterynaryjnych lub wojskowych) daje wgląd w doświadczenie, egzystencję zwierząt. Taka fuzja dyscyplin, które wzajemnie się legitymizują, miałyby szansę doskonale sprawdzić się na gruncie szkolonym, zwłaszcza kiedy lekcję języka polskiego połączyć z lekcją biologii oraz historii. Wśród bohaterów wartych uwagi można by wymienić słynnego niedźwiedzia Wojtka (przygarniętego przez żołnierzy armii Andersa), bohatera książki dla dzieci *Dziadek i niedźwiadek* Łukasza Wierzbickiego, którą należałoby przeczytać krytycznie. W tym przypadku mamy bowiem do czynienia z jednej strony z nachalną, nieprzemysłaną antropomorfizacją, a z drugiej z brakiem międzygatunkowej empatii, narracja zawłaszcza zwierzę, czyni z niego żywą maskotkę, brakuje tu poszanowania dla jego przeżyć i rzeczywistych potrzeb, brakuje refleksji o jego tragicznym losie (Wierzbicki 2009). Z kolei pozytywnym przykładem mógłby stać się *Szlemiel*, mini-powieść dla starszych dzieci autorstwa Ryszarda Marka Grońskiego (Groński 2010), tytułowy bohater, buldog angielski – fikcyjna postać – jest zarazem narratorem, który z dużym prawdopodobieństwem przedstawia losy swoje i swojej ludzkiej rodziny warszawskich Żydów w czasie drugiej wojny, daje wyobrażenie o ówczesnej sytuacji tzw. zwierząt domowych, ale też skłania, by zgłębić ten temat z perspektywy historycznej. Zaś z gruntu nierealistyczny zabieg oddania zwierzęciu głosu potwierdza, że środki i konwencje tylko w niewielkim stopniu ograniczają

potencjał narracji nieantropocentrycznych, gdyż ograniczająca dla tych narracji jest przede wszystkim ludzka wyobraźnia.

Udzielając ostatniej z odpowiedzi, postaram się częściowo wytłumażyć, z czego to ograniczenie wynika.

Po siódme: *Homo sapiens*

Kiedy myślę o zwierzętach w edukacji polonistycznej, myślę także o gatunku *homo sapiens*, choć nie tyle o studiach nad zwierzęcością człowieka (*animality studies*), ile o anonsowanej już przeze mnie konieczności zmiany pozycji podmiotu ludzkiego w refleksji humanistycznej, której niekiedy udaje się stać refleksją posthumanistyczną. Chodziłoby o to, by wprowadzanie treści nieantropocentrycznych skutkowało co najmniej osłabianiem granicy antropologicznej, granicy między człowiekiem a zwierzęciem. W związku z czym krytycznie należałoby spojrzeć na dysproporcje między przeciwstawianymi sobie rzeczownikami człowiek/zwierzę, wszak tym drugim słowem, które – twierdzi Jacques Derrida (Derrida) – nie powinno występować w liczbie pojedynczej, obejmuje się niepomiernie szeroką grupę zróżnicowanych istot, od organizmów bardzo prostych (znajdujących się – jak wykazują zoolodzy – na granicy między światem roślinnym a zwierzęcym) po organizmy tak skomplikowane, jak ssaki naczelne, do których – i to druga kwestia – należy sam człowiek. Z biologicznego punktu widzenia nie mamy tu bowiem do czynienia z granicą, lecz z pewnym kontinuum, zaś różnice mają charakter ilościowy, nie jakościowy, a *homo sapiens* niekoniecznie okazuje się organizmem pod każdym względem najlepiej rozwiniętym, co znaczy, że i pojęcie kontinuum jest nie do końca adekwatne, zafałszowuje specyfikę tego zagadnienia. Toteż warto od razu podkreślić, że podobnie niewystarczające są pojęcia z zakresu taksonomii, systematyki; postrzeganie zwierząt przez pryzmat kategorii gatunkowych (niekiedy nieuniknione), prowadzi do uogólnień, z których należy sobie zdawać sprawę, pamiętając, że poszczególnych jednostek nie determinuje bez reszty przynależność gatunkowa¹⁰. Jeszcze bardziej arbitralny, niekonsekwentny jest podział na zwierzęta dzikie, rzeźne, hodowlane, laboratoryjne, wreszcie domowe, które również często zostają uprzedmiotowione jako pupile, „żywe maskotki”, „kudłate dzieci” (Haraway 2003, 11-12).

Skonstruowana, kulturowa, w konsekwencji często opresyjna opozycja binarna człowiek – zwierzę, stanowiąca wariant opozycji natura/kultura, wiąże się z większością zagadnień, które do tej pory wymieniłam, to fantazmat różnicy odpowiada za miejsce pozaludzkich gatunków w dyskursie publicznym, za niewidzialne praktyki przemocowe, za stereotypy gatunkowe. Niemniej warto wskazać przykłady tekstów wprost diagnozujących arbitralność granicy antropologicznej, mogłyby to być zwłaszcza odnoszące się do małych człekokształtnych fragmenty *Powiastek dla wnuczek* Jana Kotta

¹⁰ Na temat alternatywnych konceptualizacji kategorii gatunkowych zob. de Castro 2014, 159-167; Grosz 2005, 41.

- myślę o reakcji dziewczynki, która znalazłszy się po raz pierwszy w ogrodzie zoologicznym przed wybiegiem dla orangutanów, zapytała tatę, „dlaczego ten pan jest w klatce” (Kott 2002, 20)¹¹.

Zdaję sobie sprawę z tego, że perspektywa nieantropocentryczna na lekcjach języka polskiego (i szerzej: w szkole) wyzyskiwana będzie w różnym stopniu, co niekoniecznie zależy od możliwości programowych, lecz także od przekonań nauczycielek i nauczycieli. Z jednej strony to problem indywidualnej etyki – osoby, które są swego rodzaju „strażnikami” paradygmatu antropocentrycznego, czyli osoby przekonane, że różnica między człowiekiem a innymi gatunkami jest bezwzględna i ustanawia relację – w teorii – zwierzchności, pieczy, a w praktyce – władzy, zaś procedury zakładające jakoby „humanitarne” traktowanie zwierząt legitymizują rozmaite praktyki przemocowe: polowania, ubój, wykorzystywanie ich w laboratoriach, zamykanie w ogrodach zoologicznych, takie osoby nie będą skłonne do wprowadzania na lekcjach ujęć niehierarchicznych, krytycznych wobec zastanego porządku. Z drugiej strony wątpliwości mogą mieć charakter metodologiczny i dotyczyć obaw przed jednoznacznym wartościowaniem tekstów literackich wedle zgodności z postantropocentrycznymi postulatami, opór budzić może również kwestia wiarygodnej reprezentacji perspektywy zwierzęcia w tekstach kultury tworzonych przecież przez człowieka (kwestia podnoszona także przez niektórych sceptycznych badaczy i badaczki równocześnie przekonanych o konieczności zmiany podrzędnego miejsca zwierząt w refleksji humanistycznej (Żychliński 2014)). O ile w pierwszym przypadku przewycięzanie fundamentalnych różnic światopoglądowych wydaje się trudne do przeforsowania (chciałabym – pamiętając o wnuczce Kotta – móc liczyć na nieantropocentryczne impulsy równościowe pochodzące od uczniów i uczennic, którzy i które spotykają się przecież z takimi treściami poza szkołą); o tyle w przypadku drugim otwiera się pole do dopowiedzeń oraz kompromisowych rozwiązań.

W związku z problemem nieprzystawiania literatury do postulatów studiów nad zwierzętami, uściślenia wymagają warunki i formuła lektury nieantropocentrycznej. Otóż nie chodzi o to, by dyskredytować utwory, które okażą się niepoprawne wobec emancypacyjnych postulatów, egzekwować od nich (bardziej) adekwatne sposoby reprezentowania poza-ludzkich gatunków. Tak stawiając sprawę, w zasadzie przekreślałoby się rolę interpretacji, zdolnej przecież wydobyć animalne podmioty, nawet z figuratywnych ujęć, i je dowartościować. Co więcej, różnego rodzaju wewnętrzne niekoherencje odsłaniają ograniczenia, z jakimi mierzy się wyobraźnia (autorska i czytelnicza), uprzytamniają też, że (własnym) deklaracjom światopoglądowym niekiedy trudno sprostać, że poniekąd zobowiązują one do ustawicznego

¹¹ Zob. Filipowicz 2017, 25-40; Mytych-Forajter 2014, 63-82.

rewidowania myślowych przyzwyczajzeń. Odważyłabym się stwierdzić, że właśnie na takich ujęciach rzeczywiste zwierzęta mogą (szczególnie) skorzystać. Dzięki nim bowiem okazuje się, jak trudno rozpoznania przyswojone na płaszczyźnie dyskursywnej utrwalić w świadomości zbiorowej, a nade wszystko uczynić znaczącymi w wymiarze empirycznym. Podobnie nie należy arbitralnie wykluczać z tego ujęcia zwierząt fantastycznych lub pod jakimś względem ukazanych w sposób nierealistyczny - i one potencjalnie są wariantami podmiotowości pozaludzkiej.

Natomiast nauczycielowi (nauczycielce), zgłaszającemu (zgłaszającej) zastrzeżenia do wiarygodności reprezentacji pozaludzkich gatunków, można zaproponować, by przyjął/ęła „plan minimum wyobraźni”, bowiem nawet jeśli zgodzić się, że nie mamy dostępu do zwierząt poprzez medium literatury, a wszelkie przedstawienia są wysoce umowne, to wciąż warta eksplorowania pozostaje płaszczyzna dyskursywno-imagologiczna - zagadnienia dotyczące języka, społecznie aprobowanych praktyk przemocy oraz wyobrażeń zbiorowych. Już tyle wystarczy, aby przeciwdziałać szowinizmowi gatunkowemu, by wykształcić postawę równościową w odniesieniu do zwierząt, by zdjąć z tej perspektywy etykietkę „dziwactwa” (Włodarczyk 2015, 54). Bowiem wprowadzenie optyki nieantropocentrycznej i jej konsekwentne eksplorowanie podczas lekcji języka polskiego może sprzyjać przyswojeniu równościowego słownika funkcjonującego dotąd raczej w specjalistycznym rejestrze, a przede wszystkim budowaniu bardziej inkluzywnego względem zwierząt języka społecznej komunikacji, która służy także komunikacji międzygatunkowej.

Bibliografia

- Baratay Éric, 2014, *Zwierzęcy punkt widzenia. Inna wersja historii*, Tarasewicz P. (przeł.), Gdańsk.
- Barcz Anna, 2016, *Realizm ekologiczny. Od ekorkytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, Katowice.
- Bednarek Joanna, 2017, *Życie, które mówi. Nowoczesna wspólnota i zwierzęta*, Warszawa.
- Brzechwa Jan, 2016, *Zoo*, w: *Brzechwa dzieciom. Dzieła wszystkie: wiersze*, Leszczyński G. (wstęp), Gulewicz A. (il.), Warszawa, s. 85.
- Castro Eduardo Viveiros de, 2014, *Pojęcie gatunku w historii i antropologii*, Świda M. (przeł.), „Teksty Drugie”, nr 5, s. 159-167.
- Czapliński Przemysław, Bednarek Joanna B., Gostyński Dawid, 2017, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Poznań.
- Derrida Jacques, 2002, *The Animal That Therefore I Am (More to Follow)*, Wills D. (przeł.), „Critical Inquiry”, vol. 28, s. 369-418.
- Derrida Jacques, *Zwierzę, którym więc jestem (dalej idąc śladem)*, Koza M. (przeł.), [online] <https://www.academia.edu/3316323/Jacques>

[Derrida_Zwierz%C4%99_kt%C3%B3rym_wi%C4%99c_jestem_dalej_id%C4%85c_%C5%9Bladem](#) [dostęp: 28.12.2019].

- Dzierżanowski Marcin, *Jak niegdyś (dosłownie) wieszano na kims psy*, „Kurier Historyczny” [online], <https://kurierhistoryczny.pl/arttykul/jak-niegdys-doslownie-wieszano-na-kims-psy.376> [dostęp: 28.12.2019].
- Engelking Barbara, 2011, *Jest taki piękny słoneczny dzień... Losy Żydów szukających ratunku na wsi polskiej 1942-1945*, Warszawa.
- Filipowicz Anna, 2017, *(Prze)zwierżenia. Poetyckie drogi do antropocentryzmu*, Gdańsk.
- Foer Jonathan Safran, 2013, *Zjadanie zwierząt*, Dymińska D. (przeł.), Kraków.
- Goodall Jane, 1997, *Przez dziurkę od klucza. 30 lat obserwacji szympanсів nad potokiem Gombe*, Prószyński J. (przeł.), Warszawa.
- Goodall Jane, 1974, *W cieniu człowieka*, Bujalska-Grüm G., Grüm L. (przeł.), Warszawa.
- Groński Ryszard Marek, 2010, *Szlemiel*, Figielski K. (il.), Warszawa.
- Grosz Elizabeth, 2005, *Time Travels. Feminism, Nature, Power*, Durham-London.
- Haraway Donna, 2003, *The Companion Species Manifesto. Dogs, People, and Significant Otherness*, Chicago.
- Jarzyna Anita, 2019, *Post-koiné. Studia o nieantropocentrycznych językach (poetyckich)*, Łódź.
- Kafka Franz, 1999, *Proces*, Schulz B. (przeł.), Warszawa.
- Kott Jan, 2002, *Powiatki dla wnuczek*, Warszawa.
- Krupiński Piotr, 2016, *Dlaczego gęsi krzyczały? Zwierzęta i Zagłada w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, Warszawa.
- Kuczyńska-Koschany Katarzyna, 2017, „Kochają tylko psy”. *Psia buda i ludzkie szczenię (w „Psich latach” Günthera Grassa i „Nakarmić kamień” Bronki Nowickiej)*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 5, s. 31-40.
- LaCapra Dominick, 2010, *Powrót do pytania o to, co ludzkie i zwierzęce*, Bojarska K. (przeł.), w: *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, Domańska E. (red.), Poznań, s. 417-475.
- Leśmian Bolesław, 2010, *Wół wiosnowaty*, w: *Poezje zebrane*, Trznadel J. (oprac.), Warszawa, s. 283.
- Loba Mirosław, 2017, *Zagłada, ofiara i zwierzęta w myśli Elisabeth de Fontenay*, „Narracje o Zagładzie”, nr 3, s. 42-51.
- Lockwood Jeffrey A., 2013, *The Infested Mind. Why Humans Fear Loathe, and Love Insects*, New York.
- Majewski Paweł, 2018, *Lew, który mówi. Esej o granicach językowego wyrazu doświadczenia*, Warszawa.
- Mytych Beata, 2004, *Poetyka i łowy. O idei dawnego polowania w literaturze polskiej XIX wieku*, Katowice.
- Mytych-Forajter Beata, 2014, *Wychodzenie z klatki. Jana Kotta „Powiatki dla wnuczek”*, w: *Zamieranie fikcji*, Ładoń M., Olszański G. (red.), Katowice, s. 63-82.

- Nałkowska Zofia, 1990, *Przy torze kolejowym*, w: *Medaliony*, Poznań, s. 24-29.
- Norwid Cyprian, 1971, *Ostatnia z bajek*, w: *Pisma wszystkie*, Gomulicki J. W. (zebrał tekst ustalił, wstępem i uwagami krytycznymi opatrzył), t. 6: *Proza*, Warszawa, s. 87-102.
- Parikka Jussi, 2010, *Owady i media*, Borowski M., Sugiera M. (przeł.), Kraków.
- Patterson Charles, 2003, *Wieczna Treblinka*, Rupowski R. (przeł.), Opole.
- Raffles Hugh, 2011, *Insectopedia*, New York.
- Ratajczak Józef, 1982, *Wycieczka do zoo*, Poznań.
- Rosenstein Erna, 1978, *Pies łańcuchowy*, w: *Wszystkie ścieżki*, Kraków, s. 121.
- Różewicz Tadeusz, 2005, *Ocalony*, w: *Utwory zebrane: Poezja 1*, Wrocław, s. 21.
- Rudkowska Magdalena, 2014, *Ostatnie z bajek. Romantyczna iluzja wspólnoty ludzko-zwierzęcej i jej rozpad*, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza”, Rok VII (XLIX), s. 353-373.
- Szczygielski Marcin, 2013, *Arka czasu albo Wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz*, Warszawa.
- Sztybel David, 2006, *Can the Treatment of Animals Be Compared to the Holocaust*, „Ethics & the Environment”, vol. 11, no. 1, s. 97-132.
- Szyborska Wisława, 2011, *Łańcuchy*, w: *Wystarczy*, Kraków, s. 10.
- Szyborska Wisława, 2010, *Widziane z góry*, w: *Wiersze wybrane*, wybór i układ Autorki, Kraków, s. 211.
- Tokarska-Bakir Joanna, 2015, *Książka wyjścia*, „Poznańskie Studia Polonistyczne”, nr 25, s. 67-92.
- Waal Frans de, 2016. *Bystre zwierzę. Czy jesteśmy dość mądrzy, by zrozumieć mądrość zwierząt?*, Lamża Ł. (przeł.), Kraków
- Wawilow Danuta, 2016, *Zoo*, w: *Wierszykarnia*, Richter-Magnuszewska J. (il.), Warszawa, s. 3.
- Weil Kari, 2014, *Zwrot ku zwierzętom. Sprawozdanie*, Sadzik P. (przeł.), w: *Zwierzęta, gender i kultura. Perspektywa ekologiczna, etyczna i krytyczna*, Barcz A., Dąbrowska M. (red.), Lublin, s. 15-37.
- Wierzbicki Łukasz, 2009, *Dziadek i niedźwiadek. Historia prawdziwa*, Woliński I. (il.), Konstancin.
- Włodarczyk Justyna, 2015, *Rasa, klasa, płeć, gatunek? Metodologie w animal studies*, w: *Po humanizmie. Od technokrytyki do animal studies*, Ładyga Z., Włodarczyk J. (red.), Gdańsk, s. 23-55.
- Wolfe Cary, 2013, *Animal studies, dyscyplinarność i (post)humanizm*, Krasuska K. (przeł.), „Teksty Drugie”, nr 1/2, s. 125-154.
- Żychliński Arkadiusz, 2014, *Laboratorium antropofikcji. Dociekania filologiczne*, Warszawa.
- Żygowska Joanna, 2017, *Dziwna wycieczka do zoo. W poszukiwaniu perspektywy*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 5, s. 121-136.

O Autorce

Anita Jarzyna – dr, pracuje w Instytucie Filologii Polskiej i Logopedii UŁ. Badaczka literatury, głównie poezji XX-wiecznej, interpretatorka. W obszarze jej zainteresowań znajdują się studia nad zwierzętami oraz studia nad Zagładą. Autorka książek „*Pójście za Norwidem*” (w polskiej poezji współczesnej), Lublin 2013, *Imaginauci. Pismo wyobraźni w poezji Bolesława Leśmiana, Józefa Czechowicza, Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Tadeusza Nowaka*, Łódź-Kraków 2017 oraz *Post-koiné. Studia o nieantropocentrycznych językach (poetyckich)*, Łódź 2019; współredaktorka i redaktorka kilku numerów tematycznych czasopism („Poznańskie Studia Polonistyczne”, „Polonistyka”, „Polonistyka. Innowacje”, „Tekstualia”, „Narracje o Zagładzie”) oraz tomów zbiorowych, w tym: T. Nowak, *Spowiedź wyobraźni (szkice i rozmowy)*, Kraków 2014. Publikowała m.in. w czasopiśmie „Colloquia Litteraria”, „Czas Kultury”, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa”, „Porównania”, „Poznańskie Studia Polonistyczne”, „Przestrzenie Teorii”, „Slavia Occidentalis” oraz monografiach zbiorowych. Zastępczyni redaktor naczelnej rocznika „Narracje o Zagładzie”. Stypendystka m.in. Funduszu im. Rodziny Kulczyków, Funduszu im. Profesora Władysława Kuraszkiewicza; wyróżniona Medalem Młodej Sztuki w dziedzinie literatura (2015) oraz Nagrodą Naukową Fundacji Uniwersytetu Łódzkiego (2016).

Akademickie konfrontacje z „polskim”. Refleksje o językowej dydaktyce na niepolonistyce

Academic confrontations with Polish. Reflections
on *language* didactics in non-Polish studies

Anna Wileczek

Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce
ORCID: 0000-0002-9851-6114

Abstract: The purpose of the present paper is to reconstruct the status, rank and role of the subjects implementing the content related to Polish linguistics (language studies, Polish culture of language, linguistic pragmatics) in university education, but outside Polish philology. The research review covered two areas: documents (selected syllabuses) and social representations (conceptualizations, opinions, impressions, expectations) of the indicated subjects within the two main participants in the learning process: students and lecturers. The conclusions show that classes developing communicative and pragmatic competence are expected in the study programmes but should be functionalised, professionally focused and methodically interesting.

Key words: Polish as an academic subject, university didactics

Streszczenie: Celem niniejszego tekstu jest próba rekonstrukcji statusu, rangi i roli przedmiotów realizujących treści z zakresu językoznawstwa polonistycznego (wiedza o języku, kultura języka polskiego, pragmatyka językowa itp.) w kształceniu uniwersyteckim, ale poza filologią polską. Ogląd badawczy obejmował dwa obszary: dokumenty (wybrane karty przedmiotów) oraz reprezentacje społeczne wskazanych przedmiotów w obrębie dwóch głównych uczestników procesu uczenia się: studentów i wykładowców. Wnioski pokazują, że zajęcia rozwijające kompetencję komunikacyjną i pragmatyczną są oczekiwane w programach studiów, ale powinny być sfunkcjonalizowane, ściśle ukierunkowane pod kątem zawodowym i metodycznie interesujące.

Słowa kluczowe: język polski jako przedmiot akademicki, dydaktyka uniwersytecka

Polonistyczna edukacja językowa, ze szczególnym uwzględnieniem wiedzy o języku oraz aspektów pragmalingwistycznych i należących do kultury języka, odbywa się nie tylko na studiach o kierunku filologicznym. Przedmioty polonistyczne o nachyleniu językowym są zawarte także w programie studiów o specjalnościach humanistycznych i społecznych. Treści z zakresu językoznawstwa preskryptywnego i pragmatyki językowej, obejmujące głównie kwestie poprawności, sprawności oraz estetyki i etyki

języka, są realizowane także na uniwersyteckich kierunkach ścisłych czy studiach politechnicznych (wprowadzane są wówczas w ramach ogólnouczelnianych tak zwanych „przedmiotów humanistycznych”). Autorzy programów akademickich, nawiązując do efektów uczenia się zarówno kierunkowych, jak i specjalnościowych, wychodzą bowiem ze słusznego założenia, że każdy Polak niezależnie od nakierowania zawodowego powinien poprawnie, sprawnie, etycznie i estetycznie komunikować się w języku ojczystym z szerokim gronem odbiorców – specjalistów z danej dyscypliny oraz niespecjalistów.

Ciekawy status te przedmioty, zwane przez studentów metonimicznie „językiem polskim” lub „polskim”, mają na studiach pedagogicznych oraz w procesie tzw. przygotowania pedagogicznego do wykonywania zawodu nauczyciela, co podkreśla ministerialny dokument: *Rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (Dz.U. 2019, poz. 1450). W tym dokumencie dopełniły się dwie intencje ustawodawcze; z jednej strony dostrzeżono potrzebę realizacji określonych efektów uczenia się w zakresie polonistycznej edukacji językowej i kultury języka polskiego i wprowadzono grupę przedmiotów obowiązkowych na kierunku: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (załącznik nr 2)¹, z drugiej – zawężono znaczenie języka polskiego do narzędzia dydaktyki. Jest to konsekwencją przypisania efektów dotyczących wiedzy o języku i kultury języka do obszaru dydaktyki ogólnej bez wskazania przedmiotów, które mają je realizować (*Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, 2019, załącznik nr 1).

Te dokumenty i zapisy, które mniej lub bardziej fortunnie odnoszą się do konieczności rozwijania kompetencji komunikacyjnej i pragmatycznej w realiach zawodowych przyszłych nauczycieli, zainspirowały mnie do podzielenia się refleksją o statusie i znaczeniu określonych wyżej przedmiotów w ramach kierunków niepolonistycznych. Rzecz dotyczy głównie pedagogiki, a w mniejszym zakresie także innych kierunków kształcenia uniwersyteckiego². Analiza jest prowadzona z dwóch perspektyw. Jedna wiąże się z interpretacją dokumentów w postaci kart przedmiotów dostępnych online, co – jak sądzę – pozwala na ustalenie funkcji tych przedmiotów poza polonistyką akademicką, druga zaś umożliwi rekonstrukcję *reprezentacji społecznych* polonistycznej edukacji językowej wśród studentów wskazywanych kierunków oraz wykładowców.

Reprezentacje społeczne, a więc pewne zracjonalizowane społecznie odczucia, opinie, wyobrażenia, będą się odnosić do wypowiedzi uzyskanych

¹ Mowa tu o *Standardzie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I-III szkoły podstawowej)*, 2019, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf>, [dostęp: 29.02.2020]

² Przedmiotem odniesienia w niniejszej analizie jest głównie pedagogika. Dzieje się tak z dwóch względów: po pierwsze, pedagogika stanowi kierunek, na którym nauczam, po drugie, zebrany materiał dotyczy głównie przyszłych pedagogów (tzn. na zaproszenie uczestnictwa w rekonesansie badawczym odpowiedzieli głównie studenci pedagogiki).

z wywiadu internetowego wśród studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagogiki oraz innych kierunków. W dalszej kolejności odwołam się do refleksji praktyków – nauczycieli akademickich, które pochodzą z opinii zebranych za pośrednictwem odpowiednio skonstruowanego w tym celu formularza Google.

„Polski” dla niepolonistów

W obszarze nauk społecznych, na kierunkach nauczycielskich (myślę tu o pedagogice nazywanej przedszkolną i wczesnoszkolną) realizuje się przedmioty, które mają następujące nazwy: *podstawy nauki o języku, wiedza o języku, język polski dla nauczycieli, język w edukacji szkolnej*. Ich celem jest dostarczenie elementarnej wiedzy językowej na równi z wiedzą np. matematyczną, przyrodniczą czy artystyczną (muzyczną i plastyczną) ze względu na przygotowanie merytoryczne przyszłych nauczycieli do integracji przedmiotowej. W ramach pedagogiki o innych specjalnościach wprowadzane są do programu studiów przedmioty realizujące efekty z zakresu komunikacji językowej i szerzej – społecznej oraz pragmalingwistyki, rozumianej jako opis działań i zachowań komunikacyjnych zachodzących między nadawcą i odbiorcą w określonym kontekście (Wileczek 2020). Odzwierciedlają to określenia: *kultura słowa, kultura języka, kultura języka pedagoga*, które mają status przedmiotów ogólnoakademickich, gdyż nie należą do modułów kierunkowych. Inne kierunki – czy to o proweniencji humanistycznej, społecznej czy matematyczno-przyrodniczej, takie jak np. dziennikarstwo i komunikacja społeczna, prawo, zarządzanie, logistyka, ekonomia, chemia, biologia itp. – wprowadzają przedmioty o nazwach, np. *kultura słowa, kultura języka, kultura języka ze wskazaniem zawodowym*, np. *kultura języka doradcy zawodowego* lub *komunikacja językowa z ...*(np. pacjentem), *retoryka praktyczna, kultura żywego słowa, etykieta językowa, wystąpienia publiczne i prezentacje, komunikacja zawodowa* itd.

Jaki jest status i wymiar tych zajęć? Najogólniej mówiąc – zróżnicowany, ale raczej w kierunku minimum niż maksimum liczby godzin przeznaczonych na realizację treści przedmiotowych. I tak np. *podstawy nauki o języku* były realizowane na studiach stacjonarnych przez 15, rzadziej 12 godzin, głównie w formie ćwiczeń (wykłady, jeśli się pojawiały, odbywały się zwykle w wymiarze 10 godzin). Na studiach niestacjonarnych jest to zwykle połowa godzin przewidzianych na przedmiot dla studentów dziennych. *Kultura języka/kultura słowa* prowadzona była dotychczas przeciętnie przez 15 godzin w formie ćwiczeń lub wykładów (rzadko 30 h). Inne przedmioty, takie jak np. *współczesny język polski, kultura języka, etykieta językowa, język współczesnych mediów* na kierunkach związanych głównie z komunikacją społeczną, trwają przez 15, rzadziej 20 godzin³.

³ Trzeba dodać, że niektóre przedmioty realizowane są w formie wykładów i dodatkowo łączone z innymi kierunkami lub specjalnościami studiów ze względu na oszczędności.

Kolejną kwestią jest sfunkcjonalizowanie przedmiotów polonistycznych, co wiąże się z koniecznością dostosowania treści językowych do kierunkowych efektów kształcenia. Dzieje się to z prostego powodu: o ile w efekty kierunkowe jest wpisana bezpośrednio znajomość języka obcego na poziomie B2, to nie odnoszą się one wprost do języka polskiego jako podstawowego narzędzia komunikacji zawodowej. I tak na przykład w karcie przedmiotu *kultura słowa* można przeczytać, że przyszły pedagog: „posiada umiejętność konstruowania rozbudowanych ustnych i pisemnych uzasadnień na tematy dotyczące różnych zagadnień pedagogicznych” i jest to odniesienie do efektu kierunkowego: „umie argumentować własne stanowisko, prezentować własne poglądy w odniesieniu do wybranych koncepcji i przejawów działań pedagogicznych”. Z kolei w karcie *Kultura języka prawnego i prawniczego* czytamy, że student: „ma rozszerzoną wiedzę o charakterze nauk prawnych, ich miejscu w systemie nauk i relacjach do innych nauk; zna i rozumie podstawową terminologię prawniczą”. Przedmiot *kultura języka* na fizyce technicznej powinien sprawić, że student pozna: „podstawową terminologię pozwalającą świadomie posługiwać się językiem”, zrozumie „znaczenie funkcjonalnego posługiwania się słowem w komunikacji zawodowej” i jest to odniesienie do efektu kierunkowego: „Zna podstawy historii fizyki oraz wybranych nauk społecznych i humanistycznych, rozumie cywilizacyjne znaczenie fizyki i jej zastosowań”.

Z powyższych przykładowych przytoczeń wynika więc, że uzasadnienia dla istnienia wskazanych przedmiotów są sformułowane w „języku” efektów w sposób zawołowany, jakby dobre, skuteczne i etyczne posługiwanie się językiem ojczystym (pierwszym) w sytuacjach komunikacyjnych - profesjonalnych i niezawodowych - powinno być ukrywane. Być może wynika to ze statusu języka polskiego jako L1, czyli języka nabywanego jako pierwszy we wspólnocie narodowej i mniemaniu o jego wystarczającym opanowaniu podczas edukacji szkolnej. Niemniej jednak - biorąc pod uwagę fakt, że stanowi on podstawę każdej skutecznej komunikacji, także - komunikacji edukacyjnej, to kompetencja pragmalingwistyczna w ramach posługiwania się językiem ojczystym powinna być rozwijana na każdym poziomie i kierunku kształcenia.

Czy tylko „michałki”?

Pora teraz na rekonstrukcję konceptualizacji wskazanych przedmiotów przez głównych uczestników procesu kształcenia (uczenia się), a więc studentów i wykładowców. W tym celu zostanie wykorzystany koncept „reprezentacji społecznych”. Według teorii reprezentacji społecznych są to - mówiąc najogólniej - „myśli, wyobrażenia, konceptualizacje, waloryzacje zgrupowane wokół jakiegoś zagadnienia umożliwiającego sklasyfikowanie rzeczy i ludzi oraz ich charakterystykę” (Moscovici 2000; cyt. za: Trutkowski 2007, 339). Mają one charakter potoczny i są podzielane

wspólnotowo, a w postaci sądów czy mniemań – wyrażane w tekstach/ wypowiedziach różnego typu. W badanych opiniach istotne są dwa aspekty: aspekt deskryptywny (poznawczy) – związany z percepcją obiektu (można skonkretyzować go za pomocą pytania: *Czym jest dany obiekt?*) oraz aspekt afektywny (ewaluatywny) – określający pozytywne lub negatywne wartości/oceny postrzeganego obiektu dla postrzegającego (pytanie: *Jak jest postrzegany?*). Z kolei mechanizmy, które generują reprezentacje społeczne, to: *zakotwiczenie* i *obiektyfikacja* (Moscovici 2000, 41-52). W pierwszym wypadku kotwiczenie określa proces myślowy, w ramach którego to, co „nieznane”, staje się „znane” przez porównanie go do znanej nam sfery po to, abyśmy mogli je zinterpretować i zrozumieć (przykładem może być kotwiczenie tematyczne dołączanie do istniejących wzorów myślenia, nazywanie czy metaforyzacja). W przypadku obiektyfikacji zaś to, co „nieznane”, staje się „znane” przez przekształcenie w coś konkretnego, coś, co możemy postrzegać i doświadczać jako konkretne zjawisko i wyrażać o tym sądy.

Aby zorientować się, jak studenci „kotwiczą” przedmioty polonistyczne oraz jak je „obiektyfikują” w procesie percepcji, waloryzacji i werbalizacji, poprosiłam ich o wypełnienie online formularza Google (metoda sondażu), który został zamieszczony na portalach społecznościowych i w internetowych grupach studenckich oraz rozesłany (przez polinkowanie) za pomocą poczty internetowej. Formularz zawierał wyłącznie pytania otwarte. Procedura udzielania odpowiedzi była całkowicie anonimowa, a wypowiedzi były deponowane na dysku Google⁴. Do analizy wytypowano 32 ankiety z rozbudowanymi odpowiedziami studentów, którzy realizowali już zajęcia z tego obszaru. Najwięcej wypowiedzi – 20 – pochodziło z dyscypliny pedagogika, pozostałe z następujących kierunków: 1 ekonomia, 2 prawo, 1 matematyka, 2 fizyka, 1 biologia, 1 logistyka, 2 administracja, 2 dziennikarstwo. Badani zostali poproszeni o refleksje na temat zasadności odbywania zajęć, wyniesionej wiedzy, oczekiwań, sposobu prowadzenia, przydatności, korelacji z przyszłą pracą zawodową, skuteczności w zakresie podnoszonych kompetencji. Mieli także podzielić się swoimi wrażeniami, odczuciami, wątpliwościami i przekonaniem w dowolnej – pod względem kompozycyjnym – formie

Biorąc pod uwagę usytuowanie interesujących nas przedmiotów w programie studiowanego kierunku, studenci pedagogiki (ok. 85% wypowiedzi) uważają, że są to *przedmioty niezbędne w programie studiów*⁵, 15% nie neguje otwarcie potrzeby ich istnienia, ale wyraża raczej negatywne odczucia (np.: *za dużo godzin, nie wnoszą niczego; potrzeba raczej więcej przedmiotów specjalnościowych*). Studenci pozostałych kierunków natomiast prawie w połowie twierdzą, że są to przedmioty *niepotrzebne i zbędne* przy dużym obciążeniu przedmiotami kierunkowymi, o czym świadczą takie symptomatyczne wypowiedzi, np.: *moja umiejętność języka polskiego jest*

⁴ <https://docs.google.com/forms/d/1Daj3X3mHupO41MhI-dIDIYi9kdktWF7u89m4v5a2tE0/edit#question=64714814&field=266785281> [dostęp: 29.02. 2020].

⁵ Wszystkie wypowiedzi pochodzące z ankiet są przytaczane w zapisie oryginalnym i wyróżniane kursywą.

dobra, nie widzę potrzeby zaprzętania sobie głowy jakimiś odmianami; każdy wie najlepiej, co ma powiedzieć. Inni dopuszczają je, ale bez entuzjazmu towarzyszącego wiedzy o potrzebie rozwijania umiejętności związanych z kompetencją pragmatyczną (np.: *polski był ok, ale mnie to nie interesuje i tak mówię po swojemu*). Co ciekawe, pomimo różnych nazw owych przedmiotów w ministerialnych i uczelnianych dokumentach przez studentów są traktowane jako kontynuacja szkolnego przedmiotu język polski, co odzwierciedlają przytaczane, najczęściej slangowe (nieoficjalne) nazwy, takie jak: *polski, polak*.

Studenci, którzy zawarli w sondażu opinie pozytywne, opisują te przedmioty jako *związane z problemami praktycznego posługiwania się językiem*, a w ich obrębie z *poprawnością językową* i stosownymi zachowaniami językowymi (*poprawnym wyrażaniem się, ładną wypowiedzią, zgodnością z zasadami językowymi*). Twierdzą, że są to zajęcia potrzebne i przydatne, gdyż:

- Nieustannie są wykorzystywane w praktyce pedagogicznej oraz np. w komunikacji z nauczycielami akademickimi;
- Dzięki takim przedmiotom możemy dowiedzieć się, jakich błędów mamy nie popełniać podczas wypowiedzi oraz jak „językowo” zachować się podczas przeprowadzania konkretnej rozmowy;
- Wiedza ta jest bardzo przydatna i niezbędna w życiu codziennym, jak i również w pracy zawodowej. Cały czas uczę się poprawnego posługiwania się językiem polskim;
- Dużo osób ma problemy z poprawną polszczyzną, jego przydatność jest ogromna w pracy i codziennej komunikacji.

Jeśli idzie o sformułowania ewaluacyjne, to zwykle podzielane są opinie, że są to przydatne i interesujące zagadnienia przez ich nachylenie praktyczne, aktualność i odniesienie do konkretnych zachowań językowych:

- Takie praktyczne tematy są ważne, szczególnie w pracy zawodowej; zajęcia powinny mieć formę praktyczną, a nie teoretyczną;
- Bardzo przydatne zajęcia; Bardzo potrzebne zajęcia; Pozwalają nadrobić wiedzę językową, która u większości studentów jest słaba;
- Ciekawe zajęcia, szczególnie z zagadnień współczesnego języka; ciekawy sposób prowadzenia - aktualne przykłady;
- Potrzebujemy przedmiotów, które przypomną nam, jak pisać, a może nawet nauczą, jak się w ogóle za to zabrać? Poziom niektórych prac [studentów] jest przecież żałosny.

Na sympatię do przedmiotu i pozytywne emocje przekładają się także: atrakcyjna forma zajęć, dynamiczny sposób realizacji oraz kompetencje i osobowość prowadzącego. W związku z tym preferowana jest aktywna forma, raczej warsztatowa niż wykładowa, np.: *To była interesująca forma zajęć; najlepiej warsztatowa; Brak dokuczliwości przedmiotu - zajęcia były prowadzone w ciekawej formie; Było ciekawie i praktycznie. Po przeprowadzonych zajęciach wielu studentów zmieniło swój sposób wypowiedzi.*

Wśród kompetencji wykładowcy wymienia się głównie skorelowane ze sobą: przygotowanie merytoryczne (wiedza przedmiotowa), cechy osobowościowe i kompetencje społeczne (interpersonalne) oraz odpowiednią atmosferę sprzyjającą otwartości i gotowości do współdziałania. Zwróćmy uwagę na symptomatyczne, ale znaczące wypowiedzi:

- Jeśli wykładowca poprowadzi temat w ciekawy sposób to aż szkoda wychodzić z zajęć; U nas nie tylko było miło, ale też każdy mógł o coś zapytać czy wyrazić wątpliwość;
- Przedmiot prowadzony powinien być przez osoby, które językiem się pasjonują i mają obszerną wiedzę na jego temat;
- Ciekawy człowiek do prowadzenia i raczej bez ocen, dużo rozmów i materiały do powtórzenia podstaw - to warunek sukcesu takich zajęć.

W tym miejscu, omawiając sposoby waloryzowania zajęć przez studentów, warto przytoczyć jeszcze jeden symptomatyczny głos studenta nauk społecznych (na kierunku pedagogika), który wiąże sposoby realizacji efektów i treści przedmiotowych z liczbą godzin przeznaczonych na przedmiot:

Wymiar godzin realizowany w toku studiów jest niewystarczający i winien być zwiększony. Sądzę, że owe przedmioty powinny być realizowane przez cały okres studiów w każdym z semestrów, aby przyszli pedagodzy, kończąc uczelnię posiadali wiedzę na wysokim poziomie. Proponuję także, by podczas takich zajęć ćwiczone były m.in. wystąpienia publiczne (...). W zwiększonym wymiarze godzin można byłoby sięgnąć po metody i techniki neurolingwistyczne. Na pewno liczba godzin powinna zostać zwiększona, gdyż teraz jest minimalna, a to pozwala powtórzyć tylko kilka rzeczy i robi się ich natłok.

Reasumując, przedmioty z zakresu wiedzy o języku polskim i kultury języka w wypowiedziach studentów są postrzegane jako przydatne i interesujące, gdyż służą lepszemu komunikacji w realiach zawodowych i codziennych. Ponadto są wskazywane jako potrzebne w programach kierunków uniwersyteckich, ale tylko wówczas, gdy mają charakter praktyczny, tzw. związane są z przydatnością w przyszłości, ale także gdy są realizowane w sposób praktyczny. Podnoszą poziom świadomości i sprawności językowej (w 70% wypowiedzi ten aspekt łączył się z odbytymi zajęciami, w 10% nie było takiej korelacji, zaś 20% badanych nie ma zdania na ten temat). Ta kwestia, wiążąca się także z rozwojem kompetencji społecznych, odnosi się do ważnej funkcji przedmiotów polonistycznych, a mianowicie - do uświadamiania społecznej i kulturowej roli języka, np.:

- Zajęcia (...) wpłynęły na mój kontakt z innymi ludźmi, zarówno w sytuacjach nieoficjalnych jak i oficjalnych - w urzędzie, gdzie pracuję;
- Zajęcia z kultury słowa pokazały mi, jak bardzo ważna jest poprawność językowa. Wielu ludzi popełnia podstawowe błędy językowe w prostych słowach, podczas odmiany i budowania zdań;
- Zajęcia na pewno poszerzyły moją świadomość językową, dużo im zawdzięczam zwłaszcza podczas oficjalnych rozmów.

Można zatem wysnuć wniosek, że studenci, którzy zechcieli zwerbalizować swoje doświadczenia na potrzeby badania, w większości nie traktują omawianych przedmiotów jak „michałków” (dawn. w slangu studenckim ‘dodatkowe, łatwe zajęcia poza podstawowymi modułami’), ale postrzegają je raczej jako jedną z niewielu możliwości do uzupełnienia, systematyzacji wiedzy językowo-komunikacyjnej oraz zmiany postaw aksjologicznych wobec języka.

Teraz spójrzmy na interesujące nas przedmioty z drugiej strony katedry. Nauczyciele akademicy (językoznawcy polonistyczni) również zostali poproszeni o wypowiedzi na temat prowadzonych przedmiotów na kierunkach niepolonistycznych. Spisując online przez formularze Google swoje refleksje na temat zajęć (procedura podobna jak w wypadku studentów), diagnozowali szereg problemów. Jednym z najczęściej werbalizowanych był stan językowej wiedzy początkowej uczniów. Szczególnie mocno było to wyeksponowane w przypadku kierunków humanistycznych i społecznych, gdzie rozwinięta kompetencja językowa i komunikacyjna jest podstawą skutecznej współpracy z uczniem, słuchaczem lub petentem. Świadczą o tym m.in. następujące wypowiedzi:

- 90% studentów potrzebowało wyjaśnienia kolejnych zagadnień językowych od podstaw (dotyczyło to także wiedzy i umiejętności z zakresu szkoły podstawowej i gimnazjum);
- w trakcie kursu studenci oceniają przedmiot jako bardzo trudny, wskazując źródło tych trudności we własnych doświadczeniach szkolnych („zawsze miałem/miałam z tym problemy”, „nigdy tego nie rozumiałem” etc.). Początkowo uważają również przedmiot za niepotrzebny (...). Z czasem, kiedy zauważają, w jakim stopniu będą wykorzystywać zdobyte podczas zajęć wiedzę i umiejętności w codziennej pracy z uczniami w klasach 1-3 i jak ważne są to narzędzia, i jak niezbędne uczniom w poznawaniu świata, zaczynają zmieniać swój stosunek do przedmiotu.

Kolejny problem stanowi – w ich mniemaniu – zbyt mała liczba godzin przeznaczonych na przedmiot i nieadekwatna forma zajęć, a także „prze-teoretyzowanie” przedmiotu:

- Kultura języka/słowa powinna obowiązywać na każdym kierunku i to w formie warsztatowej, czyli w małych grupach ćwiczeniowych, ale te 10, 15 godzin to jest zbyt mało, żeby odbyć efektywne zajęcia;
- Przedmiot miał formę wykładu, który był łączony z innymi specjalnościami w ramach kierunku zarządzanie. Na pierwszym wykładzie było jakieś 250 osób, które przyszły po to tylko, by odnotować się na liście. Studenci mieli słuchawki na uszach i tablety, ewentualnie laptopy przed sobą (bynajmniej nie po to, aby notować). Z czasem, gdy dowiedzieli się, że na wykładzie nie sprawdzam obecności, przychodziło jakieś 50 osób, z którymi dobrze się pracowało!
- Myślę, że nadszedł czas zupełnie innej edukacji. Edukacji praktycznej. Nastawionej na konkretny cel. Cel pragmatyczny. (...) Zajęcia powinny odbywać się w rzeczywistych (a właściwie w symulujących rzeczywiste) warunkach pracy studentów.

Wskazane wypowiedzi zwracają więc uwagę na konieczność dużego sfunkcjonalizowania zarówno treści, jak i formy zajęć, co w zasadzie jest

zbieżne z wyobrażeniami werbalizowanymi przez studentów. Atutem musi być także otwartość i sprawność dydaktyczna wykładowcy, który potrafi umiejętnie łączyć treści *stricte* przedmiotowe z najnowszymi trendami w dydaktyce czy odkryciami naukowymi. Efektem takich działań jest autentyczne zaangażowanie studentów. Oto dowód:

Niektórzy uważają, że przedmiot nie jest potrzebny na danym kierunku (opinia studenta chemii), ale to oceny formułowane rzadko. Zdarza się, że początkowo studenci są nastawieni do przedmiotu sceptycznie, ale w trakcie zajęć ich nastawienie się zmienia: angażują się w dyskusję, zadają pytania, wyrażają swoje zdanie na dany temat, potwierdzają to, że pewne błędy mogą razić, przeszkadzać, „zamawiają” określone tematy, które ich zainteresowały (np. proponują poszerzenie refleksji na temat nazw żeńskich, manipulacji i etyki słowa).

Wynika stąd oczywisty postulat związany z koniecznością stosowania dydaktyki zarówno interdyscyplinarnej, jak i interaktywnej. Chodzi nie tylko o dydaktyczną otwartość, ale także o takie kreowanie procesu nauczania i uczenia się, które oznaczałoby jednocześnie szerokie uczestnictwo w kulturze – aktywizację teatralną czy lekturową oraz włączenie odkryć neuro nauki czy neurolingwistyki:

- Uważam, że na ww. zajęciach nie można skupiać się jedynie na systemie, należy przyjąć perspektywę pragmatyki językowej i ukazać język w szerszym kontekście, w działaniu (np. pokazać powiązania języka z kulturą, obyczajem, myśleniem, systemem wartości, a nawet z wiedzą z zakresu neuronauki, aby zainteresować studentów przekazywanymi treściami i by pokazać, że reguły językowe nie są wymysłem językoznawców, ale wynikają z określonych praw, potrzeb, celów itd.
- Zajęcia powinny mieć charakter aktywizujący i otwierać się na różne formy uczestnictwa w kulturze, np. spotkania z aktorami, naukowcami, pisarzami. Dobrze byłoby odwoływać się do nowych trendów i tendencji w polszczyźnie współczesnej i podkreślać wartość języka i słowa.
- Istnieje emisja głosu, język w procesie kształcenia oraz kultura języka polskiego. I dobrze. Rozwój kompetencji w ramach języka mówionego można by osiągnąć przez udział studentów w (...) zajęciach w stronę sceniczną, dziennikarską (bardziej zabawowo niż w celu wielkiej kariery scenicznej).

Ogląd zjawiska funkcjonowania polonistycznych przedmiotów językowych na uniwersyteckich studiach niepolonistycznych od strony rekonstrukcji ich statusu formalnego oraz reprezentacji społecznych, ujmowanych w wypowiedziach studentów i nauczycieli akademickich, nasuwa kilka symptomatycznych wniosków. Po pierwsze: niezaprzeczalnie wskazywane przedmioty są obecne i uwzględniane w programach studiów, głównie w kształceniu pedagogów, co dodatkowo narzucają najnowsze ministerialne standardy określające wymogi przygotowania do zawodu przyszłych nauczycieli. Inne kierunki uniwersyteckie (także o proweniencji ekonomicznej czy matematyczno-przyrodniczej) wprowadzają zajęcia realizujące założony efekt w postaci rozwijania skutecznej i poprawnej komunikacji zawodowej, ale są one zminimalizowane zarówno pod względem liczby godzin, jak i treści (propedeutycznych).

W opinii wykładowców sfunkcjonalizowana wiedza o języku, kultura języka czy retoryka praktyczna są niezbędne w programach poszczególnych kierunków studiów ze względu na niską wiedzę początkową i praktyczną studentów niepolonistów (ta w samoocenach studenckich była określana jako średnia lub dobra). Wbrew pozorom takie zajęcia są w większości oczekiwane przez studentów. Powinny być jednak nakierowane interdyscyplinarnie, odnoszone do kultury i przyszłej pracy zawodowej związanej z danym kierunkiem. Co znamienne, w większości są satysfakcjonujące dla obu stron. Podnoszą świadomość językową, przypominają o konieczności zachowania poprawności w zakresie posługiwania się polszczyzną oficjalną oraz codzienną, a także – co ważne w obszarze kompetencji społecznych – budzą przekonanie o wartości języka ojczystego w wielu różnych jego odmianach i postaciach.

Bibliografia

- Moscovici Sergio, 2000, *Social Representations. Explorations in Social Psychology, Polity*, Cambridge.
- Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I-III szkoły podstawowej), 2019, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> [dostęp: 29.02.2020]
- Trutkowski Cezary, 2007, *Teoria społecznych reprezentacji i jej zastosowania*, w: Marody M., (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska XX i XXI na przełomie wieku*, Warszawa.
- Wileczek Anna, 2020, *Język i komunikacja. Wprowadzenie dla pedagogów*, Warszawa.

O Autorce

Anna Ewa Wileczek – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo, profesor Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, nauczyciel dyplomowany. Pracuje w Instytucie Literaturoznawstwa i Językoznawstwa; kieruje Zakładem Badań nad Dyskursem. Należy do m.in. The International Association for Research in L1 Education, Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego.

Zajmuje się językiem, dyskursem i kulturą młodzieży, dyskursem edukacyjnym, komunikacją społeczności internetowych, językiem literatury. Jest autorką i współautorką wielu prac naukowych z tego obszaru, w tym monografii, m.in.: *Język i komunikacja. Wprowadzenie dla pedagogów* (Warszawa 2020), *Kod młodości. Młodomowa w aspektach społeczno-kulturowych* (Warszawa 2018), *Child in the Empire of (Mobile) Screens* (Kielce 2017), *Codes Of Childhood. Pedological Sketches* (Kielce 2016), *Szkolna (nie)komunikacja. Bariery w dyskursie wczesnoszkolnym* (Warszawa

2015), *Świadectwa-ślady-znaki. Lapidarium jako strategia formy* (Kielce 2010), *Jest i więcej prawd w Piśmie. Mickiewiczowskie „Zdania i uwagi” w kontekście Biblii* (Lublin 1993). Prowadzi działalność popularyzującą naukę wśród dzieci i dorosłych w ramach Uniwersytetu Dziecięcego UJK oraz projektów dydaktycznych. Jest członkinią Zespołu Dydaktycznego Rady Języka Polskiego.

Niewiedza obywatelska uczniów - nowy problem polonisty?

Citizenship ignorance of pupils - a new problem
for a Polish language and literature teacher?

Bernadeta Niesporek-Szamburska

Uniwersytet Śląski, Katowice

ORCID: 0000-0001-9935-6733

Abstract: The author presents the problem of school citizenship education. Based on facts from the literature on the subject and the results of a survey of 13- and 16-year-old students, the author indicates their little citizenship knowledge. The author successively refers to the analysis of core curricula. The apparent richness of content clashes with the results of extensive analyzes of the team of researchers from the School Pedagogy Department of the Nicolaus Copernicus University in Toruń, who discovered in the content of the core curricula poverty of categories related to citizenship competencies. Finally, the researcher refers to Polish language educational practices, whose authors (teachers) are able to give citizenship education the right shape and direction.

Key words: citizen, citizenship knowledge, school citizenship education, Polish language (as an object)

Streszczenie: Autorka przedstawia w opracowaniu problem szkolnej edukacji obywatelskiej. Opierając się na faktach z literatury przedmiotu oraz na wynikach badania przeprowadzonego wśród 13- i 16-letnich uczniów, wskazuje na ich niewielką wiedzę obywatelską. Kolejno odnosi się do analiz podstaw programowych. Pozorne bogactwo treści zderza z wynikami obszernych analiz zespołu badaczy z Katedry Pedagogiki Szkolnej z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, które odkrywają w treściach podstaw programowych ubóstwo kategorii związanych z kompetencjami obywatelskimi. Na koniec badaczka odwołuje się do polonistycznych praktyk edukacyjnych, których autorzy (nauczyciele poloniści) są w stanie nadać kształceniu obywatelskiemu właściwy kształt.

Słowa kluczowe: obywatel, wiedza obywatelska, szkolna edukacja obywatelska, język polski

Nie ma demokratycznego państwa prawa bez świadomości obywatelskiej u obywatela. Z kolei kształtowanie świadomości obywatelskiej jest niemożliwe bez uświadomienia człowiekowi tego, że jest osobą (Tischner 1994, 4).

Polskie społeczeństwo, a zwłaszcza jego młoda część, wykazuje słabą aktywność obywatelską. Z raportu sprzed dziewięciu lat pt. *Młodzi 2011* wynika, że badani w wieku od 18 do 24 lat stanowią największy odsetek wśród politycznie biernych (Szafraniec 2011). Brak aktywności potwierdził również Europejski Sondaż Społeczny z 2018 roku (ESS Round 9 2018). Jego wyniki wskazują, że ze wszystkich grup wiekowych najmniej zainteresowani polityką są młodzi Polacy i Polki w grupie wiekowej 15–24 lata (29,2% średnio zainteresowanych, 41,9% słabo zainteresowanych i 24,3% w ogóle niezainteresowanych)¹. Młodsza część społeczeństwa wykazuje też coraz mniejszą odporność na populistyczną propagandę. Krystyna Szafraniec pisze: „Mamy do czynienia z zupełnie innym pokoleniem – niedouczonego obywateli, nieznających historii (znających – czasami – fakty, lecz nieznających historii rozumianej jako proces), odbierających współczesność przez pryzmat nienawiści do klasy politycznej i stabilizowanych komunikatów medialnych”. Jak twierdzi badaczka: to „efekt socjalizacji politycznej *via internet*, słaba obecność edukacji obywatelskiej w szkole i osobliwej estetyki dialogu publicznego w Polsce”², czego efektem są: „obywatel[e], ale bez świadomości obywatelskiej” (Arena Idei 2019).

W tym kontekście uzasadnione wydaje się sprawdzenie, jak rozwijane są sprawności stanowiące komponenty kompetencji obywatelskiej (m.in. w jaki sposób przygotowuje się uczniów do praktycznego rozumienia praw człowieka, internalizowania europejskich ideałów wychowania oraz tworzenia podstaw do współpracy między różnymi kulturami (zob. Banach 2000, 14-17), które z nich stały się składnikami programowymi w polskiej edukacji szkolnej – jako że w decydującej mierze szczególnie, uwarunkowaną historycznie odpowiedzialność za rozwój kompetencji obywatelskich ponoszą szkoły. Winny one spełniać swój obowiązek poprzez edukację formalną i nieformalną, począwszy od wczesnego wieku szkolnego, i kontynuować ten rodzaj pracy z uczniami w ciągu całego procesu edukacyjnego – wszak obywatelskość wpisano w kompetencje kluczowe edukacji w Europie (por. Branson 1998, 7). Wykonywanie tych zadań powinno odbywać się systematycznie na wszystkich szczeblach kształcenia i znajdować swój wyraz w podstawach programowych edukacji formalnej.

To z pewnością niełatwe zadanie, a planowanie działań edukacyjnych związanych z kwestiami kompetencji społecznych i obywatelskich utrudnia fakt niejednoznaczności i zmienności pojęć łączących się tematycznie z obywatelskością. *Edukacja, naród, państwo, polityka, obywatel* – w różnych miejscach i czasach oznaczały co innego – przez lata były też pod wpływem uwarunkowań historycznych, kulturowych i politycznych Polski.

¹ W badaniu wydzielono grupy wiekowe: 15–24 lata, 25–34, 35–44, 45–54, 55–64, 65–74, 74 lata i więcej.

² Np. młodzi dwukrotnie częściej niż starsi wykazują chęć wyjścia z Unii Europejskiej, przejawiają lęk przed „uchodźcami-islamistami”, rośnie wśród nich procent bliskich nacjonalizmowi (Szafraniec 2019).

Sama idea **obywatelstwa**³, towarzysząca politycznej i filozoficznej myśli Zachodu od czasu powstania greckich państw miast, wywodzi swe znaczenie z ich nazwy. W języku greckim ‘obywatel’, wywodzący się z ‘miasta’ – jako greckiej formy państwowości, społeczności – odnosi się do statusu członkostwa w określonej społeczności (a w wielu przypadkach – w państwie), ale na tym się nie kończy.

W literaturze przedmiotu ‘obywatelskość’ definiowana bywa w rozmaity sposób w zależności od tradycji i perspektywy filozoficznej autorów czy charakteru i celów prowadzonych przez nich analiz. W dyskursie filozoficznym (w ślad za klasycznymi myślicielami republikańskimi) ujmuje się ją w kategoriach moralnych jako cnotę lub zespół norm i wartości o charakterze etosu, specyficzną etykę lub zbiór pewnych normatywnych i poznawczych cech i dyspozycji jednostek, podkreślając zarazem ich aktywny, działaniowy, praktyczny aspekt – obywatelskość wszak to „bycie” (dobrym) obywatelem (por. Bukowska, Wnuk-Lipiński 2009, 25). W teoriach społeczno-politycznych i psychologiczno-pedagogicznych owa skłonność czy dyspozycja do podejmowania określonych działań definiowana bywa jako **postawa**, czyli względnie trwałe zestaw przekonań, odnoszących się do oznaczonego przedmiotu lub sytuacji, i pozwalająca danej osobie reagować na nie w określony sposób (Bukowska, Wnuk-Lipiński 2009, 25). **Definicję obywatelskości** w kategoriach postawy łączy się zazwyczaj z obywatelskimi cnotami przejawiającymi się jako przywiązanie do całości społeczeństwa, ochrona i pomnażanie dobra całego społeczeństwa, zbiorowa samoświadomość i samoograniczenie, aktywność, odpowiedzialność i umiejętność współpracy, nastawienie prospołeczne i empatia, zdolność do poświęcania, altruizmu, opiekuńczości. Łączy się ją z wartościami takimi, jak: braterstwo, solidarność, akceptacja równości praw, zaufanie, respektowanie dobra wspólnego, współpraca, przestrzeganie wspólnie ustalonych reguł, podmiotowe traktowanie współobywateli (por. Wnuk-Lipiński 2005, 105). Ujmuje się ją również szerzej jako

Obywatelstwo (...) [to – BNS] wzajemność praw i obowiązków wobec wspólnoty. Obywatelstwo określa członkostwo, członkostwo we wspólnocie, w której jednostka wie swoje życie. Członkostwo zaś nieodmiennie pociąga za sobą określony stopień partycypacji we wspólnocie (Bukowska, Wnuk-Lipiński 2009, 26).

Te trzy aspekty – **prawa i obowiązki, przynależność, uczestnictwo** – stanowią rdzeń koncepcji obywatelstwa. Obywatelskości nie zaświadczy się więc jedynie formalnoprawnym dokumentem, jej istotą jest świat wartości: dbanie o dobro własnego kraju, co w przypadku młodych ludzi oznacza wdrażanie do odpowiedzialności za radzenie sobie z indywidualnymi i społecznymi problemami, które stają się udziałem dzisiejszych uczniów.

³ Słowo to pochodzi z czeskiego *obyvatel*, a to z czasownika *obyvati* ‘mieszkać’; grecki (gr. πολιῖτης [polites] – obywatel, od: ποῖλις [polis] – miasto. Etymologiczny ‘mieszkaniec’ przekształcił się w ‘obywatela’: osobę oficjalnie uznaną za członka społeczeństwa jakiegoś państwa i mającą wynikające z tej przynależności uprawnienia i obowiązki. *Współczesny słownik języka polskiego*, https://wsjp.pl/do_druku.php?id_hasla=5331&id_znaczenia=0 [dostęp: 9.11.2019].

Budząca się aktywność pewnej części młodego pokolenia w ruchu obrony Ziemi zaświadcza najlepiej, że edukacja obywatelska powinna iść z duchem czasu. Inaczej też każą na nią spojrzeć wyzwania postmodernizmu czy nowej humanistyki, bowiem zmiany globalne, w tym masowe migracje, terroryzm, nie rzutują samoistnie na pogłębienie u młodych poczucia obywatelstwa, za to mają wpływ na „poszerzenie”, a równocześnie „spłylenie” poczucia MY (Melosik 2003). Przed polonistą pojawia się więc zadanie włączenia tak rozumianego wychowania obywatelskiego w ponowoczesny kontekst (z możliwością umieszczenia w nim patriotyzmu jako silnego bodźca stymulującego postawy prospołeczne – jeśli spróbuje mu się nadać bardziej utylitarny wymiar (por. Marzęcki 2019, 22).

Spójrzmy, czy tak rozumieją pojęcie ‘obywatela’, ‘obywatelstwa’ sami uczniowie. Na pytanie krótkiej ankiety: *Kim jest obywatel?* – odpowiadali siódmoklasiści (trzynastolatkowie) i uczniowie I klasy liceum (szesnastolatkowie – absolwenci gimnazjum) – w każdej z grup po 40 uczniów (razem – 80 uczniów)⁴.

Dla większości młodszych respondentów (26 odpowiedzi, 65%⁵) **obywatelstwo nie łączy się z żadną ze wskazanych przez badaczy cech**, by być obywatelem, wystarczy⁶:

- być człowiekiem (3); osobą (2); mieszkańcem swojego kraju (13); człowiekiem mieszkającym w danym mieście, państwie (6); to niekoniecznie patriota – mieszkaniec kraju (1) – **25** odpowiedzi;
- mieć dokument/obywatelstwo: ktoś, kto ma dowód osobisty lub pesel (1); ma obywatelstwo danego kraju (2);
- być osobą, która mieszka w danym kraju i się w nim urodziła (3);
- być osobą mającą pewne prawa: osoba mieszkająca w danym kraju i mająca prawo do oddania głosu w wyborach; osoba mająca obywatelstwo i prawo głosowania w sprawach politycznych (2);
- być osobą mającą obowiązki: ktoś, kto płaci podatki (1);
- obywatel to sługa kraju, to ta osoba, która pomaga krajowi (1).

Połowa starszych uczniów, którzy przeszli już edukację z wiedzy o społeczeństwie, zgodnie optowała **za prawnym związkiem między obywatelem i krajem** (20 odpowiedzi, 50%). Pisali oni, że obywatel to:

- osoba posiadająca obywatelstwo danego państwa (3); osoba przynależna danemu krajowi i posiada obywatelstwo danego kraju (2); osoba zamieszkująca w danym kraju, jest tam zameldowana i posiada obywatelstwo (6); osoba mieszkająca na danym terytorium, związana więzią prawną z krajem (3); osoba związana

⁴ Badanie sondażowe przeprowadziły panie magister: Magdalena Paprotny i Ewelina Zygan w Szkole Podstawowej nr 20 w Rudzie Śląskiej oraz w V Liceum Ogólnokształcącym w Gliwicach.

⁵ Podobne wyniki uzyskała Mariola Gawrońska, która badała w 2018 roku uczniów trzech klas technik: 61% z nich nie potrafiło zdefiniować pojęcia ‘społeczeństwa obywatelskiego’. Por. <http://www.spoleczenstwoobywatelskie.edu.pl/> [dostęp: 11.09.2019].

⁶ Cyfry w nawiasach oznaczają liczbę odpowiedzi tej samej kategorii. Dwie osoby pozostawiły pytanie bez odpowiedzi, jedna napisała: – *nie wiem*.

prawnie z danym państwem (2); każdy posiadający obywatelstwo danego państwa – jest to uregulowane prawnie (3); ma obywatelstwo, może żyć poza granicami kraju (1) – 20 odpowiedzi;

- osoba mieszkająca w danym kraju (4)/ państwie (4) – 8 odpowiedzi;*
- osoba, która jest połączona z państwem i posiada prawa obywatelskie tego kraju (1);*
- mieszkaniec danego państwa, który uznaje i szanuje prawo w nim panujące (1)/ który przestrzega prawa (2); osoba, która posiada obywatelstwo danego kraju. Jest zobowiązany do przestrzegania prawa i obowiązków (2); członek społeczności danego kraju, będący w związku prawnym z tym krajem, podlegający prawom i obowiązkom obywatelskim (1); to mieszkaniec danego państwa. Obywatelstwo to rzecz, która łączy człowieka z państwem. Obywatel zobowiązany jest do wykonywania obowiązków obywatelskich (1) – 7 odpowiedzi;*
- osoba, która mieszka na terenie danego państwa lub się w nim urodziła (1);*
- osoba zamieszkująca dany kraj, która przestrzega jego tradycji, kultury itp. (1).*

Wypada zauważyć, że w wielu wypowiedziach na temat bycia obywatelem, zarówno młodszych, jak i starszych respondentów zabrakło wiedzy, iż istotą obywatelstwa są poza prawami i obowiązkami: specyficzny rodzaj przynależności (nie tylko status prawny) oraz uczestnictwo. Obserwacja ta prowadzi do zbadania dzisiejszego kształtu oraz tradycji kształcenia edukacji obywatelskiej w szkole.

Po 1989 roku w Polsce jednym z najważniejszych zadań edukacji stał się właśnie rozwój człowieka i obywatela: starano się zapewnić młodemu pokoleniu dostęp do wiedzy w tym zakresie. Wyzwanie to znalazło swój wyraz w zmianach programowych, najpełniej w reformie z 1999 roku, kiedy w podstawach programowych na trzech etapach nauczania uwzględniono elementy edukacji obywatelskiej (por. Rozp. MENiS 1999). Zaistniała ona na dwóch płaszczyznach, a mianowicie jako:

1. Edukacja obywatelska realizowana w ramach nauczania przedmiotowego, w tym:
 - a. zintegrowana z treściami różnych przedmiotów;
 - b. w ramach przedmiotu: *wiedza o społeczeństwie*, realizowana oddzielnie.
2. Edukacja obywatelska realizowana poza nauczaniem przedmiotowym.

Konkretyzacja w postaci zintegrowanej – poza oddzielnym przedmiotem – zaistniała już na pierwszym etapie edukacyjnym. Treści „obywatelskie” na tym etapie nauczania umieszczono szczególnie w obszarze edukacji społecznej oraz polonistycznej. Na kolejnym, drugim etapie edukacyjnym (klasy

IV–VI), najbardziej nasycone treściami odnoszonymi do edukacji obywatelskiej były: *historia* oraz **język polski**, a także *wychowanie do życia w rodzinie*. Podobnie w podstawie programowej z 2008 roku: treści nawiązujące do obywatelstwa występowały w szkole podstawowej zakresie przedmiotów: *historia i społeczeństwo* oraz **język polski**. Oddzielny przedmiot funkcjonował w 3. klasie gimnazjum. Wprowadzono także oddzielne nauczanie *wiedzy o społeczeństwie* w szkołach ponadgimnazjalnych w zakresach podstawowym i rozszerzonym, kończące się maturą (podnosiło to rangę samego przedmiotu i kompetencji uzyskiwanych dzięki niemu, jak też dzięki obligatoryjnemu uczestnictwu uczniów w sprzyjającej aktywizacji metodzie projektu), por. Rozp. MEN 2009.

Nowa podstawa programowa z 2017 roku, przywracająca ośmioklasową szkołę podstawową i czteroletnią – ponadpodstawową, wydaje się również programowo doceniać wagę edukacji obywatelskiej. Już w preambule kształcenia ogólnego w szkole podstawowej zaznacza się:

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:

- 1) wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);
- 2) wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;
- 3) formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;
- 4) rozwijanie kompetencji takich, jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość (s. 5).

Bogactwo treści obywatelskich występuje w treściach nauczania przedmiotowego: *wiedzy o społeczeństwie* w podstawie dla klasy VIII⁷. Treści te obecne są również w wyznaczonych dla kształcenia *języka polskiego* celach, por.:

3. Kształtowanie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej, szczególnie w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym.
4. Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami.
5. Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej (s. 10);

także w obrębie kształcenia językowego:

1. Rozwijanie rozumienia wartości języka ojczystego oraz jego funkcji w budowaniu tożsamości osobowej ucznia oraz wspólnot: rodzinnej, narodowej i kulturowej.
2. Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe.

⁷ Treści nauczania umieszczono w następujących grupach tematycznych: społeczna natura człowieka, rodzina, szkoła i edukacja, prawa człowieka, nieletni wobec prawa, społeczność lokalna, społeczność regionalna, wspólnoty narodowe/etniczne i ojczyzna, udział obywateli w życiu publicznym – społeczeństwo obywatelskie, środki masowego przekazu, demokracja w Rzeczypospolitej Polskiej, sprawy międzynarodowe.

3. (...)

4. Kształcenie umiejętności porozumiewania się (...) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się (s. 11).

A jednak bogactwo treści ogólnospołecznych – w tym: wyartykułowanych w nowej podstawie kompetencji obywatelskich – nie przekłada się na efekty osiągnięte przez uczniów i uczennice w wyniku edukacji szkolnej. Odpowiedzi na pytanie, dlaczego treści nie zyskują przełożenia na osiągnięcia, można szukać w analizie wymagań szczegółowych podstaw programowych przeprowadzonej dla wszystkich obligatoryjnych przedmiotów (a dodatkowo dla *etyki i wychowania do życia w rodzinie*).

Odwołam się do gotowych już pomiarów dokonanych przez toruńskich badaczy z Katedry Pedagogiki Szkolnej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika⁸. Autorzy badali przynależne do kompetencji społecznych i obywatelskich wyodrębnione kategorie analityczne efektów w zakresie **wiedzy, umiejętności i postaw**. Oceniali je zaś pod kątem funkcji, jakie pełni edukacja, a więc funkcji rekonstrukcyjnej (polegającej na przekazywaniu wychowancom odtwarzanej kultury uniwersalnej i narodowej), adaptacyjnej (zasadzającej na wprowadzaniu w zastane role społeczne i zawodowe, w istniejący porządek społeczny) i emancypacyjnej (wynikającej z przygotowania uczniów do przekraczania narzuconych ograniczeń, zmieniania rzeczywistości na lepszą)⁹.

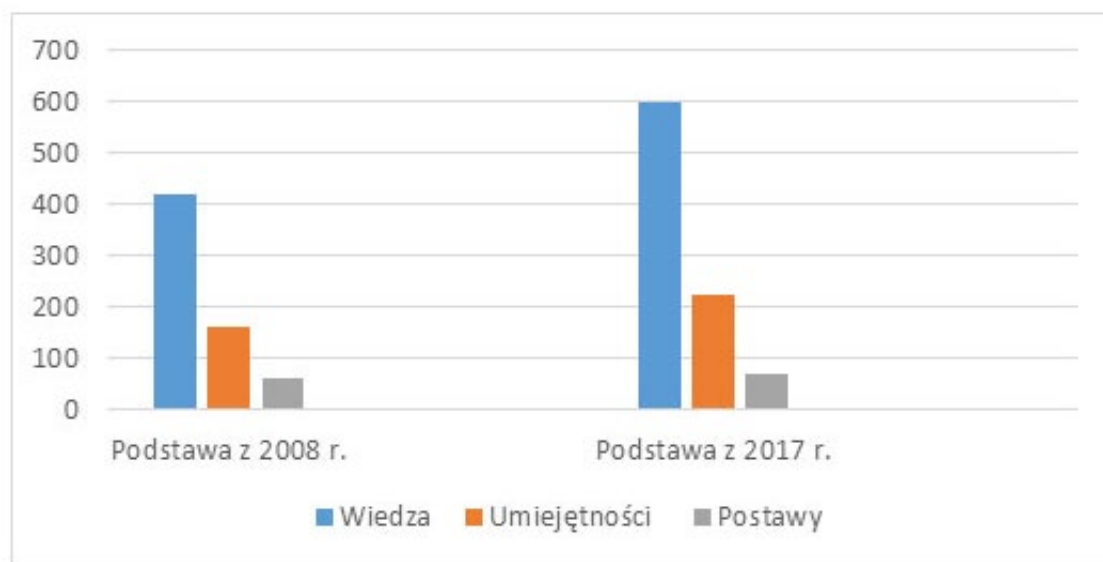
W badaniach wyodrębniono również przedmioty, w których wystąpiło najwięcej komponentów kompetencji społecznych i obywatelskich. Są to: *historia, wiedza o społeczeństwie, historia i społeczeństwo oraz język polski* (Kopińska 2018, 140). Wyniki toruńskich badań wskazały też, że w nowej podstawie programowej dla szkoły podstawowej w stosunku do poprzedniej podstawy (z 2008 roku dla szkoły podstawowej i gimnazjum) liczba wymagań wzrosła o ponad 50% – mimo krótszego o rok okresu nauki¹⁰. Niekorzystne są również proporcje pomiędzy efektami w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. W nowej podstawie programowej proporcja pomiędzy wymaganiami odnoszonymi do wiedzy a umiejętnościami wynosi

⁸ Projekt pt. *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, realizowany w Katedrze Pedagogiki Szkolnej, WNP, UMK w Toruniu przez: Violetę Kopińską, Beatę Przyborowską, Hannę Solarczyk-Szwec, Izabelę Symonowicz-Jablońską, Kingę Majchrzak, Iwonę Murawską. Por. Kopińska, Solarczyk-Szwec 2017.

⁹ „**Wymagania oceniane jako rekonstrukcyjne** to takie, których spełnienie wpisuje się w funkcję rekonstrukcyjną edukacji, polegającą »na odtwarzaniu kultury uniwersalnej i narodowej oraz na przekazywaniu jej wychowancom i na odtwarzaniu struktury społecznej«”. Por. Kopińska, Solarczyk-Szwec 2017, 105; Kwieciński 1995, 21. „**Wymagania oceniane jako adaptacyjne** to takie, których osiągnięcie wpisuje się w funkcję adaptacyjną edukacji, polegającą na »wprowadzaniu ludzi w role społeczne i zawodowe, które zastali i które są do objęcia«” oraz wprowadzaniu w istniejący porządek społeczny, który jednocześnie przedstawiany jest jako dobry i/lub konieczny i/lub niezmienny”; tamże. Natomiast „**wymagania oceniane jako emancypacyjne** to takie, których spełnienie wpisuje się w funkcję emancypacyjną edukacji, polegającą na tym, by przygotować ludzi do przekraczania narzuconych ograniczeń, do zmieniania otaczającej rzeczywistości na lepszą”; tamże.

¹⁰ **Zidentyfikowano 897** wymagań wpisujących się swoim zakresem w kompetencje społeczne i obywatelskie – w stosunku do i tak **licznych 569 wymagań** obecnych w dotychczasowych podstawach programowych (dla sześciolletniej szkoły podstawowej i gimnazjum łącznie – z 2008 roku) w odniesieniu do przedmiotów: język polski, język obcy nowożytny, historia, matematyka, informatyka, wychowanie fizyczne.

2:1 (w tym zakresie relacja ta w starej podstawie programowej też nie była korzystna: wynosiła 2,5:1). Z kolei aż 3,5 wymagania z zakresu umiejętności przypadają na jedno z kategorii postaw (w starej podstawie stosunek ten wynosił 2,5:1)¹¹. Porównanie podstaw programowych (z 2008 roku, obejmującej gimnazjum, i z 2017 roku) dla klas IV–VIII pod kątem wzajemnych relacji efektów kształcenia ilustruje wykres 1.



Wykres 1. Porównanie liczby wymagań „obywatelskich” w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw w podstawach programowych z 2008 (szkoła podstawowa + gimnazjum) i z 2017 (klasy IV–VIII). Na podstawie danych z: Kopińska 2018, 141–142.

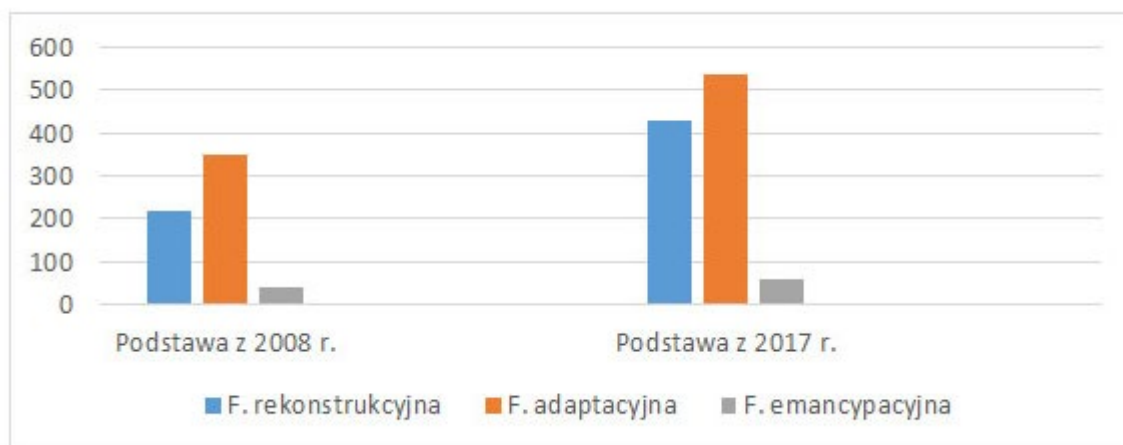
Dysproporcje pomiędzy wiedzą a umiejętnościami oraz pomiędzy umiejętnościami i postawami są znaczące – dominowała i nadal dominuje wiedza, co prowadzi do dysharmonii rezultatów edukacji w zakresie kompetencji obywatelskich i społecznych. Co więcej, gdy badacze przeanalizowali zawarte w „nowej” podstawie kompetencje pod kątem funkcji szkoły/edukacji, doszli do wniosku, że dominują w niej zdecydowanie wymagania wypełniające funkcje rekonstrukcyjną i adaptacyjną – prowadzące w praktyce do podporządkowania ucznia społecznemu *status quo* i wstrzymania jego rozwoju ku autentycznej podmiotowości i zdolności samodzielnego podejmowania kwestii o swoje relacje ze światem (por. wykres 2.). Funkcje te odgrywają ważną rolę, choć w „płynnej” rzeczywistości coraz częściej podkreśla się znaczenie trzeciej z nich – funkcji emancypacyjnej, która łączy się z kompetencjami umożliwiającymi podejmowanie działań zmierzających do zmiany własnej sytuacji oraz do świadomego przekraczania indywidualnych granic. Ma ona szczególne znaczenie, gdyż jako:

wyuczalna i dynamiczna sprawność podmiotu (indywidualnego/zbiorowego) wyrażająca się w dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń i deprywacji, świadomym wyrażaniu niezgody na nie, obieraniu dróg ich pokonania i osiągnięcia

¹¹ Dysproporcje dotyczące liczby wymagań z zakresu kompetencji społecznych i obywatelskich wpisujących się w obszary wiedzy, umiejętności i postaw jeszcze bardziej rosną, jeśli „wyjąć” z obserwowanych kategorii nauczanie wczesnoszkolne (klasy I–III).

nowych praw i pól wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia (Czerepaniak-Walczak 2006, 130),

ma wśród wszystkich funkcji największe znaczenie w kształtowaniu postaw obywatelskości.



Wykres 2. Porównanie liczby wymagań „obywatelskich” w zakresie przypisywanych im funkcji edukacyjnych (z podstaw programowych z 2008 (szkoła podstawowa + gimnazjum) i z 2017 (klasy IV–VIII)). Na podstawie danych z: Kopińska 2018, 143.

Porównanie z podstawą programową z 2008 roku wskazuje jednak, że poza wzrostem liczby wymagań w każdej kategorii ich relacje procentowe do liczby wszystkich wymagań nie uległy zasadniczej zmianie. Podniosła się jedynie liczba wymagań realizujących efekty uczenia się wpisane w rekonstrukcyjną funkcję edukacji (por. tabela 1.).

Tabela 1. Porównanie wymagań obywatelskich i społecznych w zakresie funkcji edukacyjnych w %

Funkcja edukacji	Podstawa programowa z 2008 roku (% wymagań)	Podstawa programowa z 2017 roku (% wymagań)
rekonstrukcyjna	38%	48%
adaptacyjna	61%	60%
emancypacyjne	6,8%	6,5%

Na podstawie danych z: Kopińska 2018, 144.

Odniesienie do wyników toruńskich badań pozwala również wskazać na szczególnie wyeksponowane, jak i na pominięte treści efektów, czyli występujące najczęściej i najrzadziej w ramowych planach nauczania, a przez to wpływające bardziej lub mniej na uczenie

myślenia krytycznego i twórczego, zdolnego rozpoznawać degradujący nas schemat postępu w realiach gospodarczych i społecznych, oraz pozwalającego ten schemat przekraczać (...), uczyć niezależności w opisywaniu i wyjaśnianiu świata oraz w planowaniu działań (Kwaśnica 2015, 138).

Można stwierdzić, że w efektach w zakresie **wiedzy** w podstawie z 2017 roku wciąż dominuje (jak wcześniej) **wiedza na temat historii i dziedzictwa kulturowego kraju** (w 2008 roku – 20,04%, w 2017 roku – 20,06% objętych analizą kategorii) oraz znajomość głównych wydarzeń i trendów w europejskiej i światowej historii, wiedza na temat dziedzictwa kulturowego Europy i świata (choć znaczenie tych treści w odniesieniu do ogólnej liczby analizowanych wymagań w sposób widoczny spadło: 20,04% – w podstawie z 2008 roku i 10,92% wszystkich kategorii w 2017 roku; Kopińska 2018, 145).

Wzrosła – w porównaniu z podstawą z 2008 roku – liczba wymagań dotyczących **znajomości zasad etyki**, jednak ich obecność w efektach uczenia się przedmiotów obowiązkowych jest znikoma (5 wymagań), pozostałe są umiejscowione w treściach nieobowiązkowego przedmiotu, etyki (45 wymagań)¹². Nie można więc mówić o ich realnym znaczeniu w edukacji.

W zakresie **umiejętności** najwyższe wartości – co można by uznać za istotne – osiąga w nowej (także w poprzednio obowiązującej) podstawie programowej **umiejętność komunikacyjna: nadawanie i odbieranie komunikatów** werbalnych i niewerbalnych, wypełnianie ról komunikacyjnych. Jej znaczenie dotyczące udziału we wszystkich badanych kategoriach jest jednak w podstawie z 2017 roku niższe o połowę od wartości kategorii w podstawie z 2008 roku (6,35% – 12,13%; por. Kopińska 2018). Dla aktywności lub pasywności społecznej i obywatelskiej ma też znaczenie, że kompetencje komunikacyjne ucznia realizowane są w tradycyjnym szkolnym dyskursie: w odniesieniu do transmisji (egzekwowania) wiedzy. W tej sytuacji uczeń nie zdobywa umiejętności rozwiązywania problemów, nie ma też mowy o konstruktywnym porozumiewaniu się, odwadze w publicznej obronie własnego stanowiska czy tworzeniu klimatu zaufania, co wpisywałoby się w emancypacyjną funkcję edukacji.

Wysoką wartość uzyskuje w ramowym planie nauczania **umiejętność zachowania się zgodnie z regułami i zasadami panującymi w różnych środowiskach**. Jej znaczenie zyskało w podstawie z 2017 roku (wzrosło z 1,93% do 4,57% wszystkich kategorii, por. Kopińska 2018). Szkoda tylko, że posłużenie się nią nie wychodzi poza kompetencje adaptacyjne – słabo nawiązujące do kompetencji obywatelskich.

W **budowaniu postaw** najwyższą (choć ogólnie niską) wartość w podstawach uzyskuje kategoria: gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych – bardziej „doceniona” w podstawie z 2008 roku, a niższa prawie o połowę – w 2017 roku (2,11% – 1,12%). Spadła też w ogólnej strukturze badanych wymagań wartość postawy dotyczącej

¹² Dodatkowo jej organizacja w szkołach budzi wiele wątpliwości (dotyczy godzin odbywania przedmiotu, kolidowania z innymi przedmiotami, problemów z zorganizowaniem – etyka odbywa się jedynie w 54% szkół), por. badania Fundacji „Wolność od Religii” wykonane w 2017 roku. Zob. <https://wolnoscodreligii.pl/2018/01/11/raport-badania-ankietowego-dyskryminacja-dzieci-niewier-zacych-nieuczestniczacych-lekcjach-religii-rownosc-szkole/> [dostęp: 16.10.2019].

poszanowania praw człowieka (z 1,23% do 0,89%). W porównaniu z planem ramowych z 2008 roku wzrosło za to znaczenie kategorii **szacunek dla różnic** (odnoszone do różnic kulturowych, religijnych, związanych z kondycją fizyczną ludzi, poglądami i preferencjami muzycznymi; z 0,18% w 2008 roku do 0,89% – w 2017 roku), jednak te efekty uczenia się zostały umiejscowione głównie w przedmiotach nieobowiązkowych: w etyce i wychowaniu do życia w rodzinie. Żaden spośród efektów tej kategorii wpisanych w treści przedmiotach obowiązkowych (w sumie 5 efektów) nie znalazł miejsca na języku polskim (por. Kopińska 2018).

W treściach programowych ramowych planów nauczania (tych starszych i tych najnowszych) można zauważyć wiele „nieobecności”: nie zawierają one kategorii istotnych dla nabywania kompetencji społecznych i obywatelskich. Sporo z nich (w ogóle niewystępujących w nowej podstawie programowej) mogłyby znaleźć swe miejsce na języku polskim (na wszystkich etapach edukacyjnych). W zakresie **zasad współżycia społecznego** brakuje np.: umiejętności współpracy, a także umiejętności tworzenia klimatu zaufania; gotowości do współdziałania i nawiązywania konstruktywnych relacji oraz ich kształtowania i utrzymywania; pozyskiwania wiedzy na temat empatii i jej znaczenia w kontaktach interpersonalnych; umiejętności życia i pracy w zróżnicowanym środowisku (np. wielokulturowym).

Z kolei **kompetencje komunikacyjne** należałoby uzupełnić o: umiejętność wyrażania własnego zdania, prezentacji (w mowie i/lub na piśmie) własnych pomysłów; umiejętność rozumienia różnych punktów widzenia; umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów i porozumiewania się w różnych środowiskach; umiejętność rozwiązywania konfliktów i negocjowania; gotowość zmiany własnej opinii i osiągnięcia kompromisu; zainteresowanie komunikacją międzykulturową.

W kategorii: **autonomia, krytyczne myślenie i odpowiedzialność** zabrakło: umiejętności oceny stanowiska lub decyzji, zajęcia stanowiska i jego obrony; umiejętności krytycznej oceny informacji i przekazów medialnych, twórczej refleksji; gotowości do działania; gotowości do sprawdzania i korygowania efektów własnej pracy; negatywnej oceny uprzedzeń, rasizmu i dyskryminacji oraz gotowości do pokonywania uprzedzeń; gotowości przyjmowania odpowiedzialności za skutki działań własnych.

„Wzmocnienie” w postaci liczniejszej reprezentacji w treściach programowych przydałoby się także: poszanowaniu praw człowieka (wolność, równość, godność); szacunekowi dla różnic, w tym także różnic płciowych, religijnych i etnicznych.

Kategorie wskazanych braków dowodzą, że mogłyby one stać się przedmiotem budowania nowych umiejętności społecznych na języku polskim czy podczas zajęć pozalekcyjnych, w czasie edukacji nieformalnej. Wynika z nich też, że efektów (w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw) w zreformowanym kształceniu w II etapie szkoły podstawowej nie powiązano z przygotowaniem uczniów do uczestnictwa w demokratycznych procesach

podejmowania decyzji. W chaosie i nadmiarze informacyjnym nowy plan ramowy dla szkoły podstawowej nie zawiera treści uwalniających od dominacji dogmatycznego myślenia, nie eksponuje umiejętności krytycznej oceny (w nowej podstawie odnaleziono tylko 6 takich efektów), nie wzmacnia **szacunku dla różnic** i wsparcia dla różnorodności, otwartości na różnorodność stanowisk czy jednoznacznie negatywnych ocen wszelkich uprzedzeń i dyskryminacji – tak ważnych w dzisiejszym kontekście. Nadal też nie znajdziemy w planie ramowym uwag o konieczności systematycznego rozwijania umiejętności obrony własnych poglądów wyrażanych publicznie, konstruktywnego porozumiewania się czy gotowości do osiągnięcia kompromisu.

W świetle przypomnianych analiz podstaw programowych nie zaskakują wypowiedzi uczniów dotyczące obywatela i obywatelskości. Trudno się dziwić ich niewiedzy, skoro wartości obywatelskie nie mają wsparcia w edukacji szkolnej – już na poziomie podstaw programowych (por. Kopińska, Solarczyk-Szwec 2016). Smutny obraz kompetencji społecznych i obywatelskich w planach ramowych może się stać zapowiedzią powtórzenia w kolejnej diagnozie społecznej wniosków, które towarzyszyły badaniom sprzed kilkunastu lat: że oto Polska staje się państwem bez społeczeństwa (Czapiński 2006, 7-26).

O treściach kształcenia decyduje podstawa programowa, lecz ostateczny kształt nadaje im organizator edukacji instytucjonalnej, czyli nauczyciel. Dlatego edukacja obywatelska, refleksje na temat społeczeństwa obywatelskiego, mają szansę na zaistnienie na lekcjach języka polskiego. Jak stwierdza młody polonista Tomasz Pawlus,

każda „lekcja polskiego”, na której obecny jest tekst i rozmowa (o tekście i o świecie), w mniejszym lub w większym stopniu, bardziej lub mniej świadomie, dotyka tego problemu. Czytanie w szkole jest bowiem przede wszystkim czynnością odbywającą się dzięki wspólnocie i dzieje się nieustannie w obliczu władzy, czyli zinstytucjonalizowanej pod postacią programu nauczania wiedzy (Pawlus 2018).

Polonista ma potencjalnie wiele możliwości, by kształtowanie u uczniów i uczennic postaw opartych na wartościach obywatelskich nie miało w procesie uczenia się charakteru pobocznego czy marginalnego.

Gwarancją udanej lekcji [polskiego – B.N.S.], na marginesie której aktywizuje się świadomość społeczeństwa obywatelskiego, jest albo maksymalne uwolnienie (się) ucznia spod dominacji wszelkiej siły, która posiada moc opresyjną, albo stworzenie takich warunków dla wymiany myśli, by uczeń mógł bez większych obaw stawiać sensowny opór. Oczywiście na tyle, na ile jest to w ogóle możliwe w przestrzeni szkolnej (Pawlus 2018).

I często nauczyciele wykorzystują materię polonistyczną, stwarzając sytuacje, w których uczniowie:

1. dzięki otwartemu komunikowaniu pracują w atmosferze zaufania, chętni do współpracy z nauczycielem i z rówieśnikami;

2. mają dostęp do różnych źródeł informacji i różnych punktów widzenia – literatura piękna stwarza w tym względzie optymalne warunki (zob. np. projekt dotyczący ścieżek poznawania Innego na języku polskim, różnych punktów widzenia, możliwości interpretacji; Kuraś 2018);
3. wykorzystują zdobywane wiadomości i umiejętności obywatelskie w życiu codziennym (przez inspiracje do pisania reportaży, felietonów, przeprowadzania wywiadów – form związanych „z życiem”);
4. biorą udział w rozmowach, dyskusjach i debatach na forum klasy czy szkoły¹³, w których każdy może się wypowiedzieć¹⁴. Jak przekonuje Ewa Jaskółowa, rozmawiając na lekcjach polskiego, „tradycja [literacka – B.N.S.] powinna tworzyć przestrzeń dyskusji, gdyż tylko taki jej kształt sprawi, że będzie czymś »żywym« i ważnym dla uczniów” (Jaskółowa 2018). Edukowanie bowiem

nie polega na przekazywaniu informacji: to nie przelewanie wiedzy z pełnej głowy nauczyciela do pustej głowy ucznia. Każda z tych głów jest już pełna czegoś i nie powinna naginać wszystkich do jednego wzorca (...), lecz przeciwnie, udzielać głosu i wysłuchiwać różnych osób (Sławek 2018);

5. mają realny wpływ na wybrane obszary życia klasy, szkoły, np. współdecydują o sposobach budowania i pozyskiwania wiedzy wykorzystywanej na języku polskim (decydują o doborze lektur, o sposobach uczenia się eksplicytnej wiedzy o języku i jej stosowaniu);
6. budują swoje poczucie wartości i sprawstwa w życiu społecznym oraz zaufanie do innych – to nauczyciel polonista może zainicjować taki proces, współuczestnicząc w tym, co jego podopiecznych interesuje i wykorzystując to w konstruktywnej nauce.

Deficyty w edukacji obywatelskiej mogą więc zostać skompensowane w praktyce edukacyjnej, dodajmy – praktyce polonistycznej. Istotne dla uczniów i dla przyszłości obywatelskiego kształcenia staje się stworzenie warunków, w których każdego nauczyciela, w tym – polonistę, byłoby stać na odwagę zainicjowania takiej praktyki. Jak bowiem pisała Martha C. Nussbaum, nie wykształcimy wolnych obywateli „dopóki nie ukształtujemy ludzi zdolnych do samodzielnego myślenia, umiejących toczyć spory, rozumiejących różnicę pomiędzy logicznie trafnymi a nietrafnymi argumentami, umiejących odróżnić logiczną formułę argumentacji od treści jej przesłanek” (Nussbaum 2016, 46).

¹³ Powinny się one odbywać jak najwcześniej, np. we Francji czy w Portugalii rozpoczyna się kształcenie obywatelskie w wieku sześciu lat.

¹⁴ Przykładem mogą być organizowane dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej i uczniów szkoły ponadpodstawowej debaty oksfordzkie, np. w Katowicach odbywa się Śląski Turniej Debat Oksfordzkich. Turniej wymyśliła i do X edycji organizowała dr Łucja Staniczkowa (w końcu 2019 roku odbywała się XI edycja). Głównym organizatorem było Bractwo Oświatowe Związku Górnośląskiego w Katowicach. Od początku tezy turnieju dotyczyły problemów Śląska: społecznych, politycznych, kulturowych, historycznych. Opiekunami drużyn debatujących (z liceum i gimnazjum) są przeważnie poloniści i historycy, a część debat odbywała się na Wydziale Filologicznym (obecnie: Humanistycznym) Uniwersytetu Śląskiego. Por. <https://www.zg.org.pl/imprezy/slaski-turniej-debat-oksfordzkich> [dostęp: 11.11.2019].

Bibliografia

- Arena Idei. TVN24, program w dniu 10 listopada 2019 r. <https://tvn24.pl/polska/arena-idei-w-tvn24-sasnal-chwin-zielonka-i-zajadlo-o-tym-czy-demokracja-ma-przyszlosc-ra984378-2289018>.
- Banach Czesław, 2000, *Edukacja przyszłości*, „Res Humana”, nr 2.
- Branson Stimmann Margaret, 1998, *The Role of Civic Education: A Forthcoming Education Policy Task Force Position Paper from the Communitarian Network*. Waszyngton.
- Bukowska Xymena, Wnuk-Lipiński Edmund, 2009, *Obywatelskość à la polonaise – czyli jakimi obywatelami są Polacy?*, „Nauka”, nr 1.
- Czapiński Janusz, 2006, *Polska – państwo bez społeczeństwa*, „Nauka”, nr 1.
- Czerepaniak-Walczak Maria, 2006, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk.
- ESS Round 9: European Social Survey Round 9 Data, 2018, Data file edition 1.2. NSD – Norwegian Centre for Research Data, Norway – Data Archive and distributor of ESS data for ESS ERIC.
- Jaskółowa Ewa, 2018, Moderacja panelu dyskusyjnego *Praktyczny wymiar edukacji*, w: Ficek E., Ochwat M., Sujkowska-Sobisz K., Wójcik-Dudek M. (red.), *Spółeczeństwo obywatelskie. Edukacja, wartości, style komunikacyjne*, Katowice [online], <http://www.spoleczenstwoobywatelskie.edu.pl/#p=37> [dostęp: 11.09.2019].
- Kopińska Violetta, Solarczyk-Szwec Hanna (red.), 2017, *Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego. Analiza krytyczna*, Toruń.
- Kopińska Violetta, Solarczyk-Szwec Hanna, 2016, *Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Forum Oświatowe”, vol. 28, no 1.
- Kopińska Violetta, 2018, *Zmiana polskich podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich. Analiza krytyczna*, „Parezja”, nr 1.
- Kuraś Sylwia, 2018, *Historia to uzgodniony zestaw kłamstw. Jak „odkłamać” Innego na lekcjach języka polskiego?*, w: Ficek E., Ochwat M., Sujkowska-Sobisz K., Wójcik-Dudek M. (red.), *Spółeczeństwo obywatelskie. Edukacja, wartości, style komunikacyjne*, Katowice [online], <http://www.spoleczenstwoobywatelskie.edu.pl/#p=37> [dostęp: 11.09.2019].
- Kwaśnica Robert, 2015, *Holistyczna szkoła całodniowa*, w: Żakowski J. (red.), *Reforma kulturowa 2020–2030–2040. Sukces wymaga zmian*, Warszawa.
- Kwieciński Zbigniew, 1995, *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
- Marzęcki Radosław, 2019, *Obywatel patriota? Patriotyzm jako czynnik determinujący aktywność obywatelską młodych Polaków*, „Przegląd Politologiczny”, nr 1.
- Melosik Zbyszko, 2003, *The Teenagers in the Global Consumptions Culture*, w: Solarczyk-Ambrozik E., Przyszczykowski K. (red.), *Changing Citizenship*, Poznań.

- Nussbaum Martha Craven, 2008, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Męczkowska A. (przeł.), Wrocław.
- Pawlus Tomasz, 2018, Ćwiczenia z nieposłuszeństwa, w: *Społeczeństwo obywatelskie. Edukacja, wartości, style komunikacyjne*, w: Ficek E., Ochwat M., Sujkowska-Sobisz K., Wójcik-Dudek M. (red.), *Społeczeństwo obywatelskie. Edukacja, wartości, style komunikacyjne*, Katowice [online], <http://www.spoleczenstwoobywatelskie.edu.pl/#p=37> [dostęp: 11.09.2019].
- Rozp. MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz.U. 2009, nr 4, poz. 17.
- Rozp. MENiS w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego z dnia 15 lutego 1999 r., Dz.U. 1999, nr 14, poz. 129.
- Sławek Tadeusz, 2018, *Kuria mać! Śmiech to ostatnia broń nadziei. Rozmowa z prof. Tadeuszem Sławkiem*, wywiad Doroty Wodeckiej w „Gazecie Wyborczej” z dnia 31 marca.
- Szafraniec Krystyna, 2011, *Młodzi 2011*, Warszawa.
- Tischner Józef, 1994, *Rząd i samorząd terytorialny wobec oświaty. Komunikat Biura Krajowego Unii Wolności*, Warszawa, 19 maja.
- Wnuk-Lipiński Edmund, 2005, *Socjologia życia publicznego*, Warszawa.
- Współczesny słownik języka polskiego* [online], https://wsjp.pl/do_druku.php?id_hasla=5331&id_znaczenia=0 [dostęp: 9.11.2019].
- Wywiad Renaty Kim z Krystyną Szafraniec, „Newsweek Polska”, nr 20/2019, z dnia 12 maja.

O Autorce

Bernadeta Niesporek-Szamburska - prof. dr hab., Instytut Językoznawstwa, dyrektor Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną, Uniwersytet Śląski w Katowicach. Językoznawczyni i dydaktyk. Zainteresowania badawcze: językowy obraz świata dzieci i młodzieży, język dzieci i młodzieży, literatura dla dzieci i młodzieży, uczenie języka polskiego, także jpjo, nauczanie polonijne, dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane publikacje: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (Karolinum 2019, współaut.), *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie: diagnoza - stan - perspektywy* (Katowice 2018, współaut.), *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (Katowice 2013), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów* (Katowice 2012), *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci* (Katowice 2004), *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”)* (Katowice 1990); współautorka podręcznika dla dzieci do nauczania języka polskiego jako obcego *Bawimy się w polski 1* (Katowice 2009 i n.), współautor: A. Achtelik).

Moja Polska? – dyskursy tożsamościowe w edukacji polonistycznej

My Poland? – identity discourses in Polish language
education

Agnieszka Rypel

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

ORCID: 0000-0003-2379-7318

Abstract: The aim of the article is to define the essence of national identity of education discourse. Institutional education plays the crucial role to pass on this identity. These institutions are in power to influence young generations attending primary and compulsory schools. This way every student is given the same meaning of different social phenomenon, common cultural patterns and even patterns of interpreting the place of individual in the group – most of all in the nation.

This article is devoted to the analysis of the patterns of national identity of different kinds of texts placed in the textbooks and shows topos, myths and symbols shaping this identity. The textbooks analysis proceeds on synchronous and diachronic ground. This analysis shows that currently school education does not have a great impact on the national identity of the young generation and each student shapes his/her national identity through his/her own affiliation of different patterns.

Key words: national identity, national and cultural affiliation, topos, myths and national symbols, Polish language textbooks

Streszczenie: Celem artykułu jest zdefiniowanie istoty narodowej tożsamości w dyskursie edukacyjnym. Edukacja instytucjonalna odgrywa kluczową rolę w przekazywaniu tej tożsamości. Szkoły jako instytucje państwowe mają wpływ na całe młode pokolenia obowiązkowo uczęszczające do szkół podstawowych. W ten sposób każdemu uczniowi przekazuje się ten sam sposób rozumienia różnych zjawisk społecznych, wspólne wzorce kulturowe, a nawet wzory interpretacji miejsca jednostki w grupie – przede wszystkim we wspólnocie narodowej.

Artykuł poświęcony jest analizie wzorów tożsamości narodowej w różnego rodzaju tekstach zamieszczanych w podręcznikach, wskazuje toposy, mity i symbole kształtujące tę tożsamość. Analiza podręczników przebiega na poziomie synchronicznym i diachronicznym i pokazuje, że obecnie edukacja szkolna nie ma wielkiego wpływu na tożsamość narodową młodego pokolenia, i że każdy uczeń kształtuje swoją tożsamość narodową poprzez własną afiliację różnych wzorców tej tożsamości.

Słowa kluczowe: tożsamość narodowa, afiliacja narodowa i kulturowa, toposy, mity i symbole narodowe, podręczniki do języka polskiego

Najogólniej rzecz ujmując, *tożsamość* to świadomość siebie, zdolność określenia, kim się jest, do jakiej grupy się należy, z jaką grupą się identyfikuje i do jakiej się przyznaje. Jest to rodzaj samowiedzy dotyczącej tego, co dla jednostki najważniejsze, najbardziej charakterystyczne, co ją tworzy, jest jej istotą i co określa refleksyjny stosunek podmiotu do samego siebie (Budyta-Budzyńska 2010, 91).

Nie można precyzyjnie określić ani w wymiarze psychologicznym, ani społecznym czy narodowym cech tożsamości jednostkowej młodych ludzi będących uczniami współczesnej szkoły i to nie tylko na skutek trudności metodologicznych i logistycznych szeroko zakrojonych badań, ale także dlatego, że niełatwo przychodzi badaczom oddzielenie problemów konstytucji i struktury osobistej *tożsamości* od problemów konstytucji i struktury osobistej *indywidualności*. Trudno przecież stwierdzić, w jakim stopniu poszczególne jednostki zaspokajają za sprawą konkretnych podstaw programowych, programów nauczania, podręczników – czy też rozmaitych działań dydaktyczno-wychowawczych – swoje podstawowe potrzeby, wynikające z biologicznej konstytucji ich organizmów lub czy potrafią dzięki nim nawiązywać prawidłowe relacje z otoczeniem społeczno-kulturowym. Można za to sprawdzić, w jaki sposób w tych dokumentach oraz praktyce edukacyjnej kształtowane są poszczególne typy tożsamości kolektywnych (grupowych, zbiorowych).

W tym celu odwołam się do badania tekstów zamieszczanych w podręcznikach, będących podstawowym narzędziem zinstytucjonalizowanej socjalizacji całych pokoleń podlegających powszechnej edukacji¹. Będą to książki przeznaczone do nauczania języka polskiego w szkole podstawowej, przede wszystkim ze względu na to, że korzystają z nich wszyscy młodzi Polacy obowiązkowo uczęszczający do masowej szkoły podstawowej, ale także z powodu bogactwa ich treści – przede wszystkim zróżnicowania publikowanych w nich tekstów kultury oraz zadań kształcących rozmaite sprawności językowe oraz literacko-kulturowe. Przegląd książek szkolnych publikowanych w różnych okresach historycznych pozwala zatem na próbę rekonstrukcji ustrukturyzowanego zespołu cech, w określonych kontekstach historyczno-politycznych uznanych za najistotniejsze i najbardziej pożądane w procesie socjalizacji i enkulturacji młodego pokolenia. Staną się one punktem odniesienia do współczesnego kontekstu edukacyjnego, w którym przebiega formowanie się kolektywnej tożsamości uczniów szkół podstawowych.

W szkolnej edukacji uwzględnia się jak największą liczbę czynników kształtujących osobowość, aby maksymalnie zwiększyć możliwość wpływu na jednostkę. Przyjmuję zatem, że kształtowanie tożsamości w sformalizowanym dyskursie edukacyjnym odbywa się na sześciu podstawowych płaszczyznach:

¹ W artykule wykorzystano materiał przykładowy i jego analizy zawarte w książce autorki. Zob. Rypel A. (2012).

- psychologicznej, poprzez dążenie do indywidualnej identyfikacji z narodem, regionem, lokalną społecznością oraz ich ogólnie rozumianą kulturą, w tym także ukształtowane w jej ramach stereotypy ról płciowych;
- socjologicznej, poprzez uwzględnianie w świadomości zbiorowej podziału na „my” i „oni”. To antagonizowanie może przyczyniać się do utrzymywania lub przewycięzania uprzedzeń i wynikającej z nich dyskryminacji społecznej, etnicznej lub narodowej;
- historycznej, poprzez jednostkowe i zbiorowe odwołania do dziejów narodu, regionu, miasta oraz bohaterów i instytucji historycznych;
- religijnej, poprzez odwołania do aksjologii i tradycji wybranej religii lub poprzez negowanie bądź przewartościowanie jej znaczenia dla danej zbiorowości;
- geograficznej, poprzez przypisanie jednostki i zbiorowości do określonej przestrzeni oraz poprzez sposoby kulturowego kształtowania tej przestrzeni, np. na poziomie urbanistyczno-architektonicznym;
- kulturowej, poprzez budowanie świadomości dziedzictwa kulturowego i kompetencji kulturowej, a w tym umiejętności: odczytywania symboli, trafnego lokalizowania i rozumienia dziejących się wydarzeń, ich interpretowania oraz przewidywania dalszego biegu. Szczególną rolę odgrywa tu także kształcenie (względnie zaniechanie kształcenia) umiejętności odczytywania symboli, kodów i skryptów kulturowych właściwych innym kulturom (Rypel 2012, 176-177).

Poszczególne płaszczyzny przenikają się nawzajem, współuczestnicząc w tworzeniu różnego typu tożsamości (narodowej, regionalnej, lokalnej, globalnej i międzykulturowej oraz płciowej) w efekcie składających się na całość tożsamości społeczno-kulturowej, której kształt przekazują poszczególne podręczniki (por. Rypel 2012, 177).

Tożsamość narodowa jest istotnym składnikiem tożsamości społeczno-kulturowej. Za Antoniną Kłoskowską rozumiem ją jako:

Zbieżność subiektywnych postaw wielu ludzi odnoszonych do własnej grupy kulturowej (...), świadomość pewnej odrębności od obcych i poczucie związku z grupą swoich oraz świadomość ciągłości, historycznego trwania tej grupy i jej zbiorowej filiacji – wywodzenia się od wspólnych przodków czy przodka (Kłoskowska 1992, 134)².

Jest to zatem rodzaj wzorca, który modeluje identyfikacje

² Zbliżony sposób definiowania tożsamości narodowej przyjmuje również Zbigniew Bokszański, według którego jest to zbiór „przekonań, postaw i emocji, który zostaje ukształtowany w świadomościach członków zbiorowości narodowej w związku z poczuciem więzi z narodem i przeżywaniem przez nich uczestnictwa w grupie narodowej. Są to przekonania, postawy i emocje poddające się w istotnym zakresie procesom upodobnienia i uniformizacji (...). Podobieństwo treści poznawczych, postaw i emocji wielu jednostek zogniskowanych wokół więzi z macierzystą zbiorowością narodową pozwala na charakterystykę tożsamości tej zbiorowości (Bokszański 2005, 133).

ze zbiorowością narodową w trakcie procesów socjalizacyjnych lub upowszechnione wzory reakcji na symbole narodowe, wzory określające pamięć przeszłości, wzory postaw wobec wybranych postaci i wydarzeń z przeszłości narodu (Wysocki 2017, 59).

Celem artykułu jest prześledzenie zasobu i trwałości symboli wzmacniających lojalność i poczucie zakorzenienia w danej zbiorowości, a także sposobu, w jaki te symbole, legitymizują aktualne instytucje, idee i systemy norm oraz kompensują niepowodzenia w życiu społecznym i gospodarczym. Szczególnie interesować mnie będą symbole odwołujące się do uniwersalnych archetypów (np. mowy ojczystej, ziemi ojczystej, bohatera) czy powszechnych mitów kulturowych (np. mitu początku). Odsyłając do odmiennych treści, służą one bądź do konstruowania tradycji narodowych z utrwalonych w świadomości zbiorowej elementów przeszłości, bądź do wynajdowania tradycji legitymizujących zmiany polityczne i gospodarcze.

Tożsamość narodowa krystalizuje się wprawdzie stopniowo na drodze rozmaitych procesów socjalizacyjnych, jednak w porównaniu do innych typów tożsamości społeczno-kulturowej, najsilniej ulega zinstytucjonalizowanym wpływom, przede wszystkim za pośrednictwem enkulturacyjnych zabiegów prowadzonych w szkole, zwłaszcza w ramach nauczania języka narodowego i kultury narodowej. W stuletnich dziejach szkolnictwa w odrodzonej Polsce zawsze istniały dokumenty programowe obowiązujące w każdym typie szkół; niezależnie od tego, czy nazywano je instrukcjami, programami nauczania, minimum programowym, czy (jak obecnie) podstawami programowymi, zawsze zawierały elementy eksplicytnie odnoszące się do budowania tożsamości narodowej. Nie inaczej jest w aktualnie obowiązującej podstawie programowej:

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:

- (1) wprowadzenie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, **patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania** i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele),
- (2) wzmacnianie poczucia **tożsamości** indywidualnej, kulturowej, **narodowej**, regionalnej i etnicznej

Cele kształcenia – wymagania ogólne

Kształcenie literackie i kulturowe

- (5) kształcenie postawy **szacunku dla przeszłości i tradycji narodowej**

Kształcenie językowe

- (1) rozwijanie rozumienia wartości języka ojczystego oraz jego funkcji w budowaniu **tożsamości osobowej** ucznia oraz wspólnot: rodzinnej, **narodowej** i kulturowej (Dz.U. 2017, poz. 356).

Te ogólne zapisy przywołują takie pojęcia, jak: *patriotyzm*, *przeszłość*, *tradycja narodowa* i *tożsamość narodowa*. Konkretyzacja tych pojęć niezależnie od okresu, w którym publikowane były podręczniki zgodne z danym dokumentem programowym, odnosiła się do następujących elementów: język, terytorium, symbole narodowe, wydarzenia historyczne, bohaterowie narodowi, religia i *obcy* (por. Rypel 2012, 177).

W podręcznikach do języka polskiego niejednokrotnie wprost wskazuje się na wymienione składniki tożsamości narodowej, np.:

Uzupełnij podane zdania i przepis je do zeszytu.

- Najważniejszą cechą naszej narodowości jest język *polski*.
- Polskim hymnem narodowym jest *Mazurek Dąbrowskiego*.
- Barwy Polski to kolory *biały* i *czerwony*.
- Godłem Polski jest *biały orzeł*.
- Stolicą Polski jest *Warszawa* (Nagajowa 1994, 283).

- Polskie symbole państwowe
- Opowiedz o kilku ważnych wydarzeniach z przeszłości naszej ojczyzny.
- Przedstaw sylwetkę sławnego rodaka, opowiedz o jego dokonaniach dla ojczyzny lub całego świata.
- Zastanów się nad tym, co to znaczy kochać swoją ojczyznę.
- Podaj te cechy, które twoim zdaniem:
 - wyróżniają Polaków spośród Europejczyków,
 - są wspólne dla Polaków i innych mieszkańców Europy.
- Opisz taki zwyczaj, który:
 - kultywowany jest tylko przez Polaków,
 - znany jest wszystkim Europejczykom.
- Dokładnie opisz polski sztandar i godło (Łuczak, Murdzek 2001, 202).

Poczucie tożsamości narodowej zależy jednak od wielu czynników, zwłaszcza od doraźnych okoliczności i wydarzeń oraz tła społecznego, na którym pojawia się refleksja odnosząca się do własnej wspólnoty (por. Łastawski 2014, 75-86). Aby je zrekonstruować, trzeba z jednej strony wydobyć składniki najbardziej trwałe, które tworzą jądro pojęcia, a z drugiej – wskazać elementy zależne od czynników subiektywnych i szerokiego kontekstu społeczno-kulturowego.

W centrum elementów tożsamości narodowej usytuować można język ojczysty – polską mowę, która w podręcznikach pełni szczególną funkcję – jest nośnikiem postaw patriotycznych, wiedzy historycznej, objaśnia symbole i stanowi tworzywo literatury, a jednocześnie, na mocy tych faktów, sama w sobie stanowi autonomiczny topos³ narodowy. Polacy należą do tych grup etnicznych, które od dawna kładą nacisk na język jako nośnik ich kultury oraz główne narzędzie obrony przed asymilacją. Z władania nim czynią warunek konieczny bycia „autentycznym” członkiem narodu. Warunku tego nie stawiają m.in. Irlandczycy i Żydzi – można być irlandzkim nacjonalistą, nie władając językiem celtyckim, można też identyfikować się z kulturą żydowską, nie znając jidysz lub hebrajskiego.

Taki stosunek Polaków do języka ojczystego ma swoje korzenie w oczywistym kontekście historycznym zaborów. W wyniku bezwzględnych zabiegów rusyfikacyjnych i germanizacyjnych język nabrał znaczenia wartości rdzennej (por. Smolicz 1990, 212-213) i stał się konstytutywnym składnikiem

³ Toposy traktuję jako wspólne zaplecze pojęciowe uczestników dyskursu i rezerwuar punktów odniesienia, koncentrujących uwagę i służących do eksponowania wybranych sądów. Tak rozumiane mają znaczenia typowe i powszechnie akceptowane w danej kulturze, ale ich interpretacja i nacechowanie aksjologiczne zmieniają się w zależności od tego, jaki jest cel argumentacji, dla której są punktem wyjścia. Toposy nie są więc polisemantyczne w tradycyjnym rozumieniu tego słowa, można raczej mówić o profilowaniu ich znaczeń zależnie od perspektywy przyjętej przez użytkowników języka (Rypel 2012, 25).

polskości. Tak powstała nierozzerwalna więź między językiem polskim a istnieniem narodu polskiego jako odrębnej grupy społecznej i kulturalnej.

Ten sposób myślenia przyczynił się do powstania narodowego toposu „mowy ojczystej”. W podręcznikach można znaleźć następujące modele jego odczytywania – mowa ojczysta to zatem: (1) język religii, współtworzący sferę sacrum; (2) język rodziny, wzmacniający więzi między ludźmi i przydający im głębszego, duchowego wymiaru; (3) nośnik tradycji, zapewniający międzygeneracyjną ciągłość kulturową; (4) wyznacznik polskości, niezależny od terytorialnego przypisania jednostki – jesteś Polakiem, ponieważ mówisz po polsku, a nie wyłącznie dlatego, że mieszkasz w Polsce. Odczytania te znajdują w podręcznikach liczne potwierdzenia w takich kanonicznych tekstach, jak przede wszystkim: *Rota* Marii Konopnickiej, *Lekcja polskiego* (fragment *Szyfowych prac*) Stefana Żeromskiego, *Latarnik* i *Wspomnienie z Maripozy* Henryka Sienkiewicza. Częstotliwość występowania tego toposu zmienia się w zależności od kontekstu historycznego i nacechowania ideologicznego. W dwudziestoleciu międzywojennym nie był on szczególnie eksponowany, ponieważ ideą scalającą wieloetniczną i wielokulturową społeczność mieszkającą na obszarze Rzeczypospolitej była idea państwa, zaś między 1948 a 1956 dążono do tego, aby przywiązanie do polszczyzny zastąpić (zresztą nieskutecznie) internacjonalistycznym, ponadnarodowym i ponadpaństwowym pojęciem „mowy słowiańskiej”. Od połowy lat 60. minionego wieku nastąpił powrót do tradycyjnego rozumienia symbolu mowy ojczystej, o czym świadczą choćby tytuły podręczników do szkoły podstawowej: *Mowa ojczysta* (Sufin, Świerczyńska 1965), *Ojczyste słowo* (Sufin 1976), *Polska mowa* (Nagajowa 1981), *Mowa rodzinna* (Sufinowa 1984), *W ojczyźnie-polszczyźnie* (Dietrich 1994). Od połowy lat 90. tytuły podręczników wskazują na nową tendencję – narodowy topos „mowy ojczystej” został wyparty przez bardziej uniwersalny topos „słowa”, przywołujący ogólne skojarzenia z ekspresywną, informacyjną i estetyczną funkcją języka, np.: *Słowo za słowem* (Nagajowa 1994), *Słowa zwykłe i niezwykłe* (Nagajowa 1995), *Świat w słowach i obrazach* (Nagajowa 1999), *W krainie słowa* (Branicka, Chołuj, Czop i in. 2000), *Słowa, litery, świat* (Madejowa, Maj 2001), *Słowa na start!* (Derlukiewicz 2005), *Daję słowo!* (Klawe, Marszałek, Ciesielska i in. 2005), *Bliżej słowa* (Horwath, Kiełb 2009), *Swoimi słowami* (Brożek, Ciesielska, Pułka, Zych 2009), *Słowa na czasie* (Chmiel, Herman, Pomirska i in.), *Jest tyle do powiedzenia* (Marciszuk, Kosyra-Cieślak, Załazińska 2010), *Czas na polski* (Muszyńska, Grzymała 2009), *Po polsku* (Malczewska, Olech, Adrabińska-Pacula 2009), *Słowa z uśmiechem* (Horwath, Żegleń 2017), *Myśli i słowa* (Nowak, Gaweł 2017).

Przytoczone tytuły na ogół dobrze oddają charakter treści podręczników, które przede wszystkim koncentrują się na kształceniu pragmatycznych umiejętności porozumiewania się i autoekspresji oraz ukazują związki języka z kulturą, a także etyczny wymiar komunikacji językowej. Świadczy

to o tym, że język ojczysty, postrzegany przede wszystkim jako narzędzie budowania szeroko rozumianej tożsamości społeczno-kulturowej, traci stopniowo swoje uprzywilejowane miejsce w zinstytucjonalizowanym kształtowaniu tożsamości narodowej. Jako przykład tej tendencji niech posłuży fragment noty biograficznej Josepha Conrada z gimnazjalnego podręcznika *Świat w słowach i obrazach*:

Możesz się czuć dumny z tego, że był z pochodzenia Polakiem. Urodził się bowiem w Polsce jako Józef Teodor Korzeniowski. Języka angielskiego nauczył się jako dorosły człowiek i w posługiwaniu się nim został mistrzem (powinno cię to zachęcić do nauki języka obcego) (Nagajowa 1999, 132).

Tę tendencję zdają się potwierdzać wyniki badań ankietowych. Z analizy ankiety przeprowadzonej w 1998 roku przez Kazimierza Przyszczypkowskiego wynikało, że

język polski sytuuje się bardzo wysoko na skali wyznaczników tożsamości (identyfikacji) narodowej. Na język polski jako ważny wyznacznik tożsamości narodowej wskazało w jego badaniach 89% respondentów. Badania Przyszczypkowskiego pokazały, że język polski jest nie tylko najważniejszym kulturowym wyznacznikiem polskości, lecz w ogóle pierwszym i najpoważniejszym jej determinantem (cyt. za Walczak 2013, 121-122),

natomiast z badań przeprowadzonych w 2017 roku przez Emilię Bańczyk wynika, iż tylko dla nieco ponad połowy respondentów język polski jest czymś więcej niż przede wszystkim środkiem komunikacji. Co istotne, uczestnicy badań byli studentami filologii polskiej, „dla których język powinien być wartością autoteliczną. Można przypuszczać, że w innej grupie badawczej wynik ten byłby niższy” (Bańczyk 2019, 87). Konstatację o przewadze instrumentalnego traktowania języka ojczystego potwierdzają również badania przeprowadzone wśród studentów kierunków technicznych na Uniwersytecie Techniczno-Przyrodniczym w Bydgoszczy (Rypel 2017).

Kolejnym elementem konstytuującym tożsamość narodową jest uniwersalny topos „ziemi ojczystej”, porządkujący zbiorowe wyobrażenia o terytorialnym zasięgu każdej wspólnoty narodowej. Niekiedy trudno te wyobrażenia oddzielić od przekonań konstytuujących tożsamość lokalną, związaną z pojęciem „małej ojczyzny”. Należy zatem skupić się na wyszukaniu tych miejsc wspólnych, które zachowują swoje znaczenie niezależnie od kontekstu historycznego, a dzięki swej niezmienności i trwałości mają dla polskiej tożsamości narodowej charakter archetypiczny.

Takim narodowym toposem, przypisującym kategorię polskości do określonego terytorium, jest topos „Wisły – królowej (matki) rzek polskich”. Wyznacza on obszar rdzennej, jednorodnej etnicznie Polski i ustala wertykalny sposób jego opisywania – od gór do morza. Siłą tego symbolu zasada się na tym, że bieg Wisły, od jej źródła na południu, do ujścia w Bałtyku na północy, wyznacza naturalne granice Polski, niezmiennie, tak jak niezmiennie jest położenie gór (Karpat, Tatr) i morza oraz bieg rzeki.

Tym samym Polska, wpisana w odwieczny krajobraz, przejmując cechę jego trwałości i dawności. Punktami stałymi w przestrzeni organizowanej przez Wisłę są wymieniane w podręcznikowych tekstach miasta: Kraków, Kazimierz, Warszawa, Włocławek, Toruń, Gdańsk. Ich nazwy współtworzą „jądro polskości”, trwające niezależnie od kształtu czy nawet istnienia państwa polskiego. Daty wydań podręczników, w których pojawił się symbol Wisły, wskazują, że z biegiem lat tendencja do jego przywoływania maleje⁴, a współcześnie niemal zanika. Na taki stan rzeczy wpływa zapewne stabilna sytuacja terytorialna państwa polskiego, ale przede wszystkim coraz wyraźniejsze wpływy kultury liberalnej, w której ojczyzna to miejsce, gdzie są moi przyjaciele i ludzie, których kocham. Zgodnie z tym założeniem, nie jesteśmy przypisani do konkretnego miejsca geograficznego i możemy swoją ojczyznę indywidualnie wybierać, zależnie od więzi z bliskimi ludźmi, niekoniecznie rodakami. Takie stanowisko wyraźnie koresponduje z nasilającą się mobilnością współczesnych Polaków, którzy swobodnie wybierają miejsce swojego osiedlenia i w warunkach różnie rozumianej emigracji redefiniują własną tożsamość narodową. Przed rokiem 1980 nie było w PRL problemu masowej emigracji czy to politycznej (poza 1968 r.), czy to zarobkowej, a kiedy po roku 1981 zaistniał – nie wolno było o nim pisać. Przemiany ustrojowe i gospodarcze zmieniły tę sytuację. Obecnie szacuje się, że około dwóch milionów Polaków okresowo lub na stałe podejmuje pracę za granicą. Wielu młodych ludzi już w trakcie nauki w szkole deklaruje chęć opuszczenia kraju. Tymczasem we współczesnych podręcznikach języka polskiego właściwie nie porusza się problemów związanych z osiedlaniem się naszych rodaków poza granicami kraju, a zwłaszcza konsekwencji tych wyjazdów.

W edukacji polonistycznej ciągle dominuje spetryfikowany obraz romantycznej Wielkiej Emigracji, a przecież jej przyczyny i charakter są tak odmienne od przyczyn i charakteru dzisiejszych ruchów migracyjnych, że trudno nawet porównywać rodzaj tęsknoty dziewiętnastowiecznego „żołnierza-tułacza” bez prawa powrotu do pozbawionej państwowości Polski, z tęsknotą emigranta z pierwszej połowy XXI, który najczęściej opuszcza kraj z przyczyn ekonomicznych lub osobistych. Topos „ziemi rodzinnej” wykorzystywany w poezji romantycznej odwoływał się do innych uniwersalnych toposów – „Arkadii” i „tęsknoty za rajem utraconym”. Sposób oddziaływania obu toposów opierał się na idealizowaniu kraju pochodzenia (najczęściej kraju sielskiego dzieciństwa), który ceni się tym bardziej, im bardziej jest

⁴ Por. *Jak szła Wisła do morza* Marii Konopnickiej (Kubski, Dobraniecki 1936), *Z biegiem Wisły. Kartki z notatnika Jana Michalskiego* (Baculewski, Budzyk, Pietrusiewiczowa i in. 1948), *Wiślane wianki* Hanny Januszewskiej (Aleksandrak, Koszutska 1951), *Z biegiem Wisły* Janiny Korczakowskiej (Aleksandrak, Kwiecińska, Przyrowski, 1951), *Do Gdańska* Janiny Porazińskiej (Aleksandrak, Przyrowski, 1957). W podręcznikach publikowanych już w XXI wieku podobnych tekstów praktycznie nie ma. Wyjątkiem jest wiersz Jerzego Ficowskiego *Tutaj* zamieszczony w podręczniku do IV kl. *Między nami* (Łuczak, Murdzek 2001), w którym symbol Wisły posłużył do uporządkowania opisów krajobrazu i przyrody. Jednocześnie symbol ten jest jedynym sygnałem polskości, pozwalającym nadać charakter narodowy opisywanemu zjawiskom: (...) *Tutaj pajak w swą siatkę kroplę rosy złowił, / tu ważka jak kokarda na trzcinie zawisa, / sroczka skrzeczy na płocie: „Jadą goście nowi!” / i od gór aż do Gdańska niebo sławia Wisła* (podkreślenie – A.R.).

niedostępny. We wszystkich analizowanych tu podręcznikach (za wyjątkiem podręczników wydawanych w latach 1949-1957) poza *Inwokacją* toposy „Arkadii” i „raju utraconego” pojawiają się również w takich kanonicznych tekstach, jak: *W pamiętniku Zofii Bobrowny*, hymn *Tęskno mi*, *Boże* Juliusza Słowackiego oraz *Moja piosnka (II)* Cypriana K. Norwida.

We współczesnych programach i podręcznikach języka polskiego trudno dopatrzeć się innej niż romantyczna, koncepcji budowania związków z ziemią rodzinną⁵, a przecież w dwudziestoleciu międzywojennym takie próby podejmowano. Mimo wielkiej żywotności mitów romantycznych, autorzy podręczników, oprócz tekstów przybliżających Wielką Emigrację, zamawiali także czytanki poruszające problem tożsamości narodowej Polaków, którzy opuścili Polskę *za chlebem* i w poszukiwaniu lepszych warunków życia osiedlili się w Brazylii, Stanach Zjednoczonych lub w Westfalii. Redefinicji związku Polaków z ojczyzną podjęła się wówczas między innymi Maria Dąbrowska w czytance *Nasi ludzie w Westfalii*. Pisarka dobitnie wyupkuła w niej różnice między dziewiętnastowieczną a dwudziestowieczną emigracją oraz wskazuje nowe źródła budowania tożsamości narodowej na obczyźnie. W aktualnych podręcznikach, choć problem czasowej lub stałej emigracji dotyka niemal każdą rodzinę, nie podejmuje się tej tematyki wcale, podczas gdy w programach z lat 70. jako lekturę obowiązkową zalecano opowiadanie Dąbrowskiej *Marcin Kozera* – opowieść o odkrywaniu polskiej tożsamości narodowej przez mieszkającego w Londynie i uczącego się w angielskiej szkole syna polskich emigrantów. Opowiadanie to zniknęło z programu zatwierdzonego w 1981 roku i w żadnym z kolejnych dokumentów programowym już się nie pojawiło. Współczesna polska szkoła konserwuje zatem tradycyjny model wiązania tożsamości narodowej wyłącznie z „ziemią ojczystą”, podczas gdy – jak zauważa Jerzy Bartmiński:

Koncepcje ojczyzny w środowiskach emigrantów i Polaków poza granicami kraju są zróżnicowane, od akceptacji nowego miejsca, po szukanie syntezy „zrastania się w jedno” przestrzeni nowej i starej i tworzenie rozróżnień typu: „Macierz” (Polska) – „Ojczyzna” (nowy kraj zamieszkania) (Bartmiński 1993, 43).

Do najbardziej eksponowanych w podręcznikach form symbolizacji należą flaga, godło i tekst hymnu, które w polskich warunkach stanowią zarówno materialny wyraz suwerenności państwa, jak i niezależny od jego istnienia znak wspólnoty narodowej. Andrzej Tarczyński, oprócz najbardziej oczywistej funkcji symbolu – spójności społecznej, przypisuje im również

⁵ Podobnie, jak nie istnieje spójna koncepcja programów i podręczników nauczania języka i kultury polskiej dla dzieci polskich emigrantów w Niemczech, Irlandii, Wielkiej Brytanii czy Stanach Zjednoczonych, choć w krajach tych działają liczne szkoły niedzielne organizowane dla tych dzieci przez lokalne organizacje polonijne lub nawet przez specjalne agendy rządowe państw osiedlenia, które prowadzą w ten sposób swą politykę między- lub multikulturową. Próbę zmiany tej sytuacji podjęło Ministerstwo Edukacji Narodowej, zlecając przygotowanie podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą oraz serii programów do nauczania języka polskiego: *Rok polski* (dla uczniów w wieku 5-9 lat), *Własną drogą do kraju przodków* (dla uczniów w wieku 10-13 lat) i *Moja polska kulturoteka* (dla młodzieży powyżej 14. roku życia). Programy te są dostępne na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą <http://www.orpeg.pl/index.php/materialy/edukacja-wczesnoszkolna-i-jezyk-polski/programy-nauczania/862-moja-polska-kulturoteka-program-nauczania-jezyka-polskiego>, [dostęp 12.09.2019].

funkcję legitymizującą określone instytucje czy stosunki władzy oraz funkcję socjalizującą, którą pełnią jako narzędzia wpajania pewnego systemu wartości i określonego typu zachowań (Tarczyński 2008, 52). Z tego powodu, nie tylko w Polsce, stają się one ważnymi składnikami prowadzonej w szkołach edukacji narodowej i państwowej. Powszechne odwoływanie się do takich symboli narodowych, jak flaga, godło i hymn sprawia, że mimo lokalnych różnic mają one charakter uniwersalny. Oprócz nich można w podręcznikach wyodrębnić także symbole wyłącznie narodowe, ukształtowane pod wpływem specyfiki polskiego kontekstu historyczno-kulturowego.

W związku z tym, że na polskiej fladze (poza banderą) nie widnieją żadne dodatkowe atrybuty służące do kreowania narracji dziejów i cnót narodu, interpretacja jej symboliki ogranicza się do objaśniania znaczenia dwóch barw. Zgodnie z wykładnią heraldyczną kolor biały to reprezentacja srebra, oznacza także wodę, a w zakresie wartości duchowych czystość i niepokalanie, kolor czerwony symbolizuje zaś ogień oraz cnoty odwagi i waleczności (Russocki, Kuczyński, Willaume 1978). Analizując teksty zamieszczone w podręcznikach, zauważyć można dwojaką wykładnię semantyki tych barw, w zależności od tego, jakiej argumentacji służy symbol „biało-czerwonej”. Interpretacja kolorów zmienia się ze względu na to, czy cele perswazji dotyczą wojny czy pokoju. Podane w tabeli 1. zestawienie obrazuje wyekscerpowane z podręczników symbole kojarzone z barwami narodowymi wraz z uogólnionymi kontekstami ich użycia oraz konotowanymi przez nie wartościami.

Kontekst interpretacji barw flagi polskiej		Biel	Czerwień
Wojna	Symbol	Woda	Krew
	Kontekst użycia symbolu	Woda obmywająca rany	Krew poległych
	Konotowane wartości	Czystość, szlachetne intencje	Bohaterstwo, poświęcenie
Pokój	Symbol	Serce	Róża
	Kontekst użycia symbolu	Czyste serce	Piękno ojczyzny
	Konotowane wartości	Niewinność, dobra wola	Miłość

Tabela 1. Zależne od kontekstu różnice w interpretacji kolorów polskiej flagi państwowej (źródło: Rypel 2012, 192).

Należy podkreślić, że niezależnie od okresu, z którego pochodzi analizowany podręcznik, zdecydowanie przeważają konteksty związane z wojną, w których symbol „biało-czerwonej” ewokuje takie wartości, jak: męstwo, odwaga cywilna, bohaterstwo na polu chwały, poświęcenie. Sztandar to święty żołnierza znak (Aleksandrak, Przyrowski 1963, 57), *duma i godność żołnierza* (Nagajowa 1994, 2018). Zdecydowanie mniejszą reprezentację

mają natomiast konteksty, w których barwy narodowe przekonują do pracy dla dobra ojczyzny, rozwoju jej potencjału gospodarczego czy naukowego. Pojawiają się one głównie w podręcznikach wydawanych i wznawianych w latach 70. XX wieku, w okresie tzw. „propagandy sukcesu”.

Stosunkowo rzadkie odwołania do wymowy symbolicznej barw narodowych sprawiają, że flaga sprowadzona jest w podręcznikach do dwóch podstawowych wymiarów: reprezentacyjnego i rytualnego. Zastosowanie toposu „biało-czerwonej” w wymiarze **reprezentacyjnym** ukazuje flagę jako znak:

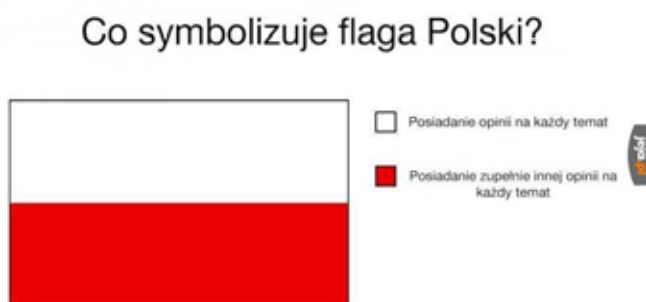
- identyfikujący Polaków na obczyźnie, por. teksty: *Biało-czerwona chorągiew* (Tync, Gołąbek 1936, 136-139), *Mazurek Dąbrowskiego* (Aleksandrak, Przyrowski 1963, 119-200);
- potwierdzający polskie osiągnięcia, por. tekst *Na północnym wierzchołku Ziemi* (Łuczak, Murdzek 2001, 272-274), a w warstwie ikonicznej rysunek *Wielka przygoda* (Kowalczykowa, Mrowcewicz 1999, 40);
- świadczący o przynależności państwowej, por. teksty *Zamek* (Kubski, Dobraniecki 1936, 76), *Westerplatte* (Aleksandrak, Przyrowski 1963, 302-304), zadania do tekstu *Cześć banderze* (Nagajowa 1994, 282), tytuł działu *Polskie symbole państwowe* (Derlukiewicz 2005, 18).

Jednak częściej flaga przedstawiana jest w wymiarze **rytualnym**, to znaczy jako nieodzowny element obchodów rocznic, jubileuszy, świąt oraz uroczystości państwowych i szkolnych, podczas których traktowana jest jako element obowiązkowego patriotycznego rytuału, w którym barwy narodowe stanowią części często bezrefleksyjnie traktowanego sztafażu. W warstwie ikonograficznej dokumentują to zjawisko między innymi fotografie z uroczystości szkolnych, podczas których dzieci przyklękając, ślubują na sztandar lub przepasane biało-czerwonymi szarfami tworzą poczet sztandarowy. Trudno potępić takie treści, warto jednak zwrócić uwagę, że powinny być one stosownie zrównoważone innymi kontekstami, w których topos „biało-czerwonej” będzie używany na rzecz pogłębionego rozumienia patriotyzmu. Ten ton namysłu nad obrzędowym charakterem wielu przejawów polskiego patriotyzmu ma wiersz Jana Kasprowicza *Rzadko na moich wargach*. Zamieszczano go w podręcznikach z lat 30., 70., 80. i 90., znalazł się nawet w książkach wydanych w 1946 roku, natomiast w podręcznikach wydanych po roku 2000 już go nie znajdziemy.

Tymczasem młodzi ludzie sami dokonują przewartościowania polskich symboli narodowych. Polem dla tych działań jest Internet. W jego przestrzeni łatwo jest manifestować brak poczucia jakichkolwiek ograniczeń moralno-obyczajowych i bezkarnie atakować również symbole narodowe. Zjawisko to zaobserwować można między innymi w memach, które przedstawiają godło Polski, biało-czerwoną flagę, bohaterów narodowych lub ważne dla historii Polski wydarzenia (por. il. 1, 2).



Ilustracja 1. Orzeł wstydu – godło Polski XXI wieku (Źródło: <https://paczaizm.pl/orzelek-godlo-polski-zamyka-oczy-ze-wstydu-zakrywa-twarz-skrzydlem/>) [dostęp: 18.09.2019].



Ilustracja 2. Odwieczny konflikt (Źródło: <https://memyjeja.pl/szukaj.html?q=flaga%20Polski&sw=g&str=3>)

Liczne przykłady rekontekstualizacji tych symboli świadczą o zaangażowaniu ich twórców w sprawy publiczne, a deprecjacja narodowych symboli służy nie tylko temu, aby wyróżnić się spośród tysięcy innych memów, lecz także temu, by obnażyć bolesne dla Polski problemy lub zdemaskować przedmiotowe traktowanie symboli przez uczestników współczesnego dyskursu publicznego, np. podczas manifestacji organizowanych przez silnie zantagonizowane obozy polityczne czy grupy reprezentujące odmienne światopoglądy. W przestrzeni publicznej polska flaga kontrastowana jest lub zestawiana z flagą Unii Europejskiej lub z tęczową flagą reprezentującą środowiska LGBT – dla jednych symbolizuje silną więź z tradycją, dla drugich dumę narodową, dla jeszcze innych konserwatyzm, zawsze jednak w tych przypadkach używana jest instrumentalnie.

Nawiązywanie do powszechnie kojarzonej przez wielu Polaków ikonografii przedstawiającej wielkich Polaków wykorzystywane jest również do prowadzenia przez młodych, zaangażowanych ludzi różnego rodzaju akcji o odmiennym niż narodowy charakterze.

Przykładem zastosowania memów umieszczających postać polskiego bohatera narodowego Tadeusza Rejtana w nowym kontekście dla osiągnięcia jednoznacznego celu jest internetowa kampania nawołująca do bojkotu wyrobów firmy LPP. Protest społeczny został wywołany decyzją przedsiębiorstwa o przeniesieniu marek towarowych do zależnych spółek na Cyprze i w Zjednoczonych Emiratach Arabskich po to, by zmniejszyć podatki płacone w Polsce (Niekrewicz 2015, 119).

Aktualna sytuacja polityczna w Polsce sprawia, że coraz bardziej różnicuje się społeczny odbiór symboli, które do tej pory powszechnie traktowano jako przedmiot dumy narodowej. Doskonałym tego przykładem jest Nagroda Nobla, która choć ma charakter uniwersalny, stanowi szczególnie polski symbol narodowy. Odwołuje się do poczucia solidarności grupowej i dumy narodowej Polaków (Górami nasi!). Nie trzeba ani czytać, ani rozumieć twórczości Henryka Sienkiewicza czy Wisławy Szymborskiej, aby czuć się osobiście dowartościowanym ich sukcesem, podobnie, jak nie trzeba być katolikiem, aby cieszyć się z wyboru Karola Wojtyły na papieża lub być kibicem, by odczuwać dumę ze spektakularnych zwycięstw polskich sportowców. Nagroda Nobla zajmuje jednak szczególne miejsce i najlepiej obrazuje, w jaki sposób (w dużej mierze za pośrednictwem szkoły) budowane jest poczucie wspólnoty i wysokiej samooceny Polaków.

W zestawieniach zdobywców Nagrody Nobla Polacy sytuują się na dalekich pozycjach⁶. W tym wypadku siła symbolu nie polega jednak na liczbie nagród, która wyróżniałaby naszych rodaków spośród innych nacji, ale na powiązaniu tego międzynarodowego wyróżnienia z ideą narodową. Nastąpiło ono bardzo szybko, bo już w 1905 roku, po zdobyciu nagrody literackiej przez Henryka Sienkiewicza⁷. Czytanka *Nagroda Nobla* dokumentuje źródła związku między patriotyzmem a wyrażanym przez cudzoziemców uznaniem dla polskich osiągnięć:

Chwała spada na cały kraj. Sienkiewicz jest Polakiem, a w nim uczczono Polskę. Oznajmiono całemu światu, że książka polska jest wspaniała i godna tego, aby ją cały świat wielbił. W tej chwili na całej kuli ziemskiej powtarzają jego nazwisko. W najdalszych krańcach ziemi mówią o Polsce. Dowiadują się z podziwem, że ten naród, choć w niewoli, nie przestał ani na jedną chwilę żyć i tworzyć. Teraz widzą, że duch polski wiecznie żyje i płonie, jak niezmierne ognisko.

Książki Sienkiewicza wędrują po całej ziemi. A są one tak śliczne, że każdy je czyta. Obcych ludzi uczą one o Polsce, o jej przeszłości, o jej potędze i o jej nieśmiertelności. Dzięki Ci Boże! (Tync, Gołębek 1936, 55).

Podręczniki języka polskiego w niepodległej Polsce utrwalały przekonanie o istnieniu ścisłego związku między miłością do ojczyzny a międzynarodowymi sukcesami Polaków⁸ i w efekcie, dla kolejnych pokoleń uczniów, Nagroda Nobla stała się swoistym toposem narodowym, dostarczającym przesłanki do wysokiej samooceny, niezależnej od osobistych zasług i możliwości oraz niepowodzeń odnoszonych przez naród lub państwo. Obecnie jednak sposób traktowania Nagrody Nobla zmienia się radykalnie. Zmianę tę można było zauważyć już wtedy, kiedy wyróżnienie to przyznano Wisławie

⁶ Dla porównania: USA - 320 laureatów, Wielka Brytania - 116, Niemcy - 103, Francja - 54, Szwecja - 28, Polska - 7.

⁷ Przypomnijmy, że Nagroda Nobla przyznawana jest od 1901 roku.

⁸ Por. fragment czytanki *Alfred Nobel* z podręcznika *Droga do jutra*, w którym mowa jest o reakcjach szwedzkiej prasy na przyznanie Władysławowi S. Reymontowi Nagrody Nobla: Pisano w „Svenska Dagbladet” (...) „Nagrodzenie zaś Polaka było także dowodem sympatii Szwedów dla duchowej kultury wysoce uzdolnionego polskiego narodu w chwili triumfu wskrzeszonej Polski” (Lausz, Zwierzchowska-Ferencowa 1947, 377).

Szymborskiej, jednak skutki tej przemiany najlepiej zobrazowały silnie spolaryzowane komentarze po przyznaniu Nagrody Nobla Oldze Tokarczuk.

W artykule przedstawiono zaledwie kilka wybranych przykładów wykorzystywania i redefiniowania toposów narodowych. Wypada jednak wspomnieć, że te odwołujące się do poszczególnych symboli narodowych, państwowych oraz wydarzeń i bohaterów historycznych toposy organizowane są w pewien kompleks (czyli w pewną całość pojęciową) przez określony mit historyczno-polityczny (zob. tab.2.).

Rodzaje toposów	Kompleksy toposów organizowane przez mity historyczno-polityczne		
	Mit założycielski (mit genezy)	Mit niemieckiego zagrożenia Mit powstrzymania niemieckiej ekspansji	Romantyczny mit walki o niepodległość
Symbol narodowy	Orzeł Biały	Bogurodzica	Mazurek Dąbrowskiego
Symbol państwowy	Godło	Pierwszy polski hymn	Hymn
Bohater narodowy	Lech	Władysław Jagiełło	Henryk Dąbrowski
Miejsce	Gniezno	Grunwald	Reggio
Wydarzenie historyczne	Początki państwa polskiego	Bitwa wojsk polsko-litewskich z Krzyżakami 15.07.1410 r.	Powstanie Legionów Polskich we Włoszech w 1797 r.

Tabela 2. Kompleksy toposów organizowane przez mity historyczno-polityczne (Źródło: Rypel, 2012, 221).

Pojawianie się danego mitu zależy od warunków i potrzeb społeczeństwa. Mityczne opisywanie rzeczywistości odpowiada konkretnym warunkom materialnym, aktualnym urazom, obawom, kompleksom i dążeniom. Jeśli znika ich źródło, wygasa także popularność mitu. Tak stało się na przykład z mitem Polski – przedmurza chrześcijaństwa. Współcześnie mity rodzą się i obumierają jeszcze szybciej, dlatego szczególnie interesujący wydaje się fakt, że wyróżnione tu trzy kompleksy toposów narodowych nie tylko przetrwały kilkanaście pokoleń, ale nadal przez autorów wielu podręczników uznawane są za istotne dla budowania tożsamości grupowej.

Na uwagę zasługuje fakt, że nie wszystkie z analizowanych podręczników współczesnych przywołują wymienione kompleksy toposów, w wielu z nich (np. *To lubię!*) pojawiają się tylko niektóre z ich komponentów. Istotny jest również fakt, że w miejsce dawnych „kanonicznych” kompleksów toposów narodowych nie powstają nowe, porządkowane przez mity zaspokajające potrzeby współczesnego społeczeństwa. Być może pokolenie „festiwalu Solidarności” nie ma potrzeby mitologizowania wydarzeń, które zmieniły społeczny, polityczny i kulturowy kształt Polski, a nowe kompleksy toposów narodowych będą kształtowane przez mit Jana Pawła II? Możliwe też, że w ciągle zmieniających się warunkach kulturowych autorom niektórych

podręczników trudno jest ustalić właściwe proporcje między tym, co narodowe, a tym, co etniczne, regionalne i globalne. Dzieje się tak dlatego, że:

Współczesny świat dzieli się nadal na terytoria narodowe, ale procesy społeczne, ekonomiczne, kulturowe i demograficzne, z którymi mamy do czynienia w obrębie narodów, w coraz większym stopniu przekraczają tradycyjnie rozumiane granice narodowe i państwowe, identyfikowane dodatkowo z granicami odrębnych kultur (Burszta 1998, 158).

Dostępność i niska cena komunikacji powodują, że wszelkie idee, utwory, style, dobra materialne i niematerialne rozprzestrzeniają się dziś o wiele szybciej niż kiedykolwiek przedtem, prowadząc jednocześnie do powstania nowej jakości kultury, którą Anthony Giddens nazywa homogeniczną kulturą globalną⁹. W tej sytuacji najpoważniejszym wyzwaniem edukacji (także polonistycznej) staje się określenie właściwych proporcji między kulturą etniczną (a w jej obrębie także kulturą regionu), a kulturą kształtowaną na poziomie globalnym. Nie znaczy to, że mamy bezrefleksyjnie akceptować zjawiska takie, jak akulturacja¹⁰, dyfuzja kulturowa¹¹ czy asymilacja¹² i godzić się na erozję kultury narodowej, uznając ogólnoświatowe procesy za naturalne, a nawet do pewnego stopnia nieuniknione. Szkoła jest instytucją chroniącą, przekazującą i współtworzącą wartości kultury narodowej. Żywotność tej kultury, manifestująca się w realnym, a nie wyłącznie deklaratywnym, przywiązaniu do niej młodego pokolenia, zależy jednak od tego, w jaki sposób edukacja uwzględni wpływ przemian społecznych na związki z własną grupą etniczną i narodową.

Mobilność, będąca cechą charakterystyczną ponowoczesnych społeczeństw, sprawia, że coraz bardziej skomplikowany staje się proces budowania własnej tożsamości narodowej i kulturowej. David Hallinger zauważył, że kategoria tożsamości jest niejednorodna i zaproponował rozróżnienie na *tożsamość* i *afiliację*. Jego zdaniem „*tożsamość* ma charakter psychologiczny, jest nadana lub przypisana jednostce bez jej udziału i woli, cechuje się stałością, co oznacza, że posiadanie danej tożsamości wyklucza równoczesne przyjęcie innej. *Afiliacja* natomiast ma charakter zmienny, wymaga zgody jednostki, zakłada pewną swobodę wyboru i ma charakter

⁹ „Homogenizacja kultury”, czyli jej ujednoczenie, polega na zabiegu gruntownego pomieszania elementów różnego poziomu i przekazania ich w postaci jednolitej masy, w której na tym samym poziomie stawiane są elementy o bardzo zróżnicowanej wartości formalnej i artystycznej (por. Kłosowska, 2005).

¹⁰ „Akulturacja” to ogół zjawisk, które powstały w wyniku bezpośredniego lub pośredniego kontaktu dwóch grup kulturowych. Efektem zderzenia kultur są zmiany wzorów kulturowych następujące w jednej lub obydwu kulturach. Mogą one prowadzić do unifikacji wzorów kulturowych lub przyjęcia wzorów dominujących przez jedną z grup. Reakcją na akulturację może mieć charakter asymilacji, integracji, separacji lub marginalizacji (por. Staszczak 1987, 17-19).

¹¹ „Dyfuzja kulturowa” polega na przenikaniu elementów stanowiących część jednej kultury do kultury odmiennej. Mogą to być np. zapożyczenia językowe, zwyczaje, które w rezultacie wpływają na zmianę postaw, a nawet systemu wartości. Dyfuzja zachodzi najczęściej między kulturami społeczeństw mających ze sobą bezpośrednią styczność (na drodze migracji, kontaktów handlowych). Dzięki mediom, kultury uważane za bardziej prestiżowe, mogą wpływać na zachowania znacznie bardziej zróżnicowanych społeczeństw. Nadmierna dyfuzja w wielu wypadkach prowadzi do akulturacji (Staszczak 1987, 63-65).

¹² „Asymilacja” stanowi proces określający całokształt zmian społecznych i psychicznych, jakim ulegają jednostki, odłączając się od swojej grupy i przystosowując do życia w odmiennej kulturze (Staszczak 1987, 45-47).

inkluzyjny. Zdaniem Hollingera, to właśnie pojęcie afiliacji, a nie tożsamości poprawnie charakteryzuje stosunek współczesnego człowieka do grup społecznych” (cyt. za Rokicki 2004, 267).

Warto także zaznaczyć, że wraz z postępującą płynnością materii społecznej, z góry zakładającą nietrwałość i doraźność, coraz trudniejsze staje się arbitralne ustalanie przekazywanych przez dyskurs edukacyjny wzorów kulturowych, ponowoczesny paradygmat kultury charakteryzuje się bowiem nietrwałością wszelkich podziałów i klasyfikacji, brakiem ciągłości, ahistorycznością oraz antykanonicznością jako konsekwencją tymczasowości. Dyskurs edukacyjny należy zatem postrzegać raczej jako pole afiliacji, w którym uczniów można przekonywać do wyboru określonego kształtu kultury (w tym także narodowej), a nie arbitralnie przymuszać do jej akceptowania. Afiliacja jako proces zakłada swobodę wyborów, dzięki którym jednostka weryfikuje, kim jest, kim się staje i kim chce być, a z czasem osiąga poczucie związku z kulturą narodową (lub etniczną), uznawaną za własną (por. Kłoskowska 2005, 161-162).

Bibliografia

- Bańczyk Emilia, 2019, *O roli języka w kształtowaniu tożsamości młodego pokolenia*, „Postscriptum Polonistyczne” 1 (23), s. 239-259.
- Bartmiński Jerzy, 1993, *Polskie rozumienie ojczyzny i jego warianty*, w: *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, Bartmiński J. (red.), Lublin, s. 23-48.
- Bokszański Zbigniew, 2005, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa.
- Budyta-Budzyńska Małgorzata, 2010, *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Warszawa.
- Burszta Wojciech Józef, 1998, *Antropologia kultury*, Poznań.
- Kłoskowska Antonina, 2005, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa.
- Kłoskowska Antonina, 2005, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa.
- Kłoskowska Antonina, 1992, *Tożsamość i identyfikacja narodowa w perspektywie historycznej i psychologicznej*, „Kultura i Społeczeństwo” 1 (36), s. 131-141.
- Łastawski Kazimierz, 2014, *Postrzeganie sąsiadów przez Polaków po 1989*, „Stosunki Międzynarodowe - International Relations” 2, s. 75-86.
- Niekrewicz Agnieszka, 2015, *Językowe i wizualne sposoby deprecjonowania polskich symboli narodowych, kulturowych i religijnych w memach internetowych*, w: *Język. Religia. Tożsamość XI. Język tożsamości*, Cyral G., Skorupska-Raczyńska E. (red.), Gorzów Wielkopolski, s. 109-121.
- Rokicki Jarosław, 2004, *Zakorzenie kosmopolity: czy jednostka może być wielokulturowa?*, w: *Naród, kultura, państwo w procesie globalizacji*, Rokicki J., Banaś M. (red.), Kraków, s. 261-270.
- Russocki Stanisław, Kuczyński Stefan K., Willaume Juliusz, 1978, *Godło, barwy i hymn Rzeczypospolitej. Zarys dziejów*, Warszawa.

- Rypel Agnieszka, 2017, *Posłannictwo czy pragmatyzm – o zadaniach nauczyciela języka polskiego w czasach ponowoczesnych*, w: *Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, Tabisz A. (red.), Opole, s. 39-52.
- Rypel Agnieszka, 2012, *Edukacyjny wymiar dyskursu edukacyjnego. Na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz.
- Smolicz Jerzy, 1990, *Język jako wartość rdzenna*, w: *Oblicza polskości*, Kłoskowska A. (red.), Warszawa, s. 208-238.
- Staszczak Zofia, 1987, (red.), *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, Warszawa-Poznań, 17-19.
- Straub Jurgen, 2006, *Tożsamość osobista i zbiorowa. Analiza pojęciowa*, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, Jasińska-Kania A., Nijakowski L.M., Szacki J., Ziółkowski M. (red.), Marody M. (przeł.), Warszawa, s. 1119-1134.
- Tarczyński Andrzej, 2008, *Tradycja, społeczne doświadczenie przeszłości*, Toruń.
- Walczak Bogdan, 2013, *Język i wyznanie a tożsamość etniczna i narodowa dawniej i dziś*, w: *Językowa kreacja tożsamości*, Cyran G., Skorupska-Raczyńska E. (red.), Gorzów Wielkopolski, s. 114-125.
- Wysocki Artur, 2017, *Poczucie tożsamości narodowej Polaków w kontekście zachodnioeuropejskim*, „Opuscula Sociologica”, nr 3, s. 57-76.

Źródła internetowe

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (...) Dz.U. 2017, poz. 356, <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Rozporządzenie+Ministra+Edukacji+Narodowej+z+dnia+14+lutego+2017+r.+w+sprawie+podstawy+programowej+...> [dostęp: 12.10.2019]
- Programy nauczania dzieci polskich za granicą: *Rok polski* (dla uczniów w wieku 5-9 lat), *Własną drogą do kraju przodków* (dla uczniów w wieku 10-13 lat) i *Moja polska kulturoteka* (dla młodzieży powyżej 14. roku życia). <http://www.orpeg.pl/index.php/materialy/edukacja-wczesnoszkolna-i-jezyk-polski/programy-nauczania/862-moja-polska-kulturoteka-program-nauczania-jezyka-polskiego-...> [dostęp: 12.09.2019]
- Orzeł wstydu – godło Polski XXI wieku, <https://paczaizm.pl/orzelek-godlo-polski-zamyka-oczy-ze-wstydu-zakrywa-twarz-skrzydlem/> [dostęp: 18.09.2019]
- Odwieczny konflikt, <https://memy.jeja.pl/szukaj.html?q=flaga%20Polski&sw=g&str=3> [dostęp: 18.09.2019]

Wykaz cytowanych podręczników

- Aleksandrzak Stanisław, Koszutska Halina, 1951, *Czytanki dla klasy III*, Warszawa.
- Aleksandrzak Stanisław, Kwiecińska Zofia, Przyrowski Zbigniew, 1951, „*Na szerokiej drodze*”. *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa.
- Aleksandrzak Stanisław, Przyrowski Zbigniew, 1963, „*A czy znasz ty, bracie młody...*”. *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa.

- Aleksandrzak Stanisław, Przyrowski Zbigniew, 1957, *Czytanki dla klasy IV*, Warszawa.
- Baculewski Jan, Budzyk Kazimierz, Pietrusiewiczowa Jadwiga, Piorunowa Aniela, 1948, *„Wczoraj i dziś”*. *Czytanki polskie dla gimnazjów zawodowych o ogólnokształcących dla klasy I*, Warszawa.
- Branicka Joanna, Chołuj Halina, Czop Mirosław, Szczukowska Lucyna, Żurek Sabina, 2000, *„W krainie słowa”*. *Podręcznik do języka polskiego klasa IV*, Gdańsk.
- Brożek Adam, Ciesielska Agnieszka, Pułka Małgorzata, Zych Daniel, 2009, *„Swoimi słowami”*. *Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego wraz ze szkoła pisania. Język polski dla gimnazjum, kl. 1*, Warszawa.
- Chmiel Małgorzata, Herman Wilga, Pomirska Zofia, Doroszewski Piotr, 2009, *„Słowa na czasie”*. *Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy I gimnazjum*, Warszawa.
- Derlukiewicz Marlena, 2005, *„Słowa na start!”*. *Podręcznik języka polskiego do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy IV szkoły podstawowej*, Gdańsk.
- Dietrich Joanna, 1991, *„W ojczyźnie – polszczyźnie”*. *Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy VII szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Horwath Ewa, Kiełb Grażyna, 2009, *„Bliżej słowa”*. *Język polski. Podręcznik do kształcenia literacko-językowo-kulturowego. Klasa I gimnazjum*, Warszawa.
- Horwath Ewa, Żegleń Anita, 2017, *„Słowa z uśmiechem”*. *Język polski dla klasy 4*, Warszawa.
- Klawe Elżbieta, Marszałek Hanna, Ciesielska Agnieszka, 2005, *„Daję słowo!”*. *Język polski, klasa IV, Część 1 i 2*, Warszawa.
- Kowalczyk Alina, Mrowcewicz Krzysztof, 1999, *„Kto czyta, nie błądzi”*. *Literatura i kultura. Język polski dla I klasy gimnazjum*, Warszawa.
- Kubski Benedykt, Dobraniecki Stanisław, 1936, *„Na zagonie”*. *Czytanki polskie dla klasy II szkół powszechnych I stopnia, kurs A*, Lwów.
- Lausz Karol, Zwierzchowska-Ferencowa Zofia, 1947, *„Droga do jutra”*. *Wypisy dla klasy VIII szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Łuczak Agnieszka, Murdzek Anna, 2001, *„Między nami”*. *Język polski. Podręcznik dla klasy IV szkoły podstawowej*, Gdańsk.
- Madejowa Maria, Maj Bronisław, 2001, *„Słowa, litery, świat”*. *Podręcznik do języka polskiego, klasa IV*, Warszawa.
- Malczewska Jolanta, Olech Joanna, Adrabińska-Pacucha Lucyna, 2009, *„Po polsku”*. *Literatura. Język. Komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*, Warszawa.
- Marciszuk Teresa, Kosyra-Cieślak Teresa, Załazińska Aneta, 2010, *„Jest tyle do powiedzenia”*. *Język polski gimnazjum klasa I*, Warszawa.
- Muszyńska Izabela, Grzymała Joanna, 2009, *„Czas na polski”*. *Podręcznik dla gimnazjalistów. Klasa I. Część 1 i 2*, Warszawa.

- Nagajowa Maria, 1981, „Polska mowa”. *Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Nagajowa Maria, 1994, „Słowo za słowem”. *Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy IV szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Nagajowa Maria, 1999, „Świat w słowach i obrazach”. *Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy pierwszej gimnazjum*, Warszawa.
- Nowak Ewa, Gaweł Joanna, 2017, „Myśli i słowa”. *Podręcznik do języka polskiego, klasa VII*, Warszawa.
- Sufin Stanisława, 1976, „Ojczyste słowo”. *Podręcznik dla klasy VII. Wypisy oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, Warszawa.
- Sufin Stanisława, Świerczyńska Aniela, 1965, „Mowa ojczysta”. *Wypisy ćwiczeniami dla klasy VII*, Warszawa.
- Sufinowa Stanisława, 1984, „Mowa rodzinna”. *Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturalnego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Tync Stanisław, Gołąbek Józef, 1936, *Czytanki polskie dla IV klasy szkół powszechnych I stopnia, kurs C*, Lwów-Warszawa.

O Autorce

Agnieszka Rypel – dr hab., profesor uczelni, pracuje na Wydziale Językoznawstwa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jest autorką dwóch monografii oraz kilkudziesięciu artykułów, których tematyka dotyczy przede wszystkim: nowych koncepcji kształcenia językowego, a zwłaszcza tworzenia wypowiedzi pisemnych, ustaleń metodologicznych dotyczących dyskursu edukacyjnego oraz stosowanych w nim mechanizmów perswazyjnych, wychowania językowego, a także glottodydaktyki.

Czy lekcje języka polskiego uczą myślenia?

Do Polish lessons teach thinking?

Anna Tabisz

Uniwersytet Opolski

ORCID: 0000-0003-1714-7052

Abstract: In this paper I present the results of a qualitative and quantitative analysis of 555 questions contained in the scenarios of Polish language lessons, whose authors are students of the 3rd year of Polish Philology. I am using the Elizabeth Perrott's classification, which, taking into account Benjamin Bloom's "taxonomy of educational objectives", proposed a division of questions due to the type of thought process launched during the response, highlighting lower-order questions (recall, comprehension, application) and higher-order questions (analysis, synthesis and evaluation). The text consists of two essential parts. In the first one, I present a category of questions from a pragmatic, grammatical and didactic perspective, in the second one I present and comment on the results of qualitative and quantitative analysis of questions that clearly indicates the students' overuse of lower-order questions (over 75% in the study material), which are to enforce knowledge .

Key words: question, lower-order question, higher-order question, didactic dialogue

Streszczenie: W artykule przedstawiam wyniki jakościowej i ilościowej analizy 555 pytań zawartych w scenariuszach lekcji języka polskiego, których autorami są studenci III roku filologii polskiej. Posiłkuje się przy tym klasyfikacją Elizabeth Perrott, która, uwzględniając „taksonomię celów edukacyjnych” Benjamina Blooma, zaproponowała podział pytań ze względu na typ procesu myślowego uruchomianego podczas odpowiedzi, wyróżniając pytania niższego rzędu (przypominanie, zrozumienie, zastosowanie) oraz pytania wyższego rzędu (analiza, synteza i ewaluacja). Tekst składa się z dwóch zasadniczych części. W pierwszej prezentuję kategorię pytania z perspektywy pragmatycznej, gramatycznej i dydaktycznej, w drugiej przedstawiam i komentuję wyniki analizy jakościowej i ilościowej pytań, która jednoznacznie wskazuje na nadużywanie przez studentów pytań niższego rzędu (ponad 75% w badanym materiale), służących jedynie egzekwowaniu wiedzy

Słowa kluczowe: pytanie, pytanie niższego rzędu, pytanie wyższego rzędu, dialog dydaktyczny

Pytania w procesie nauczania i uczenia się odgrywają ogromną rolę. Na podstawie tego, jakie pytania stawia nauczyciel, wiemy, jakiego rodzaju rozumowania oczekuje on od ucznia. Rozpatrując ogólne zagadnienie: czy lekcje języka polskiego uczą myślenia, w artykule zastanawiam się nad tym:

- jaki poziom myślenia uruchamiają pytania zadawane uczniom na lekcji języka polskiego?;
- jaka kategoria pytań ma najliczniejszą reprezentację w badanym materiale i dlaczego?

Jakościową i ilościową analizę pytań przeprowadzam za pomocą klasyfikacji zaproponowanej przez Elizabeth Perrott (1995), która wyróżnia pytania niższego rzędu oraz pytania wyższego rzędu. Materiał badawczy stanowi 139 scenariuszy, na podstawie których studentki III roku filologii polskiej przeprowadziły lekcje języka polskiego podczas praktyk ciągłych w szkole podstawowej i gimnazjalnej.

Pytanie w ujęciu pragmatycznym, gramatycznym i dydaktycznym¹

Dla dyskursu edukacyjnego dialog dydaktyczny to typowy gatunek mowy – główny sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami podczas lekcji. W odróżnieniu od rozmowy potocznej cechuje go m.in.:

- jednostronna asymetria wiedzy, której uzgadnianie przebiega do pewnego poziomu (wynikającego z programu nauczania i scenariusza lekcji);
- zależność przebiegu interakcji od założonych przez nauczyciela celów dydaktyczno-komunikacyjnych;
- zaburzenie reguły spontaniczności – linia tematyczna jest z góry określona (wiadomo, jakie pytania zostaną postawione oraz jakie odpowiedzi powinny się pojawić już w fazie planowania lekcji);
- jednokierunkowość – inicjatorem dialogu jest zawsze nauczyciel; czy wreszcie
- specyficzny zestaw aktów mowy (Nocoń 2011, 196).

Jedno z najwyższych miejsc w owym zestawie aktów mowy zajmują akty dyrektywne, a wśród nich – pytania.

Z perspektywy pragmatycznej pytania to grupa aktów illokucyjnych określanych głównie pod względem formalnym i intonacyjnym. Wśród badaczy aktów mowy budzą spore kontrowersje. John Lyons opisuje pytania jako pewne podtypy mandów:

jedną z podklas tak zwanych dyrektyw, czyli wypowiedzi narzucających lub proponujących jakąś czynność lub zachowanie i wskazujących, że powinno ono zostać urzeczywistnione. (...) Nadawca musi (...) sądzić, że adresat jest w stanie zastosować się do dyrektywy (Lyons 1989, 344–345; za: Kawka 1999, 55).

¹ Podobne ujęcie teoretyczne pytań zob. Tabisz A., 2019.

Pytania komunikują „pragnienie nadawcy uzyskania od odbiorcy informacji na temat tego, co jest zawarte w pytaniu” (Świdziński 1973, 226), zatem podstawowym warunkiem pragmatycznym jest obecność luki informacyjnej, którą nadawca chce uzupełnić (Awdiejew 1987, 132). Pytający spodziewa się od odbiorcy odpowiedzi na swoje pytanie, *chce, żeby odbiorca odpowiedział*. Anna Wierzbicka, stosując metodę eksplikacji semantycznej, tak rozpisuje ten akt mowy (Wierzbicka 1983, 129):

Chcę, żebyś sobie wyobraził, że ja nie wiem tego,
co ty wiesz i że ty chcesz mi to powiedzieć
mówię to, bo chcę, żebyś mi to powiedział

By pytanie było skuteczne, powinno, zdaniem Johna Searle’a, spełnić cztery warunki fortunności: 1) nadawca nie zna odpowiedzi, tzn. nie wie, czy zdanie jest prawdziwe lub nie zna informacji potrzebnej do dopełnienia zdania, aby było prawdziwe; 2) zarówno dla nadawcy, jak i odbiorcy nie jest oczywiste, czy niezapytany odbiorca dostarczyłby w danej chwili informacji; 3) nadawca chce znać informację; 4) nadawca próbuje wydobyc tę informację od odbiorcy (Searle 1987, 88–89). Warunek pierwszy jest warunkiem koniecznym, aby wypowiedzenie uznać za pytanie. Warto podkreślić, iż większość stawianych w procesie kształcenia pytań nie spełnia warunku koniecznego. Mówi się o nich, że są „pytaniami pozornymi, dewiacyjnymi” czy „exam questions” (Kawka 1999, 58), ponieważ nauczyciel zna na nie odpowiedź.

Przyjmując perspektywę gramatyczną, pytanie uznaje się za taki konstrukt językowy, który składa się z dwóch zasadniczych elementów – części wskazującej, jakie działanie należy wykonać, i części oznaczającej obiekty, na których lub w związku z którymi ma być wykonane działanie. W pytaniach elementami wskazującymi na rodzaje zalecanego do podjęcia działania są zaimki rzeczowne, przysłowne i przymiotne pytajne² oraz partykuła pytajna *czy*. Biorąc pod uwagę różnice zachodzące w skutkach użycia zaimków pytajnych i partykuły *czy*, wyróżnia się pytania *rozstrzygnięcia* i *dopełnienia* (zob. Kojs 1994, 34). W pytaniach *rozstrzygnięcia* niewiedza nadawcy dotyczy istnienia lub nieistnienia samej sytuacji nazwanej przez składnik propozycjonalny (Skowronek 1999, 58). Pytania te mogą być proste lub rozłączne. Proste *rozstrzygnięcia* dają możliwość odpowiedzi jedynie *tak* bądź *nie*, a przedmiotem potwierdzenia bądź zaprzeczenia jest sąd w postaci zdania oznajmującego wypowiedziany po partykule *czy*³ (Kojs 1994, 34). Z kolei na pytanie rozłączne (wieloczłonowe) „odpowiada się, powtarzając jeden z członów alternatywy, czyli poprzez wybór lub wykluczenie założenia” (Skowronek 1999, 58). Z kolei pytania *dopełnienia* (inaczej pytania *o uzupełnienie*) dopuszczają więcej odpowiedzi niż dwie, a „ich

² Np.: *jak?, gdzie?, kiedy?, kto?, co?, który?, jaki?, czyj?, dlaczego?, po co?, w jakim celu?*

³ Stosowanie w pytaniach *rozstrzygnięciach* partykuły *czy* nie jest nieodzowne, ponieważ funkcję pytajną można zasygnalizować za pomocą wyraźnie wznoszącej się intonacji.

zakres wyznacza zakres przysłówka czy zaimka pytajnego obecnych w pytaniu. (...) mają strukturę podobną do funkcji zdaniowej⁴” (Kojs 1994, 34).

Na gruncie dydaktyki istnieje wiele opracowań pytań⁵ uwzględniających rozmaite kryteria. W ujęciu Ludwiki Jeleńskiej pytania zadawane przez nauczyciela powinny być: 1) ściśle, a więc dopuszczające jedną odpowiedź; 2) zwięzłe, czyli eliminujące zbędne wstawki (typu: *Chciałbym wiedzieć*); 3) jasne – pozbawione ogólnikowości; 4) prawidłowe – wymagające właściwej formy gramatycznej; 5) odpowiednie do poziomu uczniów, a więc ani za łatwe, ani za trudne; i wreszcie 6) celowe, czyli potrzebne, stawiane w jakimś celu, dzięki któremu realizowany jest cel (Jeleńska 1957, 18-21).

Maria Nagajowa w zależności od metody prowadzenia lekcji wyróżnia dwa typy zadań dydaktycznych: polecenie – formułowane głównie w związku z metodą zajęć praktycznych oraz pytanie – formułowane zwykle w związku z metodami poszukującymi. Badaczka klasyfikując pytania, bierze pod uwagę zarówno ich strukturę – wskazując na pytanie o *uzupełnienie* i pytanie *rozstrzygnięcia*, jak i ich stopień ważności i trudności – wymieniając pytanie proste i problem. To pierwsze wymaga od ucznia wykrycia i sformułowania wiedzy na podstawie obserwacji i analizy materiału, i za pomocą nieskomplikowanego rozumowania. Ich funkcją dydaktyczną jest poszerzanie wiedzy i rozwijanie zdolności myślenia, z kolei pytanie problemowe wymaga skomplikowanych operacji myślowych⁶, a jego funkcją jest poszerzenie wiedzy, rozwijanie samodzielności i aktywności myślowej (Nagajowa 1990, 237-240).

Wojciech Kojs, analizując samą treść pytań⁷, proponuje zestaw dziewiętnastu najbardziej typowych⁸. Są to pytania: 1) egzystencjalne; 2) definicyjne; 3) o genezę; 4) o przynależność; 5) o jakość; 6) o cel działania; 7) o warunki; 8) o sposób działania; 9) o rozwój; 10) o ocenę; 11) o podmiot i przedmiot działania; 12) o skutki; 13) o porównanie; 14) o związki; 15) o przyczynę; 16) o prawdopodobieństwo; 17) o ilość; 18) o budowę oraz 19) o zasady działania (Kojs 1975, 80-82). Jolanta Nocoń (1994), stosując klasyfikację

⁴ Jak zauważa Wojciech Kojs, choć struktura pytania *dopełnienia* ma charakter funkcji zdaniowej, to jednak z mniejszą możliwością podstawień, ponieważ przy podstawieniach w funkcji zdaniowej nie wolno mieszać kategorii semantycznych (wymienia się trzy takie kategorie), a zaimków i przysłówek pytajnych jest znacznie więcej (Kojs 1994, 34).

⁵ Zob. m.in. Jeleńska 1957; Racinowski 1967; Biłos 1992; Kojs 1975, 1994; Nocoń 1994; Kawka 1999; Skowronek 1999.

⁶ Pytanie problemowe wymaga myślenia dywergencyjnego, dzięki któremu uczeń jest zdolny do ujmowania związków między faktami nawet od siebie oddalonymi.

⁷ Podobne kryterium przyjął Saturnin Racinowski i wyróżnił następujące pytania: 1) o istnienie rzeczy, zjawisk, procesów, zdarzeń; 2) o genezę rzeczy, zjawisk, procesów i zdarzeń; 3) o znaczenie terminów i pojęć; 4) o przynależność danej rzeczy, zjawiska, procesów, wydarzeń; 5) o właściwości rzeczy, zjawisk, procesów i wydarzeń; 6) o cel działania; 7) o metodę działania; 8) o prawdopodobieństwo występowania pewnych rzeczy, zjawisk, procesów i zdarzeń; 9) o przyczynę zdarzeń, zjawisk, procesów; 10) o skutek zdarzeń, zjawisk i procesów; 11) o sprawcę zdarzenia; 12) o warunki i okoliczności; 13) o przebieg, rozwój, zmienność rzeczy, zjawisk, procesów i zdarzeń; 14) o związki zależności między rzeczami, zjawiskami, procesami i zdarzeniami; 15) o podobieństwo, różnicę, tożsamość i sprzeczność rzeczy, zjawisk, procesów i zdarzeń; 16) o ilość i wartość; 17) o prawdę i fałsz; 18) o błędy w myśleniu i działaniu; 19) o zasadę działania; 20) o zastosowanie, pożytek, szkodliwość (Racinowski 1967, 83-86).

⁸ Autor opracowania zastrzegł przy tym, iż nie jest to klasyfikacja zamknięta.

semantyczno-funkcjonalną, wyodrębnia trzy typy pytań⁹: 1) deskryptywne – wymagające opisanie czegoś, nadawca kieruje uwagę odbiorcy na właściwości zjawisk będących przedmiotem poznania; 2) o wyjaśnienie – uczące operowania posiadaną wiedzą; 3) pytania wartościujące. Z kolei Bogusław Skowronek (1999), uwzględniając sytuację lekcyjną, wyróżnia cztery rodzaje pytań: 1) pytania upewniająco-instrumentalne – pełniące funkcje pomocnicze podczas lekcji; 2) pytania merytoryczne – związane treściowo z tematem omawianym podczas lekcji; 3) pytania o funkcji metadydaktycznej, których głównym celem jest uzyskanie informacji dotyczących samego przebiegu lekcji oraz 4) pytania niezwiązane z sytuacją lekcyjną.

Autor kolejnej klasyfikacji, Robert Fisher, dzieli pytania ze względu na podstawowe funkcje, jakie pełnią w procesie kształcenia, i na tej podstawie wyróżnia pytania pobudzające uczniów do samodzielnego myślenia oraz pytania sprawdzające ich stan wiedzy (zob. rys. 1.).



Rys. 1. Klasyfikacja pytań ze względu na funkcje, jakie pełnią w procesie nauczania uczenia się (Fisher 1999, 29).

Klasyfikacja pytań Elizabeth Perrott

Na potrzeby tego artykułu przyjąłam propozycję Elizabeth Perrott, która, uwzględniając „taksonomię celów edukacyjnych” Benjamina Blooma, zaproponowała podział pytań ze względu na typ procesu myślowego uruchamianego podczas odpowiedzi. Perrott podzieliła pytania dydaktyczne na dwie zasadnicze grupy: pytania niższego rzędu oraz pytania wyższego rzędu. Pierwsza grupa obejmuje pytania typu: przypominanie, zrozumienie i zastosowanie, uruchamiające myślenie reproduktywne, w drugiej natomiast mieszczą się pytania analityczne, syntetyczne oraz ewaluacyjne, wymagające myślenia, które utożsamia się z rozwiązywaniem problemów (zob. tab. 1.).

⁹ Klasyfikacja Jolanty Nocoń obejmuje pytania dotyczące systemu języka, moim zdaniem może obejmować również inne zjawiska, nie tylko językowe.

Tabela 1. Klasyfikacja pytań ze względu na typ procesu myślowego uruchomianego podczas odpowiedzi.

Kategoria celów kształcenia	Poziom taksonom. osiągnięć	Kategoria pytania	Kategoria czynności	Przykładowe pytania i operatory	Poziom pytań
Cele teoretyczno-poznawcze	(W) znajomość	przypomnienie	1. Odtworzenie faktów, zaobserwowanych zjawisk czy definicji	kto?, co?, gdzie?, kiedy?, podaj definicję, wymień cechy	niższy
	(W) rozumienie	zrozumienie	2. Podanie opisu, określenie głównych myśli, porównanie i skonstrastowanie	opisz, określ główną myśl, porównaj, skonstrastuj	niższy
		zastosowanie	3. Zastosowanie zasad i technik postępowania do rozwiązania problemu mającego jedną właściwą odpowiedź	zastosuj, sklasyfikuj, wybierz, użyj	niższy
Cele praktyczne	(U) umiejętność	analiza	4. Określenie motywów lub przyczyn, wnioskowanie, poszukiwanie dowodów/argumentów podtrzymujących uogólnienia	dlaczego?, znajdź przyczynę, uzasadnij, podaj przykłady świadczące o..., sformułuj konkluzję, wyciągnij wnioski	wyższy
		synteza	5. Rozwiązywanie problemów, dokonywanie przewidywania, prezentowanie problemu we własny oryginalny sposób	rozwiąż problem, zaproponuj, zaplanuj, napisz, rozwiń	wyższy
Cele wychowawcze	(P) postawa	ewaluacja	6. Wyrażanie opinii na dany temat, ocenianie sensowności pomysłów, osądzanie wartości rozwiązania problemu, ocenianie wartości dzieła literackiego czy sztuki	osądź, oceń, wyraż swoją opinię, oszacuj, zdecyduj	wyższy

Zródło: oprac. własne na podstawie E. Perrott (1995, 51).

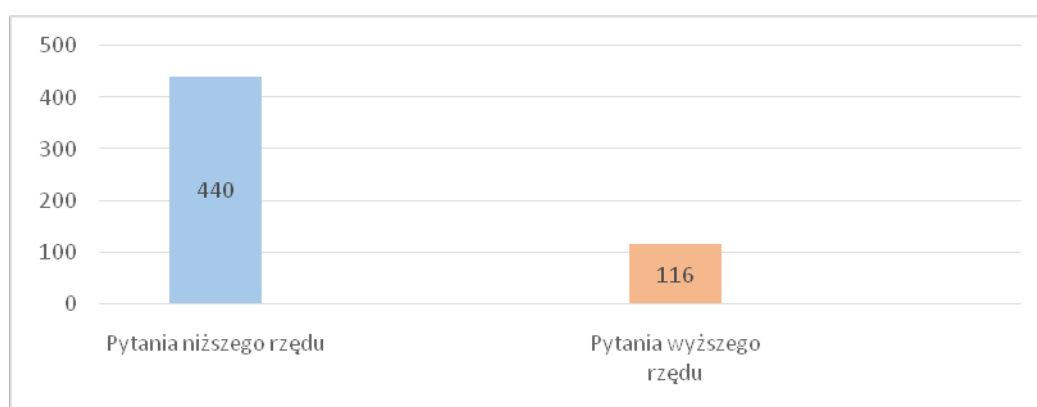
Klasyfikacja Perrott posłużyła mi do analizy pytań uwzględnionych w konspektach lekcji języka polskiego realizowanych przez studentów III roku filologii polskiej podczas praktyk ciągłych w szkole podstawowej i gimnazjum. Materiał badawczy stanowi 139 scenariuszy lekcji. W 122 projektach praktykanci zadeklarowali stosowanie m.in. strategii poszukującej

opartej na metodach problemowej i heurystycznej oraz strategii asocjacyjnej opartej na pogadance heurystycznej. W nich wiodącymi zadaniami dydaktycznymi były więc pytania. W 17 konspektach praktykanci wskazywali jedynie wykorzystanie strategii operacyjnej, w ramach której stosowali metodę zajęć praktycznych i posługiwali się przede wszystkim poleceniami. Mimo iż treści proponowane w scenariuszach mają charakter deklaracyjny (wiemy, jak często projektowana lekcja odbiega od tej rzeczywistej), można uznać, że materiał badawczy jest wiarygodny¹⁰, ponieważ studenci mają świadomość, że ich propozycje są weryfikowane i podlegają ocenie zarówno przez nauczyciela polonistę prowadzącego praktykę, jak uczelnianego opiekuna praktyki. W sumie analizie poddałam 555 pytań zapisanych w konspektach¹¹.

W procesie kształcenia powinny być stosowane pytania należące do obu kategorii. Pierwsza grupa pytań (przypominanie, zrozumienie, zastosowanie) rozwija myślenie niżej zorganizowane i jest ściśle związana z rolą nauczyciela. Służy sprawdzaniu wiedzy i rozpoznaniu ewentualnych jej braków. Drugi typ pytań rozwija myślenie wyżej zorganizowane. Do tej grupy należą pytania aktywizujące ucznia, pobudzające zainteresowanie podejmowanym zagadnieniem. Pytania te przyczyniają się do formułowania własnych rozważań, wniosków opartych na wcześniejszych analizach. Często pobudzają do dyskusji, która umożliwia rozwiązanie postawionego w pytaniu problemu. Jakże zatem pytania stawiają praktykanci podczas lekcji?

Wykres 1. przedstawia stosunek pytań niższego i wyższego rzędu. Wynika z niego, iż ponad 76 proc. pytań w badanym materiale to pytania uruchamiające myślenie niższego rzędu (zob. wykres 1.).

Wykres 1. Stosunek liczby pytań wyższego rzędu do liczby pytań niższego rzędu w analizowanych scenariuszach.



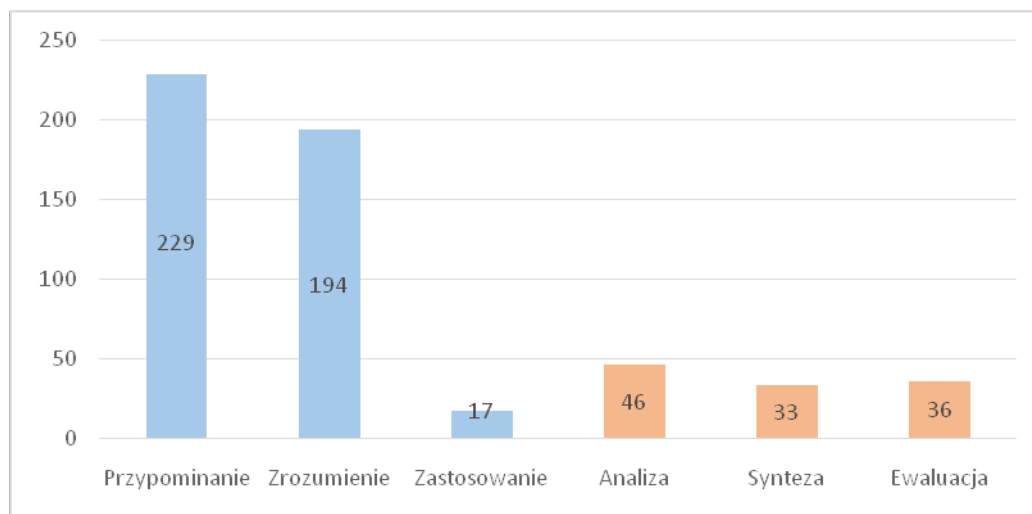
Źródło: oprac. własne

¹⁰ Wieloletnie obserwacje studenckich lekcji pozwala mi nawet na dalej idący wniosek. W praktyce zakładane w scenariuszu pytania uruchamiające myślenie wyższego rzędu, w sytuacji gdy prowadzący nie uzyskał „oczekiwanej odpowiedzi”, są „rozbijane” na szereg pytań pseudohurystycznych.

¹¹ Z pewnością podczas lekcji zadanych zostało znacznie więcej pytań. W scenariuszach studenci nie uwzględniają pytań naprowadzających czy poprawiających jasność odpowiedzi ucznia. Badaniem objęłam tzw. pytania naczelne (Kawka 1999, 61).

Szczegółowy wynik występowania poszczególnych kategorii pytań w analizowanych konspektach ilustruje wykres 2.

Wykres 2. Kategoria i liczba pytań zadawanych przez praktykantów podczas lekcji z języka polskiego.



Źródło: oprac. własne

Pytania niższego rzędu

Wśród pytań niższego rzędu przeważają dwa typy: pytania sprawdzające wiedzę ucznia (nieco ponad 41 proc.) oraz pytania sprawdzające rozumienie (35 proc.). Przykładowe pytania pierwszego typu, to:

1. Co to jest fabuła?
2. Co oznacza wyrażenie *syzyfowa praca*?
3. Co to jest rzeczownik?
4. Jakie znacie zasady pisowni z *ch*?
5. Co to jest fraszka?

Większość z cytowanych pytań ma charakter „definicyjny”. Odpowiedzi na nie polegają jedynie na przypomnieniu przez ucznia specyficznych faktów, wiadomości, które uprzednio usłyszał na lekcji lub przeczytał w innych źródłach, np. w podręczniku. Prowadzący lekcję z łatwością jest w stanie ocenić poprawność odpowiedzi: czy pytany wie, co to jest *fabuła*, czy zna wyznaczniki gatunkowe *fraszki*, czy zna treść lektury itp. Z kategorią tą wiążą się pewne niebezpieczeństwa – jednym z nich jest tendencja do nadużywania przez nauczycieli tego typu pytań (czego dowodem może być wysoki odsetek tego typu pytań w badanym materiale), przez co ocenie podlega „tylko powierzchowne rozumienie zjawisk” (Perrott 1995, 45). Poza tym pytania wymagające od ucznia jedynie przypomnienia sobie czegoś często skłaniają do zwięzłych odpowiedzi. Ilustruje to przykładowa seria pytań:

6. Kim był Syzyf?
Jak Syzyf uniknął kary śmierci?

Jaką karę ostatecznie dostał Syzyf?
Jak nazywamy karę Syzyfa?

Tak prowadzona „rozmowa” traci swój naturalny rytm i przestaje się rozwijać, staje się pogadanką heurystyczną prowadzoną według schematu: „akcja – reakcja”¹², na przebieg której uczeń ma niewielki wpływ.

Kolejną co do liczby grupę pytań stanowią pytania sprawdzające rozumienie (35 proc.). Np.:

7. Jakie dwa światy można wyróżnić w *Quo Vadis*?
8. A czym jest, waszym zdaniem, określenie?
9. Czy w tej charakterystyce czegoś brakuje?

Celem tej kategorii pytań jest pomoc uczniowi w operowaniu posiadaną wiedzą, uporządkowaniu przedstawianych faktów, które pojawiły się w jego wypowiedzi (przykład 7.). W pytaniach tego typu nauczyciel często prosi o dodatkowe wyjaśnienia (przykład 8.), czasem o uzupełnienie wypowiedzi o brakujące elementy (przykład 9.). Niewątpliwie cytowane pytania te mają charakter „współpracujący” – sugerują uważność nauczyciela, skupienia uwagi na założonym celu dialogu, a uwzględnienie opinii ucznia w sformułowaniach: „Jak rozumiesz...”, „Co, waszym zdaniem...” może dowodzić, iż praktykant jest skłonny przyjąć inne niż zakłada ujęcia zjawisk, faktów, pojęć.

Ostatnia, najmniej liczna grupa pytań niższego rzędu¹³ to pytania typu zastosowanie (3 proc.). Zadaniem tej kategorii pytań jest zachęcenie uczniów, by wykorzystali zdobyte wcześniej już informacje w celu rozwiązania problemu. Pytania typu:

10. Czy Skawiński spełnia kryteria i jest bohaterem tragicznym?
11. Czy opisane przygody posiadają cechy, które zapisano na tablicy?
12. Czy dialog jest prawidłowo zaznaczony?
13. Czy tekst ten można nazwać hymnem? Dlaczego?

skłaniają ucznia do „przyłożenia wzoru, zasady czy procesu” do rozwiązywanego prostego problemu, co jest niezbędne do sformułowania właściwej odpowiedzi. Proces poznawczy przebiega tu od teorii („wiedzy o”) do zastosowania jej na konkretnym materiale. W cytowanych przykładach uczniowie, by poprawnie odpowiedzieć na założone przez studentów pytania, musieli wykazać się wiedzą o cechach bohatera tragicznego (przykład 10.), orientacją, czym charakteryzuje się przygoda, by móc wskazać jej cechy w powieści *Przygody Tomka Sawyera* (przykład 11.), znajomością zapisu dialogu (przykład 12.) czy wreszcie wiedzą o wyznacznikach wybranych gatunków, np. hymnu – by wskazać je w omawianym tekście (przykład 13.).

Choć pytania niższego rzędu odgrywają dość istotną rolę w procesie nauczania uczenia się, są przecież pomocne w sprawdzaniu poziomu rozumienia treści przez ucznia i w rozpoznaniu ewentualnych trudności (dzięki

¹² Por. Żydek-Bednarczuk 1994.

¹³ Na niewielką liczbę tego typu pytań może mieć wpływ specyfika przedmiotu.

nim prowadzący lekcję może skorygować ewentualne błędy popełniane przez ucznia i umiejętnie naprowadzić go na poszukiwanie nowych rozwiązań), to za niepokojący można uznać fakt, iż w 48 analizowanych scenariuszach (30 proc.) studenci projektowali pytania wyłącznie niższego rzędu. Przykładowo:

- Kiedy zmarła córka Kochanowskiego?
- Jaką inną nazwę nadalibyście trenowi?
- O czym opowiadają poszczególne części trenu?
- Do kogo się zwraca w tej części osoba mówiąca?
- Jaki to środek poetycki *Wszytki płacze, wszytki łzy Heraklitowe (...)*?
- Czym jest animizacja?
- Jaki temat porusza część III?
- Co to za środek stylistyczny tu widzicie?
- O czym naprawdę mówi?
- O czym opowiada ten tren?
- Co to jest tradycja posagu?
- Do kogo zwraca się osoba mówiąca w wierszu?
- Jak zachowuje się osoba mówiąca?
- Widzicie w tekście jakieś inne znaki niż kropki i przecinki?
- Widzicie znak zapytania?
- Czym różni się Tren I od Trenu VII?
- Czym różni się tren Broniewskiego od poznanych dzisiaj?
- Kto jest osobą mówiącą w wierszu?
- Jaki środek poetycki zastosowano?

Podczas proponowanej lekcji uczeń ma dowieść, iż pamięta specyficzne fakty i wiadomości, które były poprzednio „przerabiane” na lekcji (*Kiedy zmarła córka Kochanowskiego? Co to jest tradycja posagu?*). W cytowanym przykładzie uczniowie mają wykazać się wiedzą na temat określonych środków poetyckich (*Co to za środek stylistyczny tu widzicie?, Czym jest animizacja?*) oraz umiejętnością czytania ze zrozumieniem przede wszystkim na poziomie dosłownym. Pozostałe konspekty zawierały pytania zarówno niższego, jak i wyższego rzędu.

Pytania wyższego rzędu

46 pytań (nieco ponad 8 proc. wszystkich pytań) dotyczyło analizy. Przykładowo:

14. Jak myślicie, dlaczego bohater tak postąpił?
15. Co miał w zamiarze takim opisem przekazać nam autor powieści?
16. Jak myślicie, czy *Ania z Zielonego Wzgórza* jest książką przeznaczoną głównie dla dziewcząt? Dlaczego?
17. Dlaczego mówimy, że język żyje?
18. Dlaczego *Latarnik* jest metaforą polskiego losu?

Pytania analityczne wymagają od odpowiadającego myślenia krytycznego. Uczeń nie może odpowiedzieć na nie, powtarzając wyuczone fakty, wiadomości, ponieważ wymagają one analizowania informacji w celu: 1)

rozpoznania motywów i przyczyn danego zjawiska (przykład 14.); 2) rozważenia i przeanalizowania dostępnych informacji w celu znalezienia konkluzji (przykłady 15., 16.) czy 3) znalezienia dowodów (przykłady 17., 18.). Odpowiadając na tego typu pytania, uczeń uruchamia myślenie dywergencyjne umożliwiające mu rozwiązanie postawionego w pytaniu problemu o charakterze otwartym, który nie ma jednego słusznego rozwiązania. Stosowanie podczas lekcji tego rodzaju pytań jest szczególnie cenne, ponieważ odpowiedzi na nie nie dokumentują, czy uczeń potrafi myśleć logicznie, czy dostrzega związki między poszczególnymi elementami struktury problemu, czy też wykrywa nowe związki. Uczniowskie odpowiedzi na pytania analityczne znacznie częściej skłaniają nauczyciela do wejścia w rzeczywisty dialog z uczniem, w którym podtrzymywana i rozwijana przez obie strony jest jedna główna linia tematyczna.

W badanym materiale 33 pytania (blisko 6 proc.) mają charakter syntezy, np.:

19. Jak wyglądałyby losy bohatera, gdyby w przeszłości podjął się zadania?
20. Co stanie się z Popielem? Zaproponujcie własny koniec legendy?
21. Jaką rolę w życiu człowieka pełni miłość?
22. Czego współcześni uczniowie mogliby zazdrościć bohaterom powieści?
23. Kogo jest w tobie więcej: nierozważnego pajacyka czy rezolutnego chłopca?

Pytania tego typu badają przede wszystkim, jak głęboko uczeń rozumie dane zagadnienie (Perrott 1995, 48), często wymagają od pytanego pewnego przewidywania (przykłady 19., 20.) rozwiązywania problemów (przykłady 21., 22.), nierzadko dokonywania nietypowych, oryginalnych połączeń między zjawiskami, faktami (przykład 23.), będących swoistą syntezą. Uczeń, aby odpowiedzieć na pytania o syntezę, nie tylko musi przypomnieć sobie pewne informacje, lecz również musi wyjść poza nie, przetworzyć i spożytkować je w twórczy sposób.

Ostatnia już grupa pytań proponowanych w scenariuszach to pytania ewaluacyjne, będące prośbą o wyrażenie opinii na dany temat. W analizowanych scenariuszach jest ich 36 (6,5 proc.). Przykładowo:

24. Jakie wrażenie wywarł na was tekst?
25. Czy podobała ci się omawiana lektura?
26. Czy polubiliście Anię?
27. Jak, waszym zdaniem, przebiegła dyskusja?
28. Która gwara najbardziej ci się podoba?

Pytania ewaluacyjne są rzeczywistymi pytaniami, ponieważ spełniają najważniejszy warunek pragmatyczny dla funkcji pytania – posiadają lukę informacyjną, którą pytający praktykant chce uzupełnić. Można je uznać za szczególnie cenne, ponieważ są otwarte i mogą wyrażać autentyczne zainteresowanie nauczycieli oceną czy opinią ucznia na temat poznanych tekstów (przykłady 24., 25.), bohaterów literackich (przykład 26.), a przebiegu dyskusji czy języka (przykłady 27., 28.). Choć pytania 25. i 26. mają

charakter rozstrzygnięcia, to uznaję, że uruchamiają one myślenie wyższego rzędu, ponieważ zakładam, że prowadząca poprosiła ucznia o wyjaśnienie czy uzasadnienie stanowiska (ale to tylko hipoteza).

Zadawanie pytań tego typu zbliża rozmowę lekcyjną do autentycznego dialogu opartego na współdziałaniu, które Stanisław Bortnowski charakteryzuje w sposób następujący:

Współdziałanie wymaga założenia, że temat lub rozstrzygany problem jest jakby białą kartą, którą się wspólnie zapisuje (...), jest przeciwstawianiem się modelowi autorytarnemu, w którym prawo do słuszności przysługuje wyłącznie nauczycielowi (...), nadzieją na sensowną współpracę (Bortnowski 2011, 116-117).

Podsumowanie

Nieumiejętne stawianie pytań blokuje rozmowę, powoduje, że przestaje się ona rozwijać i przeobraża się w pogadankę heurystyczną. Dlatego pożądane na lekcjach są pytania o charakterze analitycznym, syntetyzującym i ewaluacyjnym, uruchamiające procesy myślowe wyższego rzędu o charakterze twórczym, refleksyjnym oraz oceniającym. Badany materiał pokazuje, że zadawane przez praktykantów pytania służą im przede wszystkim do egzekwowania wiedzy. Wyraźna dominacja pytań niższego rzędu skłania do stwierdzenia, że podczas lekcji języka polskiego prowadzonych przez studentów uczniowie często pozbawiani są możliwości rozwijania samodzielnych strategii myślenia i dochodzenia do znaczeń budowanych na podstawie sytuacji problemowych. Dominującym modelem komunikacji w analizowanych scenariuszach jest pogadanka pseudoheurystyczna blokująca nie tylko rozwój intelektualny ucznia, przestaje on bowiem samodzielnie myśleć, ale również hamująca rozwój sfery społecznej. Uczeń traci szansę na uczenie się współdziałania (również intelektualnego) z rówieśnikami, którzy częściej stają się rywalami w walce o aprobatę prowadzącego lekcję (Klus-Stańska, Nowicka 2013, 104) .

Bibliografia

- Awdziejew Aleksy, 1987, *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*, Kraków.
- Biłos Edward, 1992, *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*, Częstochowa.
- Bortnowski Stanisław, 2011, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa.
- Fisher Robert, *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa 1999.
- Jeleńska Ludwika, 1957, *Szkoła kształcąca. Metodyka nauczania w szkole powszechnej do użytku nauczycieli i zakładów kształcenia nauczycieli i kursów pedagogicznych*, Warszawa.
- Kawka Maciej, 1999, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.
- Klus-Stańska Dorota, Nowicka Marzenna, 2013, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Gdańsk.

- Kojs Wojciech, 1975, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa.
- Kojs Wojciech, 1994, *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*, Katowice.
- Lyons John, 1989, *Semantyka 2*, Weinsberg A. (przeł.), Warszawa.
- Nagajowa Maria, 1990, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa.
- Nocoń Jolanta, 1994, *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*, Opole.
- Nocoń Jolanta, 2011, *Stylistyczne aspekty dyskursu edukacyjnego*, w: Sokólska U. (red.), *Odmiany stylowe polszczyzny – dawniej i dziś*, Białystok, s. 187-200.
- Perrott Elizabeth, 1995, *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, Warszawa.
- Racinowski Saturnin, 1967, *Pytanie i odpowiedź*, Warszawa.
- Searle John, 1987, *Czynności mowy*, Warszawa.
- Skowronek Bogusław, 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków.
- Świdziński Marek, 1973, *Analiza semiotyczna wypowiedzi pytajnych we współczesnym języku polskim*, „Studia Semiotyczne”, t. 4, s. 221-250.
- Tabisz Anna, 2019, *O pytaniach podczas rozmowy maturalnej z języka polskiego*, „Kształcenie Językowe”, nr 17, s. 29-41.
- Wierzbicka Anna, 1983, *Genry mowy*, w: Dobrzyńska T. (red.), *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*, Wrocław, s. 125-137.
- Żydek-Bednarczuk Urszula, 1994, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice.

O Autorce

Anna Tabisz, dr, lingwodydaktyczka, językoznawczyni, adiunkt w Katedrze Języka Polskiego w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania badawcze mieszczą się w obrębie: dyskursu edukacyjnego, lingwodydaktyki, lingwistyki tekstu, pragmalingwistyki oraz psycholingwistyki. Problemy szczegółowe, które podejmuje w badaniach własnych, to: komunikacja dydaktyczna, kształcenie językowe w szkole, sprawność mówienia ucznia. Autorka *Kompetencji tekstotwórczych uczniów na przykładzie rozprawki* oraz licznych artykułów naukowych. Redaktorka i współredaktorka tomów z serii „Języka a Edukacja”.

Izolacje i dewiacje... O Sienkiewiczu, narodzie i (turbo) patriotyzmie¹

Isolations and deviations...
On Sienkiewicz, nation and (turbo)patriotism

Janusz Waligóra

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków
ORCID: 0000-0001-7939-8936

Abstract: The article presents a critical analysis of *Latarnik* by Henryk Sienkiewicz and its reception in the school environment. The interpretation of the short story overlaps with a model of Polish patriotism which draws its inspiration from the 19th century. The model still seems to be publicly supported, also by the reformed school, despite the fact that it stands in opposition to current geopolitical, economic and social situation. Such an ever-present romantic concept along with polonocentric trends provoke a reflection on Polish presence in the modern, multicultural, dynamically changing world.

What becomes the focal point of the article is the conflict between two systems which intertwine with the main character's life – the universal, existential system versus local (national), thus, Polish-oriented one. This sets the Pole against the world. The author also points out to a mystical and Eucharistic character of the final part of *Latarnik* – it idealizes a sudden wave of nostalgia felt by Skawiński. In this way Polishness acquires a status of *sacrum* while the narrator-ideologist defeats the narrator-psychologist and thinker. Axiologically and anthropologically-wise, the main character appears as “a product of Polish culture” which values romantic acts of heroism more than everyday work or by far less spectacular diligence.

Key words: Sienkiewicz, *Latarnik*, literature, patriotism, nationalism

Streszczenie: Treścią artykułu jest krytyczna lektura Sienkiewiczowskiego *Latarnika* w kontekście szkolnych uwarunkowań jego odbioru. Interpretacja noweli wpisuje się w szerszy namysł nad modelem polskiego patriotyzmu, który czerpie swe inspiracje i siły z kultury XIX wieku i który – niejako w opozycji do współczesnej sytuacji geopolitycznej, gospodarczej i społecznej – bywa promowany w przestrzeni publicznej, także przez reformowaną szkołę. Żywotność romantycznego paradygmatu wraz z tendencjami do swoistego

¹ Artykuł jest skróconą i nieco zmienioną wersją referatu „*Latarnik polski*” – *studium przypadku* wygłoszonego w trakcie obrad IV Kongresu Dydaktyki Polonistycznej, który odbył się w Poznaniu w dniach 20–23 listopada 2019 roku.

The article is a shortened and slightly changed version of the paper “‘*Latarnik polski*’ – a case study” delivered during the 4th Congress of Polish Language Teaching, which took place in Poznań on November 20-23, 2019.

polonocentryzmu skłaniają autora do refleksji nad formułą obecności Polski w nowoczesnym, wielokulturowym, dynamicznie zmieniającym się świecie.

Główny akcent pada na konflikt dwóch porządków, w jakie wpisuje się los bohatera – uniwersalnego, czyli egzystencjalnego oraz partykularnego, czyli polskiego, co samo w sobie daje efekt przeciwstawienia Polaka światu. Autor zwraca również uwagę na mistyczno-eucharystyczne zabarwienie finalnych scen *Latarnika*, uwznioślające nagły atak nostalgii przeżywanej przez Skawińskiego. W ten sposób polskość zyskuje status *sacrum*, a narrator-ideolog zwycięża nad narratorem-psychologiem i myślicielem. Czytany w planie aksjologiczno-antropologicznym jawi się z kolei bohater jako „wytwór kultury polskiej”, która wyżej ceni sobie heroiczne zrywy i romantyczne wzloty niż codzienną pracę i mało widowiskową sumienność.

Słowa kluczowe: Sienkiewicz, *Latarnik*, literatura, patriotyzm, nacjonalizm

Węzeł

Niezawodny Zbigniew Herbert zawarł w syntetycznym, poetyckim skrócie w swych *Rozważaniach o problemie narodu*² w zasadzie wszystkie problemy, które chciałem poruszyć w tym szkicu – a więc: czym jest przynależność do wspólnoty narodowej, jak się ją nabywa, na ile jest autentyczna („gdzie kończy się wzmówienie / a zaczyna związek realny”) i jaką przychodzi płacić za nią cenę. Skutki jej oddziaływania określił przenikliwie i szeroko – od dewiacji psychicznej i hysterii, poprzez wybuchy nacjonalistycznego szału (który przejawia się „w ryku i wyrzucaniu rąk”), po męczeńską śmierć („pośpiesznie wykopany dół”, który łatwo skojarzyć z Katyniem). Także myśl zawartą w zakończeniu trudno byłoby ująć lepiej – ironiczny dystans i potrzeba buntu zostały zrównoważone zapisem „ostatniej woli”, głosem przynależności i wzruszenia. Ten emocjonalny i światopoglądowy balans celnie oddaje nasze (Herberta, moje i zapewne niejednego Czytelnika tego szkicu) wewnętrzne zmaganie się z „problemem narodu”, z więzami, które krępują jednostkę, ale i definiują podstawowe składniki jej tożsamości:

więc na koniec w formie testamentu
żeby wiadome było:
buntowałem się
ale sądzę że ten okrwawiony węzeł
powinien być ostatnim jaki
wyzwalający się
potarga

Zamierzam rozwinąć i uszczegółowić zarysowany tu zespół zagadnień, odwołując się do arcy-patriotycznej twórczości arcy-patriotycznego autora i przypominając kontrowersje, które narosły przez lata wokół jego dzieła, oraz wskazując nowe konteksty i perspektywy odbioru tego, co napisał. Jako że dzieło jest potężne, a debata wielowątkowa i wieloaspektowa, ograniczę się jednego, konkretnego tekstu – *Latarnika*, szkolnej noweli Henryka Sienkiewicza, bo o nim tutaj mowa, by przez pryzmat tej lektury rzucić

² Z. Herbert, *Rozważania o problemie narodu*, Fundacja Herberta [online], <http://www.fundacjaherberta.com/tworczosc3/poezja/studium-przedmiotu/rozważania-o-problemie-narodu> [dostęp: 29.03.2020].

niecو światła na sygnalizowane kwestie. Jeśli w konkluzjach nie wyjdę poza rozpoznania poczynione przez Herberta, przyjdzie mi z pokorą przyjąć rolę epigona...

Śmierć aptekarza

Blisko półtora wieku temu, w środowy poranek 23 listopada 1876 roku, kiedy ulice Nowego Jorku zapełniały się z wolna ludźmi śpieszącymi realizować swoje „amerykańskie marzenie”, pracownik apteki doktora Wilsona, John Biggio, odnalazł w przysklepowym pokoiku zwłoki swego kolegi i zmiennika, Mieczysława Siellawy.

List Juliana Horaina drukowany w trzydziestym drugim numerze „Gazety Polskiej” w 1877 r., w którym autor przedstawia sylwetkę zmarłego, stał się – jak przypomina Julian Krzyżanowski (1973, 186-194) – inspiracją do stworzenia jednej z najpopularniejszych polskich nowel, Sienkiewiczowskiego *Latarnika* (1988)³. Impulsem do napisania listu było z kolei doniesienie prasowe dziennika „The New York Times” na temat tragicznej śmierci polskiego imigranta.

O prototypie Skawińskiego wiemy niewiele. Relacja Horaina bazuje na opowieściach samego Siellawy (właśc. Sielawy), którego znał osobiście i który miał „powiadać mu nieraz”, że „za najszcześniejsze chwile swojego życia uważa te parę lat, które przebył na międzymorzu Panama, spełniając obowiązek strażnika latarni morskiej przed portem Colon-Aspinwall” (Horain 1877). Konfrontacja tych opowieści z treścią notki prasowej rodzi przypuszczenie, że któryś z nich (to jest Siellawa lub Horain, a może obaj) mógł nieco koloryzować⁴, zaś Sienkiewicz tę już na wstępie wątpliwą biografię przekształcił w literaturę.

W rezultacie, chcąc dogrzebać się historycznej prawdy, należałoby nieco skorygować treść noweli opowiadającej o starym emigrancie, „lat siedmiudziesiąt albo i więcej”, uczestniku powstania listopadowego, weteranie wielu wojen i nieudanych interesów, którego zwolniono z posady latarnika, ponieważ zczytał się w *Panu Tadeuszu*, przez co musiał ruszyć w dalszą tułaczkę z ukochaną książką – namiastką Ojczyzny – na sercu. Bo i owszem – emigrant, ale zgodnie z informacją prasową nie stary i w powstaniu nie walczył, gdyż urodził się osiem lat po jego wybuchu; zczytał się – a jakże, ale nie w *Panu Tadeuszu*, tylko w powieści Kaczkowskiego *Murdelio*; wydany z posady ruszył w dalszą podróż – bezsprzecznie, jednak raczej bez książki za pazuchą, bo fatalną powieść znienawidził i każdego, kogo posądzał o złe zamiary, nazywał „Murdelio”.

Latarnik - lektura patriotyczna czy krytyczna?

Tradycja i praktyka szkolnego odbioru noweli Sienkiewicza nie wskazują raczej na skłonność do problematyzowania na lekcjach polskiego

³ Dalej w tekście jako L. W nawiasie podaję skrót i numer strony.

⁴ Zob. *Losy Sielawy z Pomorza*, faladobra.com [online], http://www.faladobra.com/wpis/losy-sielawy-z-pomorza_id:174 [dostęp: 12.11.2019].

kwestii genezy utworu i relacji między rzeczywistością a kreacją (Falkowski 1991; Grabowska & Kwiecińska 1993/1994; Pruszkowska 1997; Kamionka 2006/2007; John 2016). Prostota fabuły, walory moralne postaci, charakter prezentowanych wartości, wyrazistość przesłania i – rzecz dziś bynajmniej nie tak błaha – niewielkie rozmiary tekstu miały zapewne wpływ na to, że utwór został oddelegowany do starszych klas szkoły podstawowej, by pełnić tam ważkie ideowo i wychowawczo funkcje⁵. Dociekanie kierunku i natury Sienkiewiczowskich decyzji, nadających opowieści dość jednoznacznie sprofilowany aksjologicznie kształt, czyli swoista rozbiórka artystyczna i ideologiczna tekstu, to podejście, które wymagałoby dojrzałego, dekonstrukcyjnego wręcz nastawienia, pogłębionych motywacji analityczno-poznawczych i sporej dawki krytycyzmu. Nie wydaje się, by przesilenie patriotyczno-martyrologiczne, powracające co jakiś czas w polityce władz oświatowych i dokumentach okołopedagogicznych, sprzyjało tego rodzaju „awanturnictwu”⁶.

Z drugiej strony autorzy najnowszej *Podstawy programowej* oraz komentarzy do niej odważnie upominają się o świadomy, odpowiedzialny odbiór lektury szkolnej⁷. Biorąc za dobrą monetę nakładane na polonistów zobowiązania, trzeba stwierdzić, że w tej sytuacji właściwie nie mają oni wyjścia i powinni naprawdę poważnie potraktować sprawę *Latarnika*, która jest z kolei refleksem znacznie szerszego zagadnienia, mianowicie „sprawy Sienkiewicza” (Wyka 1956). Niestety, nasuwa się obawa, że „sprawa” ta przekracza niemal już na wstępie horyzont zainteresowań i możliwości percepcyjnych ucznia szkoły podstawowej, co nie zwalnia nas jednak z obowiązku zarysowania rozmiarów i skutków „otwartego dialogu” z dziewiętnastowieczną nowelą.

Kreacja Skawińskiego - znaczące przesunięcia i uzupełnienia

Pierwszy wymiar refleksji mogłyby wyznaczać wszelkie autorskie przesunięcia i dopełnienia zauważalne w kreacji Skawińskiego względem jego nowojorskiego pierwowzoru – aptekarza Mieczysława Siellawy⁸. Oprócz wspo-

⁵ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, s. 20 [online], <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 7.03.2019].

⁶ Zob. A. Wittenberg, *Nowy pomysł PiS na szkołę: więcej lekcji patriotyzmu*, gazetaprawna.pl, 18.04.2016 [online], <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/936886,pis-szkola-oswiata-lekcje-patriotyzmu.html> [dostęp: 14.10.2019]; J. Cwiek, *Więcej edukacji patriotycznej w szkołach*, „Rzeczpospolita” 09.07.2018 [online], <https://www.rp.pl/Edukacja-i-wychowanie/307099907-Wiecej-edukacji-patriotycznej-w-szkolach.html> [dostęp: 14.10.2019].

⁷ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem...*, s. 5-6. Mowa tam o „rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia”, o „kształtowaniu postawy otwartej wobec świata i innych ludzi”, tudzież „postawy dojrzałego i odpowiedzialnego czytelnika, przygotowanego do otwartego dialogu z dziełem literackim”.

Andrzej Waśko z kolei pisze: „Tylko absolwent wyposażony w podstawową wiedzę i zdolność rozumienia rzeczywistości będzie się umiał oprzeć socjotechnicznym manipulacjom, a tym samym będzie odpowiednio przygotowany do roli odpowiedzialnego obywatela demokratycznego państwa” (A. Waśko, *Nowa podstawa programowa języka polskiego dla kl. IV-VIII szkoły podstawowej* [online], <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/j%20C4%98ZYK%20POLSKI/Nowa%20podstawa%20programowa%20j%20C4%99zyka%20polskiego%20dla%20kl.%20IV-VIII%20Szko%20C5%82y%20podstawowej.%20Prezentacja.pdf> [dostęp: 7.03.2019]).

⁸ Punktem pośrednim wiodącym ku ostatecznej redakcji noweli i kreacji bohatera jest *List Litwosa* (Sienkiewicz 1986, 336-337), w którym widać już znaczące przesunięcie akcentów w stosunku do relacji Horaina (Bujnicki 1988, 150-151).

mnianych na wstępie rozbieżności, warto zauważyć, jakich starań dokłada Sienkiewicz, by wykreować szlachetną postać, budzącą sympatię i podziw⁹. Wszechwiedzący narrator skrupulatnie gromadzi wszelkie zalety i zasługi bohatera, bezpośrednio formułując pochlebne oceny pod jego adresem, ale o wiele wymowniejsza wydaje się pośrednia charakterystyka Skawińskiego, gdy oglądamy go w żywej scenie z perspektywy Falconbridge'a. Siwe włosy Polaka domagają się szacunku, papiery dowodzące udziału w wojnie secesyjnej – życzliwości i wdzięczności amerykańskiego konsula, zaś niebieskie oczy – zaufania i wzruszenia. Falconbridge, który sam miał „dobre, proste serce”, nie może odmówić posady takiemu petentowi.

Bezwzględna akceptacja bohatera wzmacnia świadomość, że Skawiński, w odróżnieniu do Siellawy, brał udział w powstaniu listopadowym, co zresztą stało się przyczyną jego emigracji, gdy przyczyną wyjazdu z Polski tego drugiego w ogóle nie znamy. Patriotyzm musi być w noweli mocno zaakcentowany i jasno dowiedziony, albowiem wedle tej osi dokona się przewartościowanie postaw i zasadniczy zwrot akcji. Dla czystości obrazu „monomania” Siellawy, jak Horain nazywa manię prześladowczą aptekarza, zostaje zastąpiona obiektywnie zdiagnozowaną przez narratorkę siłą Fatum (Ładyka 1971, 143).

Sienkiewicz sytuuje Skawińskiego w różnych porządkach symbolicznych, poczynając od zagęszczenia i zintensyfikowania jego wojskowej oraz tułaczkiej aktywności na wszystkich frontach i kontynentach świata, co czyni z niego raczej **syntezę** emigranta niż emigranta po prostu, nieledwie synekdochę cierpiącej na uchodźstwie Polski, jak przekonuje Kazimierz Wyka. „Biografia Skawińskiego jako tułacza emigracyjnego – pisze badacz – posiada walor epicko-symbolicznego uogólnienia” (Wyka 1967, 78).

Z drugiej strony wojskowa aktywność bohatera i dynamika zmian rozwiązują problem wpisywania go w obrazy materialnej nędzy i nierzadko moralnej degrengolady środowisk emigracyjnych, o których pisze wnikliwie Alina Witkowska (1997). Samotność Skawińskiego – charakterystyczną dla modelu „kultury samotnych mężczyzn”, jaki wytworzył się na emigracji – ale podaną w wersji awanturkowo-podróżniczej, można widzieć jako zręczny unik, który pozwala nie uczestniczyć bohaterowi w gorszących realiach emigracyjnego piekła, tak sugestywnie odmalowanego przez Mickiewicza w *Epilogu Pana Tadeusza*.

Samotność również o tyle działa na korzyść Skawińskiego, że uwalnia go od jednej z trudniejszych życiowych prób – próby małżeństwa. Sienkiewicz jest tu poniekąd wierny autoportretowi Siellawy, który rzekomo mówił Horainowi o swej wyspie jako „samotnym raj, w którym żył najszcześniejszy, bez Ewy i węża”. Jednak pisarz nie rozwija tego podszytego mizoginią wątku, choć zdaje się on skrywać obiecujący (artystycznie, rzecz jasna) miłosny uraz. W rezultacie Skawiński albo jest ascetą, co

⁹ Jak sympatyczny jest inny Sienkiewiczowy „dziwak” i patriota, „prototyp” latarnika, czyli stary Putrament ze *Wspomnienia z Maripozy*.

przewrotnie kontrastuje z namiętnościami samego pisarza, który w okresie tworzenia noweli potrzeb ciała bynajmniej w swej prywatnej korespondencji nie taił (Sienkiewicz 1977, 360, 365-366, 381; Koziołek 2010, 29-30), albo wyznaje model związku preferowany przez Rocha Kowalskiego i wskazując na umęczoną Polskę, mógłby powiedzieć: „Ja jestem Skawiński, a to pani Skawińska”. Oczywiście, mógłby, gdyby nie fakt, że ojczyznę łączy się w polskiej kulturze patriotycznej raczej z figurą matki niż żony.

Odniesień symbolicznych w *Latarniku* znajdziemy więcej – Skawiński jest wszak jak Syzyf, który podnosi się z każdej porażki i z uporem dźwiga swój kamień („Lazł pod górę tak pracowicie, jak mrówka. Zepchnięty sto razy, rozpoczął spokojnie swoją podróż po raz setny pierwszy”, L, 21), i jak Odys, którym miotają wrogie siły (Poklewska 1988, 14). Przypomina okręt, który zatoni, jeśli nie zawinie do bezpiecznego portu i karmi ptactwo jak święty Franciszek. Znajduje zastępcze centrum świata, wyznaczone przez Eliadowską oś świata, *axis mundi* (Eliade 1993, 65), symboliczny wertykalny zwornik kosmosu pośród bezkresnego horyzontu, nieskończoności morza i nieba. To jeszcze nie koniec – bohater staje się mistykiem (Tomkowski 2016), który zaznaje czegoś w rodzaju *nirwany*, gdy traci „poczucie własnej odrębności”, a jego osobowość gubi spoistość i kontury, „zlewa się” (L, 28) z otaczającym światem¹⁰. Zapada powoli w „półśmierć” w odosobnionym „półgrobie”, miejscu odludnym i melancholijnym jak *Wyspa umarłych* Arnolda Böcklina. Wreszcie jak Łazarz lub Jonasz zostaje wydobyty z symbolicznego grobu, przywołany do porządku i skierowany do dalszej służby Sprawie Polskiej, której o mały włos nie zdradził.

Gra archetypów i symboli ewokuje pogodzenie i rezygnację, by starannie przygotować finalny zwrot akcji, czyli przełamanie dominacji Tanatosa przez symbol potężniejszy niż śmierć, pokonujący czas i przestrzeń, reanimujący odrętwiałe serce – przez Słowo Poety. O ile więc pierwowzór bohatera, Siellawa, odrzuca po całym wydarzeniu książkę *Murdelio* jak truciznę, Skawiński przyciska *Pana Tadeusza* do piersi jak tarczę lub kochankę. Krzysztof Kłosiński objaśnia moc polskiej Księgi nad Księgami, przekonując, że stary latarnik „odnajduje w eposie Mickiewicza dom-ojczyznę, której już nigdy nie opuści. Książka jest bowiem tylko znakiem – kopią świata, księga sama jest światem” (Kłosiński 1984, 107).

Paradoksem jest, że Sienkiewicz, przyznając ostateczne zwycięstwo archetypowi Polaka-patrioty, pozostawia zakończenie swej opowieści otwarte, choć historia, która go zaciekała, mogła stać się dla niego inspiracją tylko dlatego, że prawdziwy bohater umarł w kwiecie wieku, co uruchomiło wspomnienie Horaina. Sienkiewicz wymazuje śmierć prototypu, obraz leżących w łóżku zwłok, od którego zaczyna się notka prasowa

¹⁰ Doznania te i sposób postrzegania przyrody czerpie Sienkiewicz zapewne z własnych amerykańskich doświadczeń, gdy podczas wycieczek łódką w okolicach Anaheim Landing nad brzegiem Oceanu Spokojnego „popadał w panteizm” i odkrywał, że „wszystko ma jedną wielką duszę” (Sienkiewicz 1986, 170).

(i pośrednio relacja Horaina), by w jego miejsce podstawić figurę pobudzonego do życia siwowłosego starca z błyszczącymi oczyma.

Etos pracy *contra* etos żołnierski

Sienkiewicz, kreując szlachetną postać aktywnego i energicznego bohatera, który dziwnym trafem u kresu życia pozostaje z pustymi rękami, nie licząc kilku medali i pisma potwierdzającego, że zdobył w walce na bagnety dwie chorągwie, popada w niezamierzoną sprzeczność. Nieufny czytelnik mógłby posądzić bohatera, jak zauważa Kazimierz Wyka, o niezaradność lub wręcz niedołęstwo (Wyka 1967, 77). Ewa Kosowska proponuje – na przekór afirmatywnym sądom narratora – krytyczną ocenę Skawińskiego, konstatując, że jest człowiekiem, który właściwie nie zdobył przez całe życie żadnego zawodu. Obca jest mu systematyczność, jak też Franklinowski mieszczański etos pracy. Nie widać, żeby wiązał się emocjonalnie na stałe z jakimkolwiek zajęciem (Kosowska 1984, 49). Jego porażki prowokują rozmaite podejrzenia. Może podejmował za duże ryzyko? Może zabierał się do rzeczy, o których nie miał pojęcia? Może zaufał nieodpowiednim ludziom? Dlaczego zdrowy, energiczny, pracowity mężczyzna przegrywa każdą rozgrywkę z losem?¹¹

Jednak kategoria nieudolności, jak zauważa Kosowska, „w ogóle nie wchodzi w obręb aksjologii tekstu”, ponieważ bohater lokowany jest w obrębie systemu wartości, jakie narzuca etos szlachecki (Kosowska 1984, 54), choć sam – przekonuje z kolei Wyka – nie jest raczej „człowiekiem herbowym” (Wyka 1967)¹². Sienkiewicz zbytnio upodobał sobie Skawińskiego jako dzielnego żołnierza, orędownika honoru i wolności, by robić z niego nowoczesnego *businessmana* lub sadzać go w sklepowym kantorku. Skawiński musiał pozostać tułaczem – dzielnym i uczciwym, ale niespełnionym finansowo i życiowo, co ma czynić go (i poniekąd czyni za sprawą zręcznych zabiegów autora) jeszcze szlachetniejszym i sympatyczniejszym¹³.

Jego wojskowe predylekcje dobrze pokazuje eksponowana przez Kosowską opozycyjność użycia w noweli czasowników „być” i „potrafić”. Skawiński prezentuje się przed Falconbridge’em jako Polak, tułacz i waleczny żołnierz. Te składniki tożsamości obsługuje kategoria „jestem”. Kiedy zaś mówi o nadziejach na posadę latarnika, wyraża się „potrafię być”. O ile „potrafię być” jest wynikiem kulturowej akceptacji – tłumaczy

¹¹ Z drugiej strony seria nieszczęść spadających na Skawińskiego przypomina niepowodzenia, jakich doznał jeden z bohaterów amerykańskiej korespondencji Sienkiewicza, skwater Dżak. Kumulacja ta (śmierć syna a następnie żony, utrata majątku) nosi wszelkie znamiona prawdopodobieństwa i wypływa z okoliczności zewnętrznych: wojna, śmiertelna choroba, napaść bandycka (Sienkiewicz 1986, 200-201).

¹² Wyka może się jednak mylić. Patriotyzm i zaangażowanie wojskowe Skawińskiego (służba w ułanach), a także znajomość słowa pisanego (czytał utwory Mickiewicza w Paryżu) mogą sugerować, że pochodzi z podupadłej, zubożałej szlachty. Możliwość taką dopuszcza również Tadeusz Bujnicki (1988, 152).

¹³ Co jest o tyle zaskakujące, że pisarz w swych listach z Ameryki wielokrotnie wyrażał uznanie dla amerykańskiej przedsiębiorczości, demokratycznie urządzonego społeczeństwa i jego stosunku do pracy: „Otóż my, Europejczycy, nie mamy i nie możemy mieć najmniejszego pojęcia, do jakiego stopnia wszelka praca szanowana jest w Ameryce. Pod tym względem Amerykanie mają niezaprzeczoną wyższość nad każdym społeczeństwem europejskim” (Sienkiewicz 1986, 136-137).

Kosowska – o tyle „jestem” uznać można za efekt kulturowej tożsamości. Rozbieżność między wartościami rodzimymi i adoptowanymi jest podstawową przyczyną losowych perturbacji bohatera. Wyzwolony *Panem Tadeuszem* atak nostalgii dowodzi, że „w sytuacjach granicznych wartości rodzime przeważają” (Kosowska 1984, 54)¹⁴.

Autor kształtuje sytuację w noweli i rozkłada poszczególne akcenty zgodnie z wyznawanym przez siebie systemem wartości. Istotne są tu nawet proporcje – na temat szkód wynikłych z zaniedbania pada właściwie tylko jedno zdanie, a i to z ust drugorzędnej postaci – strażnika portowego Johnsa. Nad uczuciami Skawińskiego rozwodzi się zaś narrator barwnie i empatycznie przez kilka akapitów.

Antropologia polskości, czyli „latarnik polski” versus „latarnik zagraniczny”

O stratach materialnych mówi się tu zdawkowo, ponieważ na scenę wkracza doznanie ze sfery *sacrum*. Albowiem lektura *Pana Tadeusza*, jak zauważa Krzysztof Kłosiński, przypomina misterium eucharystii (Kłosiński 1984, 106). Bohater przyjmuje w siebie poezję Mickiewicza, ten święty chleb polskości, „który się w krew narodu zmienia” (cytując Różewicza), jak komunię. Jednak wzniosłość tej sceny ma gorzki posmak nie tylko ze względu na rozbicie się statku. Potwierdza ona bowiem, że polskość, będąca najgłębszym składnikiem tożsamości Skawińskiego, okazuje się – zdaniem Haliny Bursztyńskiej – formą chorobliwej dolegliwości, przyczyną porażek i nieszczęść: „Bohater wciąż przegrywał swe szanse życiowe, gdyż jego chora na polskość dusza stała się barierą przekreślającą kontakty z niepolskim otoczeniem. Hermetyzm narodowy naznaczył go desperackim losem i skazał na ofiarę życia, serca i nadziei” (Bursztyńska 1984, 62).

To przeciwstawienie Polaka światu w noweli Sienkiewicza dowodzi, że narrator-psycholog przegrywa ostatecznie z narratorem-ideologiem, jak konstatuje Tadeusz Bujnicki (1984, 23), a kod uniwersalny ustępuje w *Latarniku* przed kodem partykularnym (Bujnicki 1984, 24).

Fakt ten dociera do nas z jeszcze większą siłą, gdy zestawimy historię Skawińskiego z inną opowieścią o latarniku, książką australijskiej pisarki Margot L. Stedman, *Światło między oceanami* (2012). Jej bohater, Tom Sherbourne, strauumatyzowany weteran I Wojny Światowej, podobnie jak Skawiński poszukuje izolacji i wytchnienia, stroni od ludzi, godzi się na egzystencję zbliżoną do hibernacji. Jednak na tym podobieństwa się kończą. Różni go od Skawińskiego wiek (Sherbourne jest młodym mężczyzną), stosunek do wojny, stosunek do pracy i charakter związków rodzinno-społecznych. O ile dla Skawińskiego wyspa ma być kresem podróży, finalnym etapem wędrówki przez życie, dla Toma mieści się ona w symbolicznej topografii powrotu. Miłość i małżeństwo z ukochaną kobietą wyzwalają Toma

¹⁴ Przy czym nagle odczucie silnej tęsknoty za ojczyzną nie wydaje się specjalnie wydumane i sam Sienkiewicz dzieli się podobnymi emocjami (Sienkiewicz 1986, 265).

z jego samotności, koją jego wojenne urazy. Czynią go członkiem lokalnej wspólnoty. Na tym tle zresztą wyłoni się zasadniczy konflikt wartości, kiedy troska o ukochaną i los znalezionej w łodzi niemowlęcia (bezprawnie uznanego za własne) zderzy się z przywiązaniem do prawdy i poczuciem obowiązku, a później ze świadomością cierpienia biologicznej matki dziecka.

Tom – w przeciwieństwie do Skawińskiego – zakorzenia się w lokalnej wspólnocie i dokłada starań, by dotrzymać kontraktu, jaki podjął, godząc się na odpowiedzialną służbę. Sumiennosc i obowiązkowosc Sherbourne’a ujawniają się przez staranne prowadzenie dokumentacji oraz perfekcyjną dbałość o przyrządy. Jego człowieczeństwo – przez najwyższe natężenie miłości i współczucia, wreszcie dojmujące poczucie winy. Bowiem wybór, jakiego dokonał, „ciążył mu niczym żelazna obroza” (Stedman 2016, 151). Tragiczny konflikt równorzędnych wartości, wywołany splotem zaskakujących wypadków (inna sprawa na ile prawdopodobnych), rozgrywa się tu – w przeciwieństwie do *Latarnika*, w którym liczy się głównie rozrachunek bohatera z ojczyzną – w przestrzeni międzyludzkich obcowania, w zderzeniu lojalności małżeńskiej i miłości do dziecka z powszechną normą etyczną i społeczną, także w zderzeniu prawdy z kłamstwem. Problematyka powieści nie koncentruje się na kwestii narodowych fiksacji, przez co staje się uniwersalna, głęboko ludzka. Jeśli zaś owe fiksacje pojawiają się w tle, to raczej po to, by wskazać na niebezpieczeństwa płynące z silnej narodowej identyfikacji. Mąż Hannah, wrażliwy i niewinny Frank, staje się ofiarą zbiorowej agresji tylko dlatego, że jest Niemcem. Podobnie zakładnikiem narodowych i państwowych interesów stała się wcześniej Europa i świat, co poskutkowało milionami zabitych oraz urazami psychicznymi ocalonych. Pacyfistyczne przesłanie książki Stedman każe z dystansem patrzeć na kwestię narodowych różnic, akcentując raczej to, co wspólne między ludźmi, co pozwala im przekraczać tożsamościowe ograniczenia i bariery.

Patriotyzm, ale jaki?

Partykularny, ściśle narodowy wątek, eksponujący w *Latarniku* figurę nostalgii, przebudzonej i wzmocnionej archetypem romantycznej, Mickiewiczowskiej tęsknoty, tęsknoty – chciałoby się rzec – do potęgi drugiej, odsyła do zespołu złożonych zagadnień z dziedziny antropologii, psychologii i aksjologii. Nie ułatwia sprawy fakt, że żadna lektura Sienkiewicza, w kontekście namiętnych (niegdyś) sporów i dyskusji toczących się na temat wpływu pisarza na stan polskich umysłów i polskiej kultury, nie jest lekturą niewinną. Wracają zatem pytania: na ile autor *Trylogii* kształtuje (uksztaltował) narodową mitologię i narodową tożsamość Polaków? Jaki rodzaj patriotyzmu promuje bądź inspiruje? Jaki system wartości jest podstawą ideową jego utworów, w tym wypadku *Latarnika*? Czym jest przynależność

narodowa i jakie są obowiązki obywatela wobec ojczyzny? Jakie jest miejsce Polaka (i Polski) w świecie?

Być może potrzebny jest szerszy namysł nad tym modelem polskiego patriotyzmu, który czerpie swe inspiracje i siły z kultury XIX wieku i który – niejako w opozycji do współczesnej sytuacji geopolitycznej, gospodarczej i społecznej – bywa promowany w przestrzeni publicznej, także przez reformowaną szkołę. Żywotność romantycznego paradygmatu¹⁵, z gruntu heroiczno-martyrologicznego, wraz z tendencjami do swoistego polonocentryzmu skłaniają do refleksji nad formułą obecności Polski w nowoczesnym, wielokulturowym, dynamicznie zmieniającym się uniwersum. Oznacza to, że *Latarnika* wolno, a nawet trzeba weryfikować pod kątem stopnia jego przystawalności do bieżących realiów i sprawdzać poziom jego anachroniczności.

Patriotyzm *Latarnika* to poświęcenie i miłość, czyn i nostalgia. Zdefiniowały go w dużej mierze obiektywne okoliczności, zewnętrzne determinanty. Jak przypomina Alina Witkowska, treścią życia emigracji polistopadowej było wyczekiwanie na wielką odmianę, o którym nadmienia też narrator noweli. Odczucie tymczasowości i kultywowanie etosu walki należało do „obowiązków Pielgrzyma względem Ojczyzny”¹⁶. Stąd rodził się konflikt wartości – służba „sprawie” nie zgadzała się z dostatkiem i karierą, „sukces życiowy” sprzeciwiał się „obowiązkom narodowym” (Witkowska 1997, 112). Niechętnie patrzono na koncentrowanie się na pracy – bo to nielojalność wobec cierpiącej Ojczyzny, a także na mieszane małżeństwa emigrantów (na przykład z Francuzkami), którzy w ten sposób „w spiżarni swojej Polskę zagrzebali”¹⁷. Może dlatego Sienkiewicz konsekwentnie zsyłał na swego bohatera porażkę za porażką, nie związał go z żadną kobietą i zupełnie pominął prozaiczny wątek pracy jego pierwowzoru, Siellawy, w nowojorskiej aptece.

Równie dobrze można by czytać *Latarnika* przez problemy współczesnej emigracji, ale jest to, wbrew pozorom, dość nieoczywisty, tyleż obiecujący, co ryzykowny trop. Po pierwsze we współczesnym zglobalizowanym świecie, a zwłaszcza w obrębie strefy unijnej, mamy do czynienia raczej z literaturą migracyjną niż emigracyjną (Nasiłowska 2016). Zmieniły się dominanty ideowe i motywacje migrantów. Po drugie – widać wyraźne przesunięcia w zakresie problematyki i języka współczesnej prozy migracyjnej. Badacze uznają, że jest ona przykładem „literatury mniejszej”, to znaczy takiej, która przeciwstawia się kodowi typu *major*, jakim był narodowo-patriotyczny dyskurs o proveniencji romantycznej (Dąbrowski 2016). Zderzenie *Latarnika* ze współczesną polską prozą migracyjną musiałoby więc być starannie przygotowane, a i tak finalną konkluzją mogłaby stać się konstatacja ogromnej niewspółmierności – stwierdzenie braku jakichkolwiek punktów

¹⁵ Nieco wbrew diagnozom Marii Janion, które formułowała w głośnym szkicu *Zmierzch paradygmatu* (Janion, 1996).

¹⁶ Autorka cytuje słowa Mikołaja Kamieńskiego (Witkowska 1997, 104).

¹⁷ Anonimowy rękopis artykułu *Nasza Polska i jej emigracja* (Witkowska 1997, 115).

stycznych między losem starca, weterana wojen i mistyka, przeżywającego głębokie wzruszenia w kontakcie z przyrodą i jeszcze głębsze podczas lektury *Pana Tadeusza*, a perypetiami młodzika szukającego większych (niż w Polsce) zarobków w miastach Zachodniej Europu, jako pomocnik barmana, riksarz, fliziarz, pielęgniarz w domu opieki czy osoba pracująca przy wywozie odpadów komunalnych.

Na tym tle jeszcze lepiej widać, że Sienkiewicz, wbrew ideom pozytywistycznym, które przez moment wydawały mu się bliskie, wybiera romantyczny model patriotyzmu – walkę, tułaczkę, nostalgię i kult ojczyzny. Wolną Polskę zdobywa się „krwią i blizną”, a w razie konieczności trzeba dla niej „oddać życie”. Te cytaty z *Katechizmu polskiego dziecka* Władysława Bełzy (1912, 3-4) nie pojawiają się tu przypadkowo. Rozumienie obowiązków wobec ojczyzny u progu odzyskania niepodległości, ale też w XX-leciu międzywojennym czerpie z zasobów ideowych i symbolicznych XIX wieku i przyjmuje często narodowo-religijny charakter. Celem Polaka jest „skrucha przed Bogiem” (*O celu Polaka*) i wiara, że Polskę „dźwignie Boża dłoń” (*Cnoty kardynalne*) (Bełza 1912, 7, 9)¹⁸.

Patriotyczne przesłanie Bełzy, adresowane do najmłodszych, wpisuje się w ideologię narodowo-katolicką, która w latach 30. w Polsce potrafiła wybrzmiewać w skrajnych wypadkach kuriozalnie i złowieszczo. Wystarczy przypomnieć już nie tyle nawet prasę narodową, ale choćby wypowiedzi uczonego zakonnika, filozofa, ojca Józefa Bocheńskiego. Jego *Szkice o nacjonalizmie i katolicyzmie polskim* z lat 30., drukowane w formie książkowej w latach 90., dobrze korespondują z systemem wartości zawartych w *Katechizmie* Bełzy. Naczelną zasadą jest tu zupełne stopienie się polskości z katolicyzmem, bowiem „trudno wyobrazić sobie nacjonalizm polski jako nie-katolicki” (Bocheński 1999, 170). Zgodnie z mitem przedmurza, tak bliskim przecież Sienkiewiczowi, głównym celem Polski jest obrona chrześcijaństwa i służba Bogu (Bocheński 1999, 40). Opatrzność predestynowała nas do wielkich zadań, gdyż jesteśmy narodem wyjątkowym, zasłużonym w bronieniu wiary Chrystusowej przeciw Tatarom, Turkom, schizmatykom i komunistom, a na dodatek – szarżuje Bocheński – „w pełni katolickim” (Bocheński 1999, 31). Mamy swoją tradycję i swoją etykę, która zawiera „znacznie więcej elementów rycerskich i bojowych, niż powiedzmy holenderska” (Bocheński 1999, 53). Czyż nie takiego ducha wpajał nam Sienkiewicz w swych powieściach historycznych?

Można zastanawiać się, na ile porywające obrazy rycerskiej przeszłości, jakie odmalowywał Sienkiewicz, przełożyły się na bojowe narodowe hasła. Sam pisarz, jak tłumaczy Dariusz Gawin, „nigdy nie był nacjonalistą w ówczesnym [czyli z przełomu XIX i XX wieku – JW] rozumieniu tego pojęcia” (Gawin 2016, 19). Głosił hasło „przez Ojczyznę do ludzkości”, nie wyznawał darwinizmu społecznego jak Dmowski i przestrzegał przed

¹⁸ Na jednej z załączonych ilustracji zobaczymy nawet samego Pana Boga z długą siwą brodą, siedzącego na tronie z chmur i majestatycznie błogosławiącego „ziemię polską” (Bełza 1912, 21).

nienawiścią. Jednak narodowcy powoływali się na Sienkiewicza, by szerzyć świadomość narodową.

Jaki to ma związek z dzisiejszą formacją kulturową i dzisiejszym rozumieniem patriotyzmu? Okazuje się, że formuła bojowego, narodowo-katolickiego patriotyzmu, powraca u progu XXI w. z zaskakującą mocą, zaś Sienkiewicz nadal jest używany do jego promowania. Aspekt religijno-martyrologiczny wzmacniają tragedie narodowe (katastrofa smoleńska), zaś ksenofobiczny (zarówno w wydaniu agresywnym, jak i defensywnym) – paradoksalnie – przynależność do Unii Europejskiej¹⁹. Tak więc gdy Andrzej Romanowski pyta prowokacyjnie: „Czy Sienkiewicz odpowiada za księdza Rydzyka?” (Romanowski 2007, 115), sugeruje możliwy związek między formacją ideowo-kulturową sygnowaną nazwiskiem toruńskiego zakonika, współkreującego wskazywane wyżej wzory zachowań, a twórczością naszego pierwszego literackiego noblisty. Badacz dostrzega finalnie trzy „przedłużenia ideowe” pisarstwa historycznego Sienkiewicza, które oddziałują wciąż na naszą współczesność: patriotyzm bitewny, formę katolicyzmu, ideę „krzepienia serc” (Romanowski 2007, 115).

Turbopatriotyzm versus softpatriotyzm

Marcin Napiórkowski nazywa sygnalizowany w tym miejscu stosunek do ojczyzny „turbopatriotyzmem”²⁰, widząc w nim reakcję na „softpatriotyzm” (Napiórkowski 2019, 29). Za literacką wykładnię i esencję opozycyjności tych postaw można uznać dialog, jaki Michał Rusinek podejmuje w swej poetyckiej książeczce dla dzieci *Jaki znak twój? Wierszyki na dalsze 100 lat niepodległości* (Rusinek 2018) z *Katechizmem polskiego dziecka* przywoływanego wcześniej Władysława Bełzy. W odróżnieniu od turbopatriotyzmu, operującego najwyższym rejestrem stylistycznym, aksjologicznym i emocjonalnym, softpatriotyzm w wydaniu Rusinka posługuje się językiem codzienności i koncentruje na przyziemnych obywatelskich obowiązkach:

Coś jej winien? (...)

Kasować bilety w tramwaju (...)

Na ulicy nie śmiecić (...)

Nie marnować bez sensu wody (...)

Nie ściągać na klasówkach (...)

I sprzątać po swoim psie

- ale to się przecież wie!²¹.

¹⁹ Na przykład w kontekście możliwości zakupu ziemi przez cudzoziemców (Burszta & Jaskułowski 2005, 14).

²⁰ W podobnej stylistyce utrzymany jest tytuł satyrycznej sztuki autorstwa Ziemowita Szczereka *Wiedźmin. Turbolechita*, rozprawiającej się z narodową mitologią (Teatr Nowy Proxima, Kraków).

²¹ Tamże (w książce brak numeracji stron). Napiórkowski trafnie zauważa, że pod koniec książki pada „najsroższy cios dla zwolenników tradycyjnego patriotyzmu” i przypomina happening z udziałem rysownika, Marka Raczkowskiego, który w programie stacji TVN wetknął miniaturową polską flagę w psią kupę (Napiórkowski 2019, 31-32).

Współczesny poeta udziela kontrowersyjnych – z perspektywy wyznawców narodowo-katolickiego patriotyzmu – odpowiedzi także na inne pytania formułowane przed wiekiem przez Bełzę:

A w co wierzysz? (...)

Wierzę w różne rodzaje wolności:

By można było wierzyć albo mieć wątpliwości.

Rozumiem wiarę, ale wierzę w rozum.

Uwierz mi. A najlepiej zrozum.

Dowcipna, chiazmatyczna konstrukcja, wykorzystująca łączliwość syntaktyczną przeciwstawnych znaczeniowo pojęć (wiara – rozum), wyraża w istocie wolnomyślicielskie treści, przedkłada *ratio* nad *fides* i zrywa z dogmatem Polaka-katolika. Swego rodzaju dywersję tożsamościową uprawia również Rusinek, kiedy w miejsce zwartej deklaracji Bełzy („Kto ty jesteś? / Polak mały”) pomnaża kręgi identyfikacji i przynależności. Odpowiadający jest zatem kolejno: istotą z gatunku *homo sapiens*, Ziemianinem, Europejczykiem i dopiero (choć „przede wszystkim”) Polakiem.

Książka Rusinka, mimo jego zapewnień, że jest ukłonem w stronę wiersza Bełzy²², trafia w największe lęki turbopatriotyzmu – „strach przed utratą tożsamości” (Napiórkowski 2019, 37). Wyrazista narodowa tożsamość, odporna na kosmopolityzm i wpływy obcych, ma służyć zakorzenieniu i wzmocnieniu poczucia egzystencjalnego bezpieczeństwa. W podobny model silnych, stabilizujących identyfikacji narodowych wpisuje się właśnie tożsamość bohatera *Latarnika*, zawężona finalnie do intensywnie odczuwanej polskości. Skawiński, który poniekąd był obywatelem świata, nie zatracił przywiązania do kultury rodzimej, przeciwnie – pozbawiony tego „naturalnego” środowiska²³ uczynił coś, co zazwyczaj robią emigranci, czyli zmitologizował je, jak Mickiewicz w *Panu Tadeuszu* czy Cyprian Norwid w *Mojej piosnce (II)*. Bohater *Latarnika* był „każdym”, żeby w końcu odkryć (przypomnieć sobie), że jest głównie Polakiem – zmieniał się więc licznik, gdy mianownik pozostał ten sam²⁴.

Zakończenie

Prezentowane tu sprobematyzowanie odbioru noweli Sienkiewicza wydaje się tylko częściowo możliwe do przeprowadzenia w starszych klasach szkoły podstawowej, gdzie *Podstawa programowa* lokuje czytanie utworu. Jednak ze względu na rangę zagadnienia (charakter i funkcje tożsamości narodowej, hierarchia wartości, modele patriotyzmu) wydaje się

²² *Groźą Rusinkowi, bo „deprecjonuje piękno i mądrość Narodu Polskiego”*, z Michałem Rusinkiem rozmawia Renata Radłowska [online], <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,24022259,-groza-rusinkowi-bo-deprecjonuje-piekno-i-madrosco-narodu-polskiego.html> [dostęp: 7.02.2020].

²³ Ksiądz Janusz Pasierb nazywa kulturę „naturalnym środowiskiem” człowieka (Pasierb 1982).

²⁴ Nawiązując do matematycznego konceptu Marka Bieńczyka piszącego o Leo Beenhakkerze (Bieńczyk 2011, 155).

ono konieczne. Być może istnieje sposób na rozwiązanie tej sprzeczności i leży on w gestii (kolejnych) autorów *Podstawy programowej*.

„Latarnik polski” jest patriotycznym fantazmatem, który zmystyfikowany obraz i wątpliwą diagnozę rzeczywistości przesłania siłą artystycznego wyrazu, jaką zawdzięcza bezsprzecznemu talentowi autora noweli. Ceną patriotycznych wzruszeń jest przeciwstawienie Polaka światu, utrzymanie go w polskości, zyskującej w *Latarniku* status *sacrum*, jako podstawowej funkcji życiowej. Jednak podobne zacieśnianie problematyki utworu do kwestii *stricte* narodowej i operowanie ściśle narodową symboliką w momentach kluczowych ma swoją cenę – może okazać się izolujące i hermetyzujące²⁵. Czy nowela Sienkiewicza wzruszałaby nas, „gdyby latarnik był Turkiem?” – pytał ironicznie Miłosz (1972, 107). Inaczej mówiąc – czy *Latarnik* może wzruszać kogoś poza Polakami?

Bohater jawi się jako „wytwór kultury polskiej”, która wyżej ceni sobie heroiczne zrywy i romantyczne wzloty niż codzienną pracę i mało widowiskową sumienność. W perspektywie społecznej i pragmatycznej podtrzymanie bolesnego tułactwa wydaje się kompletnie bezproduktywne, w kategoriach psychologicznych może oznaczać dwuznaczne upajanie się patriotycznym, wyniszczającym wzruszeniem, niemożliwym do zaspokojenia i ukojenia. Czy Skawiński został w finale opowieści naprawdę wyzwolony („przebudzony”), czy uwięziony w izolującej od zewnętrznego świata głębokiej nostalgii? W tej perspektywie otwarte zakończenie wydaje się dość okrutne, bardziej niepokojące niż krzepiące.

Chciałoby się westchnąć: szkoda, że talent Sienkiewicza nie został obrócony ku innym wyzwaniom. Biorąc pod uwagę fakt, że prawdziwy Siellawa był po prostu uzależniony od morfiny (jak donosił „The New York Times”), może udałoby się stworzyć gorzką opowieść o młodym, zagubionym człowieku, zranionym w miłości, szukającym ucieczki w używkach i umierającym w samotności z dala od rodzinnego domu? Podobną historię, autentycznie przejmującą, choć umieszczoną w zupełnie innych realiach, udało się opowiedzieć Bułhakowowi w *Morfynie*, świetnym opowiadaniu o początkującym lekarzu na dalekiej prowincji. Ale Polak jako narkoman na skraju obłądzenia, zdesperowany i zagubiony? To już chyba tylko Teofil Różyc z *Nad Niemnem* – nawet nie tyle czarny, co pobladły charakter starający się o względy pięknej Justyny, która z kolei swe miłosne impulsy przekierowała odpowiedzialnie ku społecznej misji pracy u podstaw.

Hm, to już zostanmy lepiej przy Skawińskim...

Bibliografia

Bełza Władysław, 1912, *Katechizm polskiego dziecka*, Lwów [reprint: Wrocław 1990].

²⁵ „Nasza literatura staje się hermetyczna – pisał Krzysztof Zawrat – przez coraz silniejsze zakorzenienia się we własnej mitologii i w chochołach, weselach, polonezach itp. (...) Coraz częściej (...) buduje system nieczytelnych dla wielu odwołań do historii, do literatury. Tworzy się zespół sygnałów, które dla »wiedzącego« czytelnika stanowią istotę tekstu, dla »niewiedzącego« zaś ich niedostrzeżenie często powoduje nieczytelność tej literatury” (Zawrat 1981, 175).

- Bieńczyk Marek, 2011, *Książka twarzy*, Warszawa.
- Bocheński Józef Maria, 1999, *Szkice o nacjonalizmie i katolicyzmie polskim*, Warszawa.
- Bujnicki Tadeusz, 1988, *Ojczyzna w książce zamknięta – o „Latarniku” Henryka Sienkiewicza*, w: Grzeszczuk S., Niewolak-Krzywda A. (red), *Arcydzieła literatury polskiej. Interpretacje*, Rzeszów.
- Burszta Wojciech Józef, Jaskułowski Krzysztof, 2005, *Nacjonalizm jako myślenie metonimiczne*, „Sprawy Narodowościowe. Seria Nowa”, z. 27.
- Bursztyńska Halina, 1984, „*Latarnik*” – „*danina*” na rzecz romantyzmu, w: Bujnicki T., Bursztyńska H. (red), „*Latarnik*” Henryka Sienkiewicza. *Interpretacje (skrypt dla studentów filologii polskiej)*, Katowice.
- Eliade Mircea, 1993, *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*, Tatarkiewicz A. (przeł.), Czerwiński M. (wybór i wstęp), Warszawa.
- Falkowski Stanisław, 1991, *W czarodziejskiej wieży (motywy magiczne w „Latarniku”)*, „*Polonistyka*”, nr 7, s. 458-461.
- Gawin Dariusz, 2016, *Sienkiewicz – nasz współczesny*, w: Augustyniak K. (red), *Sienkiewicz dzisiaj. Eseje o twórczości autora „Trylogii”*, Warszawa.
- Grabowska Halina, Kwiecińska Anna, 1993/94, *Henryk Sienkiewicz – „Latarnik” (kl. VIII)*, „*Język Polski w Szkole dla kl. IV-VIII*”, z. 4, s. 51-54.
- Horain Julian, 1877, *Listy z Kalifornii XIX*, „*Gazeta Polska*”, nr 32.
- John Katarzyna, 2016, *Patriotyzm a globalizacja. Cykl zajęć kółka czytelniczego. Dla uczniów klasy VI szkoły podstawowej – na podstawie „Latarnika” Henryka Sienkiewicza i „Placówki” Bolesława Prusa*, „*Biblioteka w Szkole*”, nr 4, s. 26-27.
- Kamionka Grażyna, 2006/2007, *Śladami Skawińskiego (propozycja metodyczna)*, „*Język Polski w Gimnazjum*”, nr 3, s. 92-94.
- Kłosiński Krzysztof, 1984, *Konteksty fabuły o latarniku z Aspinwall*, w: Bujnicki T., Bursztyńska H. (red), „*Latarnik*” Henryka Sienkiewicza. *Interpretacje (skrypt dla studentów filologii polskiej)*, Katowice.
- Kosowska Ewa, 1984, „*Latarnik*” – próba analizy aksjologicznej, w: Bujnicki T., Bursztyńska H. (red), „*Latarnik*” Henryka Sienkiewicza. *Interpretacje (skrypt dla studentów filologii polskiej)*, Katowice.
- Koziołek Ryszard, 2010, *Ciała Sienkiewicza. Studia o płci i przemocy*, Katowice.
- Krzyżanowski Julian, 1973, *O „Latarniku”*, w: *Pokłosie Sienkiewiczowskie: szkice literackie*, Warszawa, s. 186-194.
- Ładyka Alina, 1971, *Henryk Sienkiewicz*, Warszawa.
- Miłosz Czesław, 1972, *Prywatne obowiązki*, Paryż.
- Napiórkowski Marcin, 2019, *Turbopatriotyzm*, Wołowiec.
- Pasierb Janusz, 1982, *Światło i sól*, Paryż.
- Poklewska Krystyna, 1988, *Czytanie „Latarnika”*, w: Sienkiewicz H., *Latarnik*, wstęp i komentarz Poklewska K., Wrocław.

- Pruszkowska Alicja, 1997, *Skazany na tułaczkę... (na podstawie noweli „Latarnik” H. Sienkiewicza)*, „Drama”, z. 22, s. 24-26.
- Romanowski Andrzej, 2007, *Czy Sienkiewicz odpowiada za księdza Rydyka?*, w: Bujnicki T., Axer J. (red), *Po co Sienkiewicz? Sienkiewicz a tożsamość narodowa: z kim i przeciw komu?*, Warszawa.
- Rusinek Michał, 2018, *Jaki znak twój? Wierszyki na dalsze 100 lat niepodległości*, Rusinek J. (il.), Kraków.
- Sienkiewicz Henryk, 1988, *Latarnik*, wstęp i komentarz Poklewska K., Wrocław.
- Sienkiewicz Henryk, 1977, *Listy*, Warszawa, t. I, cz. 2.
- Sienkiewicz Henryk, 1986, *Listy z podróży do Ameryki*, Warszawa.
- Sprawa Sienkiewicza*, 1956, w: *Szkice literackie i artystyczne*, Kraków, t. I, s. 113-140.
- Stedman M.L., 2016, *Światło między oceanami*, Dobrzańska A. (przeł.), Warszawa.
- Struktura noweli*, 1984, w: Bujnicki T., Bursztyńska H. (red), *„Latarnik” Henryka Sienkiewicza. Interpretacje (skrypt dla studentów filologii polskiej)*, Katowice.
- Tomkowski Jan, 2016, *„Latarnik” w Bibliotece*, w: Augustyniak K. (red), *Sienkiewicz dzisiaj. Eseje o twórczości autora „Trylogii”*, Warszawa.
- Witkowska Alina, 1997, *Cześć i skandale. O emigracyjnym doświadczeniu Polaków*, Gdańsk.
- Wyka Kazimierz, 1967, *„Latarnik” na nowo odczytany*, w: Olszewicz B. (red), *Księga pamiątkowa w 150-lecie Zakładu Narodowego im. Ossolińskich*, Wrocław.
- Zawrat Krzysztof, 1981, *Próba remanentu*, „Kultura”, nr 7/8.

Materiały internetowe i elektroniczne

- Ćwiek Joanna, 2018, *Więcej edukacji patriotycznej w szkołach*, „Rzeczpospolita”, 9 lipca [online], <https://www.rp.pl/Edukacja-i-wychowanie/307099907-Wiecej-edukacji-patriotycznej-w-szkolach.html> [dostęp: 14.10.2019].
- Dąbrowski Mieczysław, 2016, *Proza migracyjna: źródła i znaczenie*, „Teksty Drugie”, nr 3 [online], <https://journals.openedition.org/td/3768#ftn1> [dostęp: 7.01.2020].
- Groźą Rusinkowi, bo „deprecjonuje piękno i mądrość Narodu Polskiego”*, z Michałem Rusinkiem rozmawia Renata Radłowska [online], <https://krakow.wyborcza.pl/krakow/7,44425,24022259,groza-rusinkowi-bo-deprecjonuje-piekno-i-madros-c-narodu-polskiego.html> [dostęp: 7.02.2020].
- Herbert Zbigniew, *Rozważania o problemie narodu*, Fundacja Herberta [online], <http://www.fundacjaherberta.com/tworczosc3/poezja/studium-przedmiotu/rozważania-o-problemie-narodu> [dostęp: 29.03.2020].
- Nasiłowska Anna, 2016, *Emigracja i migracja*, „Teksty Drugie”, nr 3 [online], <https://journals.openedition.org/td/3159> [dostęp: 7.01.2020].
- Losy Sielawy z Pomorza*, faladobra.com [online], <http://www.faladobra.com/wpis/>

losy-sielawy-z-pomorza_id:174 [dostęp 12.11.2019].

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski, s. 20 [online], <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [dostęp: 7.03.2019].

Waśko Andrzej, *Nowa podstawa programowa języka polskiego dla kl. IV-VIII szkoły podstawowej* [online], <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/J%C4%98ZYK%20POLSKI/Nowa%20podstawa%20programowa%20j%C4%99zyka%20polskiego%20dla%20kl.%20IV-VIII%20Szk%C5%82y%20podstawowej.%20Prezentacja.pdf> [dostęp: 7.03.2019].

Wittenberg Anna., 2016, *Nowy pomysł PiS na szkołę: więcej lekcji patriotyzmu*, gazetaprawna.pl, 18 kwietnia [online], <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/936886,pis-szkola-oswiata-lekcje-patriotyzmu.html> [dostęp: 14.10.2019].

O Autorze

Janusz Waligóra – dr hab., adiunkt w Instytucie Filologii Polskiej na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, dydaktyk i literaturoznawca. Nauczyciel języka polskiego w VIII Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie. Autor książek: *Proza Tadeusza Różewicza* (Kraków 2006) oraz *Ani rytuał, ani karnawał...* (Kraków 2014), pracy poświęconej uwarunkowaniom interpretacji tekstu literackiego w szkole. Współautor publikacji prezentujących koncepcję kształcenia humanistycznego i ogólnego: *Paktu dla szkoły* (Gdańsk 2011), *Edukacji w czasach cyfrowej zarazy* (Toruń 2016), *Szkolnego teatru interakcji* (2016). Członek zespołu, który – pod kierunkiem Zofii Agnieszki Kłakówny – opracował i zredagował program kształcenia oraz podręczniki z serii *To lubię!* dla szkół ponadgimnazjalnych. Długoletni sekretarz pisma metodycznego „Nowa Polszczyzna”.

Między słowem a milczeniem: o przywracaniu sensu w dialogu z młodzieżą we współczesnej szkole

Between a word and silence: on restoring meaning
in dialogue with young people in the contemporary
School

Elżbieta Błachowicz

VIII LO im. Władysława IV, Warszawa

Abstract: Identified with the space of authentic development and upbringing, as well as reliable and truthful education, the school can significantly contribute to changes in the scope of moral order and increase the chances of building a community of mature citizens, open to dialogue, as well as the experience of otherness and wealth of other people. Carving a proper attitude for the young generation calls for thoughtful education about the importance of ethical communication for interpersonal relations. Polish language classes prompt students to put effort into the process of conscious identity. Their dialogue-based formula inspires students to freely learn the truth about themselves and others.

Forming an integrated personality requires support in defining a direction of development and a unique sense of life considered to be the strongest catalyst for action. Being axiologically rooted in Jewish-Christian tradition, Polish language classes should be oriented towards a creative approach to personality and a multi-dimensional outlook on people.

Key words: communication ethics - education - development - dialogue - sense

Streszczenie: Utożsamiana z przestrzenią autentycznego rozwoju i wychowania oraz rzetelnego, opartego na prawdzie kształcenia szkoła może znacząco przyczynić się do zmian w zakresie ładu moralnego i zwiększenia szans na zbudowanie wspólnoty dojrzałych obywateli, osób otwartych na dialog, a także doświadczenie inności i bogactwa drugiego człowieka.

Wychowanie ludzi myślących, rozumiejących fundamentalne znaczenie etycznej komunikacji w relacjach międzyludzkich, jest najlepszym sposobem na modelowanie właściwych postaw młodego pokolenia. Niezbędnym impulsem do rozwoju, wysiłku świadomego kształtowania tożsamości mogą stać się lekcje języka polskiego jako czas ważnych spotkań w dialogu, inspirujących uczniów do pogłębiania w wolności prawdy o sobie i innych.

W procesie budowania zintegrowanej osobowości potrzebne jest ukierunkowanie, odnalezienie unikatowego sensu życia, stanowiącego najsilniejszą motywację do działania. Edukacja polonistyczna, zakorzeniona aksjologicznie w tradycji judeochrześcijańskiej, powinna być zorientowana na wielowymiarowy charakter człowieka i twórcze podejście do osobowości.

Słowa kluczowe: etyka komunikacji, edukacja, rozwój, dialog, sens

Człowiek współczesny, myślący, wartościujący i decydujący o działaniu w sytuacjach permanentnego ryzyka i deficytu prawdy wymaga innej edukacji, innej kultury myślenia i działania już na początkowym etapie instytucjonalnego kształcenia (Jodłowska 2004).

Poszukiwanie sensu stanowi podstawową motywację w życiu człowieka, a nie jedynie „wtórną racjonalizację” instynktownych popędów. Sens ów jest unikatowy i wyjątkowy, ponieważ człowiek sam jeden tylko może i musi go wypełnić; jedynie w ten sposób zrealizowana zostanie jego wola sensu. (...) Człowiek jest przecież zdolny żyć dla swoich ideałów i wartości, a nawet za nie umierać (Frankl 2019).

Szkoła zawsze była, jest i pozostanie szczególnym miejscem, mimo gwałtownych zmian cywilizacyjnych, jakie przyniósł ze sobą Internet wraz z nowymi technologiami i rozwojem neuronauki. Utożsamiana z przestrzenią autentycznego rozwoju i wychowania oraz rzetelnego, opartego na prawdzie kształcenia może znacząco przyczynić się do zmian w zakresie ładu moralnego i zwiększenia szans na zbudowanie w przyszłości wspólnoty dojrzałych obywateli, a więc osób otwartych na dialog, a także doświadczenie inności i bogactwa drugiego człowieka.

Jak sprawić, by nie były to puste słowa? Jak w ponowoczesnej, naznaczonej podziałami rzeczywistości znaleźć wspólny język? Jaką rolę w tworzeniu i kształtowaniu złożonych relacji międzyludzkich może pełnić etyczna komunikacja i edukacja integralna? W jaki sposób można odpowiedzialnie towarzyszyć młodym ludziom w dorastaniu przez nich do obowiązków społecznych? Jak mądrze wspierać ich w procesie odkrywania sensu życia w autentycznej wolności? Jak lepiej wykorzystywać tkwiący w nich potencjał? W jaki sposób można razem próbować przeciwstawić się zamętowi i poczuciu totalnego kryzysu w otaczającym świecie?

Kryzys jako szansa na zmianę paradygmatu myślenia o edukacji polonistycznej

Sytuacja człowieka XXI wieku, zwłaszcza reprezentanta pokolenia nazywanego iGen¹, dopiero wchodzącego w życie i poszukującego w nim swojego miejsca, jest zdecydowanie trudniejsza i bardziej skomplikowana niż można by sądzić². Nawet wtedy, gdy wydaje się, że niczego przecięt-

¹ iGen jest skrótem od iGeneracji, a więc pokolenia osób urodzonych w czasach Internetu, mediów społecznościowych i telefonów komórkowych, które charakteryzowane jest jako wolniej dojrzewające niż poprzednicy, za to bardziej rozważne, ale i w większym stopniu znerwicowane, samotne, skłonne do depresji; pokolenie inaczej spędzające czas niż poprzednicy, posiadające specyficzny stosunek do religii, polityki oraz seksualności (Twenge 2019, Kiedrowicz 2019).

² Szczególnie tragiczne jest dostrzeganie przez nastolatków faktu nadużywania telefonów i mediów społecznościowych, a jednocześnie brak u nich umiejętności zobaczenia innej perspektywy na życie (Grzyb, Olszak 2020), czy upośledzenie poczucia zagrożenia związanego z utratą prywatności w sieci (Kiedrowicz 2018).

nemu nastolatki nie brakuje, musi on przecież odnaleźć odpowiedź na bardzo ważne pytania: kim jest, na czym polega jego wyjątkowość, jakie nosi w sobie ideały i wartości oraz co nadaje sens jego życiu (Frankl 2019, 164). Tylko czy rzeczywiście współczesny młody człowiek ma szansę na uzyskanie odpowiedniej, to znaczy prawdziwej, niezafałszowanej informacji zwrotnej? Czy ma on świadomość konieczności wejścia w dialog na ten temat z sobą oraz innymi? Czy coś lub ktoś go do tego inspirowuje?

Jak pokazują codzienne doświadczenia nauczycieli, coraz częściej reprezentant tego wyjątkowego pokolenia jest samotny, zagubiony i rozbity z powodu konieczności konfrontacji z rzeczywistością wyobrażeń o sobie i świecie. Dzisiejszy nastolatek nieraz stanowi niewygodne, kłopotliwe lustro, w którym odbijają się przemilczane problemy, nie tylko rodzinne, społeczne, ale i cywilizacyjne. Odpowiedzialnością za ten stan rzeczy obarcza on niejednokrotnie właśnie siebie, co w połączeniu z głębokim nieraz poczuciem winy prowadzi go do depresji i innego typu poważnych zaburzeń chorobowych (Frankl 2019, 160). Taki wychowanek ma również żal do dorosłych, którzy pochłonięci pracą unikają trudnych rozmów, a kiedy dzieje się coś złego, „zajmują się konsekwencjami problemów, a nie problemem” (Cieśla 2020, 32). I tu dotykamy sedna sprawy, czyli rozpowszechnionej wokół obojętności, boleśnie odczuwanej przez młodzież, choć nieczęsto nazywanej po imieniu, czasem może z wygody, a prawdopodobnie najczęściej z bezradności czy skrywanego lęku.

W tym dynamicznym układzie dydaktycznym wyraźniej zmianie ulega *rola nauczyciela* (Robinson, Aronica 2015, 135-137), wcześniej przede wszystkim osoby przekazującej gotową wiedzę, na kogoś, kto ma systematycznie i konsekwentnie wzmacniać autonomię *wychowanka*. W moim przekonaniu współczesny, dobry polonista powinien nie tyle przypominać *mentora*, a raczej *przewodnika, tutora*, dawnego *mistagoga*³, który nie wywyższa się z racji pełnionej funkcji i posiadanej wiedzy, a przede wszystkim skupia się na inspirowaniu uczniów do nauki oraz wspomaganie ich w odkrywaniu tego, co słuszne i dobre. Aby prowadzić wychowanków w stronę szlachetnych celów, swoje pytania i przekaz umiejętnie dostosowuje do poziomu rozwoju osobowego uczniów. Podczas pracy w grupach taki kompetentny nauczyciel może wchodzić w rolę wykwalifikowanego *facilitatora*⁴, który motywuje podopiecznych do wysiłku i ostatecznie wzięcia przez nich odpowiedzialności zarówno za rezultaty uczenia się, jak i rozwoju w zgodzie z własnymi potrzebami.

Młody człowiek powinien stopniowo odkrywać i wybierać dla siebie najodpowiedniejszą strategię działania, wyznaczać konkretne cele oraz

³ Rzecznik *mistagog* istnieje od czasów przedchrześcijańskich, ale do początku XX w. nie był prawie stosowany. Oznacza osobę wprowadzającą innych (za pomocą metody sokratejskiej) w tajemnicę życia i Boga (Hajduk 2011, 107-119).

⁴ Nazwa *facylitator* pochodzi z języka biznesu i oznacza specjalistę od procesu wypracowania rozwiązania problemu przez zespół. Zadaniem takiej osoby jest dbałość o efektywność pracy na wysokim poziomie i usprawnienie działań pracowników prowadzących do wspólnych rezultatów. <https://poradnikpracownika.pl/facylitator-kim-jest-i-czy-to-zawod-dla-mnie> [dostęp: 2. 11. 2019].

zadania do realizacji w określonym czasie, ostatecznie skorelowanym z planem pracy całej klasy. Aby wysiłek ucznia i nauczyciela przyniósł najlepsze rezultaty, podstawą we wzajemnych relacjach musi stać się szacunek i ciekawość siebie, a nie chęć udowodnienia własnych kompetencji czy niekompetencji drugiej strony. Trzeba też pamiętać, że wszystkim uczestnikom procesu edukacyjnego od początku współpracy powinien przyświecać ten sam - jasno określony i wyartykułowany jako wspólne działanie dla autentycznego dobra podopiecznego - cel, którym nie powinno być uzyskanie przez nastolatka wysokiego wyniku na egzaminie.

Z niedocenianą wciąż pomocą w koniecznej przemianie myślenia podopiecznego może przyjść polonista, nie tylko rzetelnie przygotowany do swojej pracy, ale i odpowiednio dojrzały, empatyczny, a przede wszystkim czujący się do odpowiedzialności moralnej za ucznia. Niezbędnym impulsem do podejmowania przez nastolatka wysiłku coraz bardziej świadomego kształtowania swojej tożsamości mogą stać się lekcje języka ojczystego i literatury jako czas ważnych spotkań w dialogu (Błachowicz 2017), podczas których poruszane są *ważne i istotne problemy* (Puzynina 2013, 263-267).

Rola etycznej komunikacji i dialogu w rzeczywistości szkolnej

Między mówieniem i tzw. rozumiejącym słuchaniem, jest na lekcjach języka polskiego ważna przestrzeń do zagospodarowania - miejsce na tworzenie *kultury spotkania* w dialogu i moralność komunikacyjną (Puzynina 2013, 303-310), a zwłaszcza refleksję nad językiem jako narzędziem i fundamentem kształtowania relacji międzyludzkich⁵, a także pomoc w budowaniu własnej tożsamości. Wychowanie ludzi myślących, wykazujących coraz większą świadomość językową i zrozumienie rangi etyki słowa, a także innych form porozumiewania się, zawsze powinno być bardzo ważnym celem działań szkolnych polonistów (Zgółka 2017, 379-383).

W procesie autentycznego porozumiewania się z uczniami najważniejsza jest *prawda* w znaczeniu egzystencjalnym, a więc jako *spotkanie osób*, a nie lepiej lub gorzej opanowana techniczna umiejętność przekazywania informacji. Szczególnego znaczenia nabiera to twierdzenie w kontekście wypowiedzi Bogusławy Jodłowskiej, która podkreśliła, że człowiek współczesny zmuszony jest myśleć i działać w sytuacjach nieustannej zmiany i *deficytu prawdy*, dlatego wymaga *innej edukacji* (Jodłowska 2004). Innej - to znaczy jakiej?

Podstawę dzisiejszej edukacji polonistycznej powinna stanowić etyczna komunikacja, niezbędna w rozważaniach nad fenomenem ludzkiego życia i jego niezaprzeczalnej wartości. Potrzebne jest głęboko humanistyczne nastawienie do życia jako procesu i zadania do wypełnienia unikatowym

⁵ Uniwersalność i wartość etyki słowa w relacjach międzyludzkich, z uwzględnieniem potocznego wzorca komunikacji, mogą wzmocnić, nie tylko w edukacji polonistycznej, odwołania do preambuł takich dokumentów, jak: *Powszechna deklaracja praw człowieka* (1948), *Karta praw podstawowych Unii Europejskiej* (2007) oraz *Konstytucja Rzeczypospolitej* (1997), odnoszą się one bowiem do wspólnego źródła, które stanowią wartości fundamentalne dla euroatlantyckiej kultury (Bartmiński 2017, 47,48).

sensem. Tylko takie spojrzenie na egzystencję - w perspektywie aktywności, kreatywności i odpowiedzialności - posiada prawdziwe walory wychowawcze.

Niewątpliwie do realizacji tak trudnego i ambitnego zadania potrzeba nie tyle czasu, ile dobrych pomysłów na lekcje łączące literaturę i problemy językowe z interdyscyplinarnymi kontekstami, stale pogłębianej świadomości, ale też koniecznej odwagi i wewnętrznej determinacji do poruszania intrygujących dla młodego człowieka zagadnień ze sfery moralności. Dobrze byłoby co jakiś czas również przypominać, że wychowawcze aspekty języka wiążą się nie tylko z najczęściej kojarzoną z nimi dbałością o poprawność językową i stylistyczną wypowiedzi, świadczącymi o szacunku dla rozmówcy. Przede wszystkim takie działania językowe są wyrazem uznania podmiotowości wszystkich uczestników dialogu, stwarzaniem im szansy na swobodną konkretyzację myśli i poglądów.

Innym aspektem moralności komunikacyjnej jest problem *prawdomówności*, a także niezależności w poszukiwaniu *prawdy*, która nigdy nie powinna spotykać się z wrogim nastawieniem do odbiorcy, znajdującym najczęściej wyraz w formie ironii, szyderstwa, a nawet agresji językowej, poniżającej i raniącej paradoksalnie przecież wszystkie strony dialogu (Puzynina 2016, 2013; Grzegorzczkowska 2012).

Także rozmowy na lekcji języka polskiego o pojęciu *uczciwości*, jako jednej z podstawowych zasad etycznego kontaktu, niedopuszczającej w procesie porozumiewania się możliwości instrumentalnego traktowania się ludzi nawzajem lub posługiwanie się kłamstwem (Antas 2017, 561-571) i *manipulacją* (Markowski 2011; Cegiela 2014, 2017), zawsze będą budzić zainteresowanie młodych ludzi, ponieważ wiąże się z nimi wiele kontrowersji. Natomiast wielokrotne pokazywanie i przypomnianie uczniom, w jakich warunkach możliwy jest autentyczny dialog, ma głęboki sens ze względu na kontekst obserwowanych na co dzień nie tylko w mediach, ale też w relacjach z bliskimi, pozorów rozmowy.

Z ubolewaniem trzeba także stwierdzić, że wciąż niewielu można wskazać autentycznych mistrzów dialogu i etycznej komunikacji. Dwóch z nich niewątpliwie znajdziemy, gdy sięgniemy do źródeł kultury europejskiej. Choć nigdy się nie spotkali, wiele ich łączy. Wprawdzie żaden z nich nie pozostawił po sobie tekstów pisanych, jednak dzięki uczniom, którymi się otaczali, możemy poznać ich życie i działalność. Sokrates (Jodłowska 2016) i Jezus Chrystus (Kołakowski 2014), bo o nich tu mowa, stanowią nie tylko wzory nauczycieli, ale i najlepszy punkt odniesienia w szkole dla rozważań „o prawdzie i wiarygodności w relacjach” (Grzegorzczkowska 2012, 287-288). Poprzez przykład własnego życia i umiejętnie prowadzony dialog pomagali ludziom w odkrywaniu istoty rzeczy i najważniejszych spraw.

Obaj doskonale umieli słuchać i cierpliwie milczeć. Potrafili mistrzowsko posługiwać się językiem trafiającym do serca rozmówców, których inspirowali do myślenia oraz wymiany zdań. Zawsze odwoływali się do

tęgo, co było w ludziach dobre. Nikogo nie wykluczali, nie oceniali, a co najważniejsze, nie pozbawiali nadziei. Nie tylko wierzyli, ale i wiedzieli, że słowo może człowieka zmienić na lepsze, chyba że on sam tego nie zechce. Stawianymi pytaniami ukierunkowywali na dobro w klasycznym rozumieniu. To oni pokazali, że nauczanie jest w najgłębszej swojej istocie sztuką, mającą zarówno wymiar egzystencjalny, jak i moralny oraz metafizyczny.

Aby bardziej BYĆ⁶ - inspiracje do rozwoju i rehumanizacji świata

Szkolne poznanie powinno przede wszystkim opierać się na obiektywnej prawdzie. Musi również być wyraźnie kulturowo zakorzenione w judeo-chrześcijańskiej Europie. Żeby dobrze spełniać swoje zadanie, ma także jak najbardziej przypominać intelektualną przygodę oraz być nastawione na systematyczne i konsekwentne rozwijanie refleksyjności podczas współpracy z innymi uczniami, aby w konsekwencji prowadzić do wspólnego poszukiwania odpowiedzi⁷, do coraz wnikliwszego poznawania świata, a w końcu podejmowania przez młodych ludzi w przyszłości odważnych prób jego zmiany na lepsze.

Potrzebny jest przy tym także namysł nad różnicami między indywidualnym a personalnym wymiarem zjawisk, ponieważ człowiek jako osoba, właśnie w relacjach z innymi z większą łatwością może określić samego siebie, odkryć prawdę o sobie, o posiadanych zaletach, ale i wadach, które można przecież wykorzenić. Współczesny młody człowiek, tylko pozornie wolny, a w rzeczywistości uzależniony na co dzień od nowych technologii, do tego przytłoczony informacyjnym chaosem i koniecznością dokonywania nieustannie jakichś wyborów, ma coraz większe trudności z samookreśleniem się w wymiarze egzystencjalnym i społecznym.

Właściwą odpowiedzią na nie zawsze nawet uświadomianą dezorientację jest pogłębione poznanie naszej tradycji z jej najważniejszymi tekstami kultury i wpisanymi w nie uniwersalnym systemem wartości i wartościowaniem (Kołakowski 2009, 30). Wnikliwe przyjrzenie się przedstawionym uwikłaniom działań ludzkich w różnego typu konteksty w konkretnym czasie i przestrzeni może uwrażliwić na to, co było, ale i może stać się realne nie tylko w sferze artystycznej.

W procesie budowania zintegrowanej osobowości młody człowiek potrzebuje odważnego skierowania swoich kroków ku mądrości i dojrzałości, odnalezienia unikatowego sensu życia i działania jako najsilniejszej motywacji (Taylor 2012, 83; Frankl 2019, 15-17). Na swoje życie i świat uczeń nie może patrzeć jak na gotowy projekt, a więc układankę dowolnie wybranych i zestawionych elementów, pozbawioną przy tym niezbędnej

⁶ Tytuł tej części artykułu i jego zawartość stanowi nawiązanie do realizowanego przeze mnie w latach 1997- 2013 w VIII LO im. Władysława IV w Warszawie autorskiego programu dydaktyczno-wychowawczego *Aby bardziej BYĆ*.

⁷ Nieprzemijającą wartość mają niewątpliwie również w czasach rozwiniętych technologii informacyjnych „stare i na nowo odkrywane przez kolejne pokolenia nauczycieli szkolnych i akademickich mechanizmy dydaktyczne”, inspirujące w procesie kształcenia do aktywności, samodzielności i intelektualizacji wspólnych odkryć (Kwiatkowska-Ratajczak 2013).

hierarchii wartości. Żadnej osoby nie wolno postrzegać jako kogoś „jednowymiarowego”, sumę pełnionych ról czy posiadanych umiejętności w modelu życia zamkniętego w kole produkcji i konsumpcji (Korporowicz 1996, 2-23). Człowiek jest przecież, na szczęście, kimś więcej. Trzeba to umieć dostrzec, przemyśleć i pomóc innym w zrozumieniu autentycznego znaczenia każdego z nas.

Przed młodzieżą nie można ukrywać prawdy, by chronić ją w ten sposób przed bólem poznania. Nie wolno obniżać wymagań, a uczciwie przedstawiać rzeczywistość i w ten sposób przygotowywać nastolatków do prawdziwego, pełnego marzeń, ale i rozczarowań życia. Z ich strony konieczne jest stopniowe uwalnianie się z sieci zróżnicowanych wpływów (często niedostrzegalnych na początku), a także realistyczne spoglądanie na siebie. Uważne przyglądanie się, co jest możliwe do wcielenia w życiu po uwzględnieniu zmian jego zróżnicowanych kontekstów, na które nie zawsze przecież mamy wystarczający wpływ.

W związku z nasilaniem się tego rodzaju problemów fundamentu nowoczesnej edukacji nie powinny stanowić nowe technologie i dokonująca głębokiego przełomu cywilizacyjnego neuronauka bez towarzyszącej temu odpowiedniej refleksji etycznej. Gdy „człowiek utracił oczywistość dla samego siebie i został zdetronizowany”, coraz częściej zajmuje ona miejsce dawnych autorytetów. Zgromadzone w imponujących bazach danych informacje mówią zainteresowanym tego rodzaju wiedzą, kim jesteśmy i jak możemy/powinniśmy postępować. (Zybertowicz z zespołem, 2015)

Należałoby też uważniej przyjrzeć się naszej z pozoru niewinnej ogólnej fascynacji wspomaganiam mózgu⁸ dostępnymi w każdej aptece suplementami diety (środkami farmakologicznymi), zwiększającymi poziom koncentracji w czasie nauki, by obudziły się w nas przynajmniej wątpliwości etyczne związane z nowymi zagrożeniami.

Żyjemy w kulturze niecierpliwości: „Dziś nie chcemy rozumieć naszych problemów. Chcemy tylko, by ktoś je rozwiązał” (Morozov, 2015), dlatego bardziej skłonni jesteśmy wierzyć wynikom i metodom zmatematyzowanych nauk przyrodniczych niż poznaniu przez introspekcję czy dociekania natury filozoficznej, które wymagają od człowieka – *skapca poznawczego* – dużego wysiłku (Zybertowicz z zespołem, 2015).

Prawda życia w *Procesie* Franza Kafki

Do intensywnych refleksji nad sobą samym i otaczającym światem zmusza młodych, wrażliwych odbiorców od wielu lat pozostająca w kanonie lektur przyszłego inteligenta książka, która otworzyła XX wiek w literaturze europejskiej. Jest nią *Proces* Franza Kafki, której autor doskonale

⁸ Wyraźne ślady fascynacji możliwościami „doładowania mózgu” znajdziemy w książce K. Robinson *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności* (2016, 50-53). Pragnę zwrócić uwagę na obecność podobnych problemów w masowo oglądanych filmach, takich jak np. *Jestem bogiem*, reż. N. Burger, USA 2011. Oczywiście moje przekonania nie są tożsame z koniecznością rezygnacji w praktyce szkolnej ze zdobyczy neurodydaktyki, które niewątpliwie pomagają nie tylko w skutecznym, ale też sprawiającym radość uczeniu się.

wiedział, czym jest doświadczenie kryzysu tożsamości, świadomości i poznania. Zaobserwował on i opisał towarzyszący temu kryzys wartości i norm moralnych. Przenikliwie nakreślił negatywne konsekwencje wykorzenienia i dezintegracji człowieka, tworzonych przez niego wartości i więzi, a także wzrost znaczenia procesów komunikacji.

Kafka to autor parabolicznych powieści, nazwanych przez Maxa Broda „trylogią samotności”. Na przykładzie bohatera, którym może być każdy z nas, opisał niebezpieczne przemiany, jakie na początku XX wieku zaszły w europejskiej kulturze i społeczeństwie. Pokazał, że współcześni mu ludzie w znacznym stopniu stłumili wrażliwość moralną, aby łatwiej im było żyć. Pisarz podjął w *Procesie* próbę uzmysłowienia ludziom, że większość z nas samotnie i po omacku szuka odpowiedzi na najistotniejsze pytania i nie wie, co jest prawdą, a co kłamstwem. Miał także odwagę dostrzeżenia groźby ukrytej w zdarzeniach codziennego życia, których nie rozumiemy.

Kafka nie chciał się nikomu podobać, a jedynie pokazać, że nie umiemy korzystać z daru wolności. Widział wyraźnie, że ludzie żyją w bezwiednym kłamstwie i grzechu, niełagodnym nawet przez świadomość. Utożsamiał przeżycie estetyczne z moralnym i dlatego nie pisał powieści w tradycyjnym rozumieniu, a wytyczył drogę tzw. paraboli otwartej⁹, w której przedstawione osoby i wydarzenia nie są ważne ze względu na swoje jednostkowe cechy, ale jako przykłady uniwersalnych praw ludzkiej egzystencji, postaw wobec życia, ludzi i Boga. Z własnych przeżyć i obserwacji potrafił stworzyć teksty, w których do dziś odnajdujemy wartości ogólnoludzkie.

Dla niektórych wydaje się dziwne, że właśnie ktoś taki jak Kafka, cierpiący z powodu nieumiejętności współżycia z innymi i niemożności dopasowania się do zasad panujących w życiu zbiorowym, umiał precyzyjnie zanalizować mechanizmy rządzące społecznością i ukazać groźbę przemocy już w momencie jej rodzenia się. Jak napisała w nekrologu autora *Procesu* Milena Jesenska, tłumaczka jego dzieł i adresatka słynnych listów: „Był człowiekiem i artystą o tak wrażliwym sumieniu, że doskonale słyszał tam, gdzie inni, głusi, czuli się bezpieczni”.

Kafkowski świat atakuje nas tajemnicą i każe szukać do siebie kluczy. Podczas czytania mamy wrażenie, że śledzimy historię tego samego człowieka, szukającego celu i sensu swoich poczynań, zagubionego w zawieszeniu między skończonością a nieskończonością i w wynikającym stąd – dramacie cierpienia. Józef K. zostaje raptem zbudzony z głębokiego snu, którym było jego dotychczasowe życie. Nie znajduje, jak biblijny Hiob, wytłumaczenia tajemniczej sytuacji. Nie dostrzega pojawienia się nagle szansy świadomego pokierowania swoim życiem. Jego historia aktualizuje się i nabiera znaczenia za każdym razem, gdy sięga po nią czytelnik. Opisywany przez pisarza przypadek może stać się udziałem każdego, zawsze i wszędzie.

⁹ Adorno (1990, 200) twierdził, że proza Kafki bierze za wzór raczej alegorie niż symbol definiowany przez niektórych jako parabola.

Kluczem do najważniejszej interpretacji *Procesu* jest cały rozdział IX pt. *W katedrze*, zawierający paraboliczną opowieść *Przed prawem*. Przestrzeń opustoszałego kościoła, a więc miejsce uświęcone – stwarza bohaterowi szansę na autorefleksję. On jednak tego nie rozumie, podobnie zresztą jak pozostałych sygnałów zesłanych przez Opatrzność. Tak dawno szedł już inną drogą, że nie potrafi odczytywać znaków. Wszystko postrzega w kategoriach przypadku.

Panująca w świecie powieści ciemność oddaje stan duszy bohatera potrzebującego pomocy. Nieprzypadkowo czuje się on podobnie jak zagubiony w lesie poeta z *Boskiej komedii* Dantego. Tylko wnikliwy czytelnik wie, że ścigany Józef K. nie został pozostawiony sam sobie, choć boleśnie doświadczał samotności i bez skutku szukał pomocy w swojej sprawie u różnych ludzi. W momencie największego zagubienia woła go nagle po imieniu ksiądz (posłaniec Boga lub nauczyciel), a to znaczy, że go zna i pragnie nawiązać właśnie z nim dialog. Ten tajemniczy człowiek wie również, co trzeba robić: wzywa Józefa K. do odłożenia „wszystkiego, co uboczne”¹⁰. Jednak tego także bohater nie pojmuje, choć intuicyjnie czuje zawartą w słowach i postawie życzliwość ich autora.

Opisana sytuacja stanowi prefigurację wizji Sądu Ostatecznego, ponieważ dopiero z takiej perspektywy świat zmysłowy okazuje się fałszem i zarazem pokusą, której zadaniem jest odwrócenie uwagi od świata duchowego. Kafka zdawał sobie z tego doskonale sprawę, czemu dał wyraz w uniwersalnych słowach:

Walczymy o wartości, które nie są prawdziwymi wartościami, a przez nieostrożność burzymy rzeczy, z którymi związana jest prawie cała ludzka egzystencja. To zarzut, który wciąga nas w bagno i unicestwia (Janouch 1993).

Człowiek musi więc opowiedzieć się po jednej lub drugiej stronie, staje wobec najważniejszego wyboru: między dobrem i złem, a w konsekwencji możliwością kształtowania swojego życia. Jak napisała Elżbieta Wolicka:

Gdy chodzi o sprawy ostateczne – wolność wyraża się w inicjatywie zbawczej Boga i odpowiedzi na nią człowieka – pozytywnej lub negatywnej. Dramat zbawienia rozgrywa się w dziejowej przestrzeni dialogu i wzajemnej wymiany świadectw tych dwóch wolności (...). Człowiek pielgrzymuje ku pełni (Wolicka 1994).

Szukający prawdy bohater *Procesu* rozmija się z szansą jej odkrycia. Nie zdaje sobie sprawy, że ponosi odpowiedzialność za wszystko, co się z nim dzieje, a także dookoła niego. „Nie widzi na dwa kroki od siebie” (Kafka 2004) – jak zauważyła Simone Weil: „to działanie rozumu sprawia, że rzeczy stają się dla umysłu przejrzyste. Ale tego, co przezroczyste, nie widzi się” (Weil 1986).

Kapłan z katedry nie kończy swojej rozmowy z Józefem K. opowiedzeniem historii o odźwiernym. Podejmuje później dalszy dialog, próbuje go przekonać, że wieśniak nie został oszukany, że jako „człowiek wolny zawsze

¹⁰ Wszystkie cytaty pochodzą z wydania: Kafka F., 2004, *Proces*, Schulz B. (przeł.), s. 170.

był ponad człowiekiem zależnym” (Kafka 2004), ale po prostu zaprzestał walki o możliwość przekroczenia bramy. Tak jak bohater *Procesu* nie wyzwolił w sobie tego, co niezniszczalne, Józef K. także mylnie wyrzekł się walki, a przecież zdaniem samego pisarza „tylko ten zasługuje na miłość i życie, kto musi je codziennie zdobywać” (Janouch 1993, 105). Zrezygnowany bohater zauważył, że **w świecie uwodzącym pozorami, rzeczywistości, w której nie liczy się prawda Z kłamstwa robi się istotę porządku świata** (podkr. E.B.), (Kafka 2004).

Olga Tokarczuk napisała w powieści *Prawiek i inne czasy*, że „zwierzętom nie jest potrzebny sens. Ludzie czasem odczuwają coś podobnego, kiedy śnią. **Lecz na jawie ludzie potrzebują sensu**, ponieważ są więziami czasu” (podkr. E.B.). Z tego też powodu w ciągu całego naszego istnienia odbywa się nieustanna walka dwóch dążeń, aby wejrzeć we własną głębię (do czego namawiał św. Augustyn) lub utrzymać powierzchowny, ale za to wygodniejszy obraz samego siebie. Egzystencja w takim ujęciu to namiętne poszukiwanie, nieustanne stawanie się i nieskończona troska. Mający przed sobą *albo – albo* (Kierkegaard 1995) człowiek musi zdecydować się na skończoność lub wieczność.

Z tego, że człowiek jest syntezą skończoności i nieskończoności, czasowości i wieczności, konieczności i wolności, o której pisał Søren Kierkegaard, wynikają najgłębsze antynomie i cierpienie. Pragniemy wyrwać się z istnienia tu na ziemi do prawdziwego bytu, czyli z przemijania do wieczności. Świadectwem tego jest przede wszystkim religia, ale też wszelkiego rodzaju twórczość, w której człowiek mówi przede wszystkim do siebie, ale również do innego człowieka. Przez swoje dzieło sam siebie uświadamia, a następnie komunikuje drugiemu człowiekowi.

Kafka to jeden z artystów, którzy mieli do powiedzenia na ten temat coś ważnego. Przez swoją twórczość – ekspedycję w kierunku prawdy (Błachowicz 2002) – wciąż mówi, że ostatnie słowo nie musi należeć do śmierci, dlatego jego sztuka, jak każdy tekst kultury o wymiarze metafizycznym, ma moc wprawiania nas w stan niepokoju egzystencjalnego. Zrozumienie na różnych płaszczyznach takich utworów jak *Proces* przychodzi w miarę przebytej drogi. Niezwykle trafne wobec nich wydaje się porównanie do nieosiągalnych szczytów, do jakich nie podchodzimy przecież wprost, ale przynajmniej krążymy wokół nich. Każde pokolenie ogląda je z własnej perspektywy, z innego punktu widzenia i dzięki temu ich strony są zauważane we właściwym czasie.

Świadectwo artystyczne Kafki zapowiadało problemy nie tylko XX, ale i XXI wieku, w których króluje zapis pesymizmu i dysharmonii. W jego ujęciu los ludzki stał się metaforą, pokazał bowiem człowieka skazanego na życie w sferze możliwości, niezdolnego do podjęcia odpowiedniej i dojrzałej decyzji. Przyszło mu nosić „brzemie, które szczególnie trudno dźwigać, a była nim zbyt wyostrowana świadomość”. Odczuł na sobie wyraźnie to, co w słowie wstępnym tłumacza do Księgi Hioba Czesław Miłosz nazwał

naznaczeniem. Poczł metafizyczną trwoę, podobnie jak bohater *Procesu*. Zrozumiał, że Bogu nie wystarczy, że uznał to, co stworzył, za dobre. Chce jeszcze, aby samo stworzenie uznało siebie za dobre. Takie jest przeznaczenie nieszczęścia: pozwolić nam myśleć, że dzieło Boga jest dobre (Weil 1986). Franz Kafka – jako nowoczesny pisarz – także wiedział, podobnie zresztą jak autor wiersza *bez* – Tadeusz Różewicz (Draguła 2017), że *życie bez boga jest możliwe, życie bez boga jest niemożliwe*.

W edukacyjnej przestrzeni pytań i możliwości z Kafką w tle¹¹

Franz Kafka wręcz proroczo przedstawił i zdiagnozował kryzys tożsamości człowieka nowoczesnego (Taylor 2012, 52), który żyje właściwie bezrefleksyjnie, coraz wygodniej i bez zobowiązań. Choćby z tego powodu *Proces* okazuje się obecnie niezwykle aktualny. To powieść – pytanie o nasze własne istnienie, wyraz poszukiwania właściwej drogi poznania prawdy. Utwór ten przypomina wirtualnemu odbiorcy, że nawet bez jego zgody, wcześniej lub później, każdy znajdzie się w nowej sytuacji egzystencjalnej, która zmusi go do przemyślenia dotychczasowego życia i znalezienia antidotum na poczucie duchowego chaosu. Zobliguje do poddania weryfikacji wyznawanych wartości oraz wybranego stylu życia, umieści tym samym w przestrzeni najważniejszych pytań i możliwości.

Zobrazowane przez Franza Kafkę w *Procesie* relacje, także w wymiarze komunikacji międzypersonalnej, odzwierciedlają wiele współczesnych problemów wewnątrzosobowych, takich jak choćby brak życia duchowego, myślenia w kategoriach potrzeb autentycznego rozwoju osobowości czy personalizacji stosunków rodzinnych i społecznych. Trzeba wobec tego zadać jeszcze kilka ważnych z edukacyjnego punktu widzenia pytań: jak w związku z opisanym przeze mnie do tej pory stanem rzeczy, a w dodatku w sytuacji szybkich i ciągłych zmian, ma radzić sobie młody człowiek z wpisaną w ludzką naturę koniecznością twórczego podejścia do własnej tożsamości? Jak może ją wypracować i odnaleźć? Jak nauczyciel może skutecznie pomóc mu przygotować się do wzięcia odpowiedzialności za własne życie, określenia jego sensu i umożliwienia zbudowania podstaw dobrego życia w przyszłości? Jak swoją postawą nie zamykać drzwi do procesu prawdziwego dojrzenia i rozwoju? (Borys 2016, 52-54).

Wewnętrznie zintegrowany polonista najlepiej może wprowadzić swoich podopiecznych w duchowo – emocjonalny wymiar życia i przygotować do stania się kimś użytecznym w społeczeństwie. Przez stawianie inspirujących pytań i wymagań może wyzwalać myślenie, pozwalać decydować i uczyć ponoszenia odpowiedzialności w końcu nie tylko za siebie. Może cierpliwie wprowadzać w sztukę prowadzenia dialogu, a przez to kształtować

¹¹ W tej części artykułu wykorzystuję swoje doświadczenia z wdrożenia w VIII LO im. Władysława IV w Warszawie autorskiego programu tutoringowego *Od przeciętności do wyjątkowości*, będącego kontynuacją eksperymentu edukacyjnego (za zgodą MEN) *Talenty i zadania* (części projektu *Wars i Sawa*).

osobowość i charakter wychowanka podczas rozmów o większych wartościach niż on sam.

W rzeczywistości, w której wszystko wydaje się względne i panuje przekonanie, że nie istnieje nic trwałego i prawdziwego, co mogłoby dawać oparcie oraz siłę, już samo życie przyprawia młodego człowieka o lęk. Uczenie rozumienia świata przez uważną lekturę starannie dobranych i zestawionych tekstów, pokazywanie tkwiących w nich możliwości poznawczych, rozpoznawanie zachodzących procesów i związków, a przede wszystkim ukierunkowanie na rzeczywisty rozwój jest podstawowym zadaniem odpowiedzialnego nauczyciela. Zobaczenie przez wychowanka istotnej roli refleksji w ciszy i znaczenia zaniedbanej często sfery duchowej, wejście w dialog nie tylko z rówieśnikami, ale także tekstami kultury najlepiej może służyć poznaniu, kim jestem, co przeżywam i dlaczego, co i jak rozumiem.

W kontekście dominującej popkultury i gloryfikacji w mediach pseudowartości, takich jak: pieniądze, sława, prestiż, popularność czy po prostu sukces, szczególnego znaczenia nabierają na lekcjach języka polskiego pytania o istotne sprawy życiowe i prawdziwe wartości. Dialog jako forma rozmowy jest też skutecznym narzędziem kształtowania pożądanego na dzisiejszym rynku kompetencji. Jako wspólne myślenie pomaga również ujawnić ukryte założenia, zobaczyć rzeczywiste źródła jakiegoś problemu. Zwłaszcza dialog w paradygmacie sokratejskim (Walczak 2012), który nie jest walką na argumenty, a stwarza możliwości zbliżenia się do rozpoznania prawdy i weryfikacji własnych poglądów. Oczywiście nie można na co dzień rezygnować z przekazywania na lekcji uczniom rzetelnej wiedzy, pokazywania wielkości, ale i nędzy człowieka, a przede wszystkim tworzenia dla nich pola do działania (także językowego) i namysłu nad sensem. Dzięki temu każdy nauczyciel może na bieżąco właściwie diagnozować potrzeby rozwojowe i edukacyjne swoich wychowanków.

Bardzo ważne więc są na lekcji języka polskiego stawiane pytania i formułowane problemy, bowiem to one - a nie dydaktycznie gotowe odpowiedzi - mogą spowodować otwarcie się wychowanka na głębszy wymiar życia i zapoczątkować rozwój dojrzałej osobowości. Razem z przyswajaną wiedzą powinna kształtować się samowiedza. Części pytań trzeba pozwolić, żeby pozostały otwarte i prowokowały do samodzielnego zatrzymania się choć na chwilę w ciszy. Pytania o sens do takich kategorii należą i stanowią prawdziwe wyzwanie nie tylko dla ucznia, ale niejednokrotnie też jego nauczyciela czy rodzica.

O czym jeszcze warto pamiętać

Wszystkie strony edukacyjnego procesu powinny mieć świadomość, że samopoznanie właściwie nigdy się nie kończy i jest ciężką pracą, która może jednak nas odmienić. Natomiast działaniem pozbawionym sensu jest automatyczne powielanie pokazanych wzorów. Gotowe odpowiedzi bywają nawet niebezpieczne, gdy egoistycznie ich bronimy. Na szczęście

obiektywnej prawdy nie da się przecież znaleźć w pojedynkę, trzeba jej szukać wspólnie. Tym bardziej, że należy pytać nie tylko o nią, ale też o autentyczne dobro czy piękno w klasycznym rozumieniu. Pedagogiczna wartość dialogu, szczególnie w tym kontekście, nie podlega dyskusji, nawet jeśli jego stosowanie w edukacji polonistycznej w paradygmacie sokratejskim nie należy do najłatwiejszych zadań (Bardel 2008).

Jak zauważył Taylor: „Żywo obchodzi nas zespół pytań dotyczących sensu życia, które dawniej nie byłyby w pełni zrozumiałe” (Taylor 2012). Źródła tego niepokojącego zjawiska i jednocześnie powodu popularności swoich książek autor *Woli sensu* – Victor Frankl, lekarz psychiatra, ale i były więzień obozów koncentracyjnych – upatrywał już wiele lat temu „w duchowej nędzy naszych czasów”. Natomiast jako remedium proponował tzw. logoterapię, która skutecznie prowadziła do odkrywania przez ludzi prawdziwego sensu istnienia i właściwej hierarchii wartości. Na nasze i uczniów szczególnie procesy globalizacyjne nie przyniosły ze sobą tylko unifikacji w sferze kultury czy stylu życia, wzbudziły również coraz większe potrzeby scalenia integralnie pojętego rozwoju i samorealizacji człowieka jako osoby, a więc kogoś wielowymiarowego, a nie produktu cywilizacji dobrobytu.

Dotkliwe skutki tych procesów ponoszą szczególnie młodzi ludzie, którzy nie są przygotowani na nieprzejrzystość i ambiwalencję świata w sferze moralnej¹². Presja perfekcyjności i osiągania bardzo wysokich wyników w nauce nie pozwala uczniom i ich rodzicom pogodzić się z własnymi ograniczeniami. Coraz częstszym zjawiskiem staje się obwinianie drugiego człowieka za brak oczekiwanych efektów, gdy tymczasem źródło trudności niejednokrotnie tkwi w wygórowanych ambicjach, mało realistycznych celach czy własnych deficytach. Brak wewnętrznej wolności, uleganie naciskom środowiska, a przy tym cząstkowa, wybiórcza wiedza na swój temat zdecydowanie opóźniają proces odkrywania prawdy o sobie, dojrzewania do odpowiedzialności i wewnętrznej integracji. Właśnie ograniczony stopień samowiedzy staje się dziś autentycznym problemem, szczególnie wtedy, gdy rozpowszechniane anonimowe opinie przyjmowane są przez wiele osób niemal bezkrytycznie jako własne myśli.

Młodzieży w okresie intensywnego kształtowania tożsamości niezbędne są prawdziwe relacje i więzi w różnych grupach, dlatego potrzebne są lekcje wspólnego poszukiwania prawdy, skupione wokół pożytków płynących z omawianej lektury jako przeciwwaga dla uzależnienia od treści kultury masowej, braku chęci, umiejętności słuchania i poszukiwania wspólnego języka z różnymi ludźmi. Jak trafnie zauważyła Julita Orzelska:

Wznoszenie się ponad siebie, oddawanie się życiu znaczącemu, to warty podjęcia wysiłek, który nie redukuje człowieka do odhumanizowanej istoty, a wręcz rehumanizuje własny świat, użyczając go światu innych (Orzelska 2015/2016).

¹² Wniosek ks. prof. Jarosława Michalskiego, wygłoszony podczas międzynarodowej konferencji naukowej *Człowiek – duchowość – wychowanie* w panelu dyskusyjnym *Duchowość w wychowaniu. Aksjologia pedagogiczna*, Warszawa, 3 X 2019.

Wszyscy powinniśmy pamiętać, że osobowość nie jest czymś, z czym przychodzimy na świat, ale można i trzeba ją sobie wypracować w długim i bardzo trudnym procesie dążenia ku pełni człowieczeństwa. Rodzimy się jednak z imperatywem rozwoju, który jest wręcz główną zasadą życia:

Człowiek jest skazany na rozwój, na przekraczanie własnego cyklu biologicznego i przechodzenie na coraz to wyższe poziomy. Przekraczanie, transgresja związane są ze świadomością wszechstronnego doskonalenia siebie, z samowychowaniem i autoterapią (Limont 2011).

Pomnażanie wyłącznie posiadanych talentów, jako tylko części naszej osobowości, nie wystarczy. Potrzebny jest do tego rozwój moralny i emocjonalny, żebyśmy mogli świadomie wybierać wartości i kierunek doskonalenia się.

Takie są ideały, do których powinniśmy konsekwentnie w swoim życiu dążyć i tym dzielić się z naszymi wychowankami, żeby życie w szkole odzyskało swój prawdziwy blask i wartość. Zacząć jednak należy od pytania, jak wygląda rzeczywistość w mojej szkole, a później obudzić nie tylko w sobie odwagę wejścia na drogę przywracania sensu edukacji w dialogu z młodzieżą, która na co dzień doświadcza wraz ze swoimi nauczycielami i rodzicami niszczącej szkoły kultury standaryzacji (Robinson, Aronica 2015).

Bibliografia

- Adorno Theodor W., 1990, *Szkice Kafkowskie*, w: *Sztuka i sztuki*, Warszawa.
- Antas Jolanta, 2017, *O kłamstwie i zakłamaniu*, w: *Etyka słowa. Wybór opracowań*, Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., Nowosad-Bakalarczyk M. Puzynina J. (red.), Lublin, s. 561-571.
- Bartmiński Jerzy, 2012, *Etyka słowa a potoczny wzorzec komunikacji*, w: *Oblicza polszczyzny*, Markowski A., Pawelec R. (red.), Warszawa, s. 32-48.
- Bardel Michał, 2008, *Czy dialog Sokratejski jest w szkole możliwy*, <http://www.tischner.info.pl/teksty/mb2008.pdf> [dostęp: 2 XI 2019].
- Błachowicz Elżbieta, 2002, *Ekspedycja w kierunku prawdy. Metafizyczna strona rzeczywistości przedstawionej w „Krzyku” Edwarda Muncha oraz „Procesie” Franza Kafki*, „Zeszyty szkolne. Edukacja humanistyczna”, nr 2 (4), Warszawa, s. 80-85.
- Błachowicz Elżbieta, 2018, *O fenomenie relacji tutorskiej*, w: *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, Karpińska-Musiał B., Panońko M. (red.), Warszawa, s. 82 -97.
- Błachowicz Elżbieta, 2017, *O porządku prawd i wartości w szkole*, w: *Językoznawstwo i aksjologia*, III Kongres Dydaktyki Polonistycznej *Polonistyka i świat wartości. Edukacja polonistyczna jako wartość*, Lublin.
- Borys Bogusław, 2016, *Uczę się, siebie, człowieku... Z praktyki psychologa*, Gdańsk, s. 52-54.
- Cegieła Anna, 2014, *Ku drugiemu człowiekowi*, w: *Słowa i ludzie. Wprowadzenie do etyki słowa*, Warszawa, s. 47-66.

- Cegiela Anna, 2017, *Język tworzy wspólnotę*, https://www.kongresobywatelski.pl/wp-content/uploads/2017/08/anna_cegiela-jezyk_tworzy_wspolnote.pdf [dostęp: 11.09.2019].
- Cieśla Joanna, 2020, *To nie to pato*, „Polityka”, nr 1.
- Davis P., 2019, *Moc wspólnego czytania*, Żak P. (przeł.), „Charaktery” extra, nr 3, s. 9 -13.
- Draguła Andrzej, 2017, *Przez wszystkie lata niewiary pragnę wiary. O „ateizmie” Tadeusza Różewicza*, „Więź”, nr 2, s. 167 - 178.
- Dweck Carol, 2013, *Nowa psychologia sukcesu*, Czajkowska A. (przeł.), Warszawa.
- Etyka słowa. Wybór opracowań*, Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., Nowosad-Bakalarczyk M., Puzynina J (red.), Lublin, s. 379-383.
- Facylitator – jaką pełni funkcję w trakcie pracy zespołu?*, www.poradnikpracownika.pl [dostęp: 2 listopada 2019].
- Frankl Victor E., 2019, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wolnicka A. (przeł.), Warszawa.
- Grzegorzczkowska Renata, 2012, *Oblicza prawdy. Pojęcie prawdy z perspektywy semantycznej*, w: *Świat widziany poprzez słowa. Szkice z semantyki leksykalnej*, Mikołajczuk A. (red.), Warszawa, s. 283 – 288.
- Grzegorzczkowska Renata, 2009, *Rozumienie pojęcia odpowiedzialności w wypowiedziach Jana Pawła II skierowanych do młodzieży*, w: *Jan Paweł II odnowiciel mowy polskiej*, Poznań, s. 199–207.
- Hajduk Ryszard, *Mistagogia – chrześcijańska majeutyka*, „Forum Teologiczne” nr 12, s. 107-119, w: http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Forum_Teologiczne/Forum_Teologiczne-r2011-t12/Forum_Teologiczne-r2011-t12-s107-119/Forum_Teologiczne-r2011-t12-s107-119.pdf [dostęp: 17.04.2020].
- Janouch Gustav, 1993, *Rozmowy z Kafką. Notatki i wspomnienia*, Warszawa.
- Jestem bogiem*, 2011, Burger N. (reż.), USA.
- Jodłowska Bogusława, 2004, *Idea integracji a wychowanie. Ku pedagogice integralnej*, Kraków.
- Jodłowska Bogusława, 2016, *Wokół początków pedagogiki. W trosce o powrót do pedagogiki Sokratejskiej*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, nr 2, w: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/30334/jodlowska_wokol_poczatkow_pedagogiki.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 10.10.2019].
- Juul Jesper, 2014, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Syska D. (przeł.) , Podkowa Leśna.
- Kafka Franz, 2004, *Proces*, Schulz B. (przeł.), Kraków.
- Kiedrowicz Grzegorz, 2018, *Pokolenie iGEN wkracza w świat dorosłych*, „Edukacja – Technika – Informatyka” nr 3/25/, w: [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Edukacja_Technika_Informatyka/Edukacja_Technika_Informatyka-r2018-t-n3\(25\)/Edukacja_Technika_Informatyka-r2018-t-n3\(25\)-s218-223/Edukacja_Technika_Informatyka-r2018-t-n3\(25\)-s218-223.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Edukacja_Technika_Informatyka/Edukacja_Technika_Informatyka-r2018-t-n3(25)/Edukacja_Technika_Informatyka-r2018-t-n3(25)-s218-223/Edukacja_Technika_Informatyka-r2018-t-n3(25)-s218-223.pdf) [dostęp: 9.09. 2019].

- Kiedrowicz Grzegorz, 2019, *Pokolenie iGEN- próba charakterystyki w oparciu o badania licealistów*, „Edukacja - Technika - Informatyka” nr 3/29/, s. 103-108, w: <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-c45691cd-fce7-428d-95d2-93cea0627a8a?q=bwmeta1.element.desklight-16d56d6d-0086-4fc5-8b40-7fb1a3e8a77c;19&qt=CHILDREN-STATELESS> [dostęp: 2.04.2019].
- Kołąkowski Leszek, 2014, *Jezus ośmieszony. Esej apologetyczny i sceptyczny*, Zańko D. (przeł.), Kraków.
- Korporowicz Leszek, 1996, *Osobowość i komunikacja w społeczeństwie transformacji*, Warszawa.
- Kosno Magdalena, 2019, *Droga do poznania siebie*, „Charaktery” extra, nr 3, s. 26-29.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2013, *Sprawozdanie z obrad w sekcji IV, Kongres Dydaktyki Polonistycznej*, Kraków.
- Kwiatkowska- Ratajczak Maria, 2019, *Pracownia współmyślenia, czyli o IV Kongresie Dydaktyki Polonistycznej*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 10. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/issue/view/1484> [dostęp: 21.01. 2020]
- Limont Wiesława, 2019, *Duchowość i wychowanie z perspektywy Teorii Dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego*, w: *Człowiek - duchowość - wychowanie*, Warszawa.
- Limont Wiesława, 2011, *Teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego a zdolności, twórczość, transgresja*, w: *Transgresje, innowacje, twórczość*, Bartosz B., Keplinger A., Straś-Romanowska M. (red.), Wrocław.
- Markowski Andrzej, 2011, *Warunki właściwego użycia języka: etyka słowa - manipulacja językowa - nowomowa*, w: *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa, s. 84-95.
- Michalski Jarosław, 2019, *Duchowość w wychowaniu. Aksjologia pedagogiczna*, w: *Człowiek - duchowość - wychowanie*, Warszawa.
- Molicka Maria, 2019, *Życie opowiedziane na nowo*, „Charaktery” extra, nr 3, s. 14-19.
- Morozov Evreny, 2015, „Debata Tischnerowska na UW”, Warszawa, 12 marca.
- Orzelska Julita, 2014, V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wolicka A. (przeł.), Warszawa: [recenzja], „Czasopismo Pedagogiczne”/ The Journal of Pedagogy nr 1-2, 2015-2016, 471-484 http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Czasopismo_Pedagogiczne_ [dostęp: 2. 10. 2019].
- Olszak Teresa, Grzyb Tomasz, 2019, *Pokolenie iGen: jakie jest i co mu zagraża*, www.polityka.pl [dostęp: 25. 05. 2019].
- Puzynina Jadwiga, 2013, *Co się dzieje z prawdą dziś*, w: *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Kraków, s. 345-359.

- Puzynina Jadwiga, 2013, *O problemach ważnych i istotnych*, w: *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Kraków, s. 263–267.
- Puzynina Jadwiga, 2016, *O tym, jak kłamstwo zyskało przewagę*, www.rp.pl/plusminus [dostęp: 11. 12. 2016].
- Puzynina Jadwiga, *Ważne polskie słowo „spotkanie”*, w: *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Kraków, s. 303–310.
- Robinson Ken, 2016, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Gliwice.
- Robinson Ken, Aronica Lou, 2015, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia szkoły*, Baj A. (przeł.), Kraków.
- Taylor Charles, 2012, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Gruszczyński M., Latek O., Lipszyc A., Michalak A., Rostkowska A., Rychter M., Sommer Ł. (przeł.), Warszawa.
- Twenge Jean M., 2019, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, Dziedzic O. (przeł.), Sopot.
- Walczak Paweł, 2012, *Rozmowa sokratyczna: założenia, przebieg, praktyka*, „Przegląd Filozoficzny” – Nowa Seria R. 21, nr 3 (83).
- Weil Simone, 1986, *Świadomość nadprzyrodzona. Wybór myśli*, Warszawa.
- Wolicka Elżbieta, 1994, *Mimetyka i mitologia Platona. U początków hermeneutyki filozoficznej*, Lublin.
- Zgółka Tadeusz, 2017, *Zadania edukacyjne w zakresie kultury języka polskiego i etyki w szkole*, w: Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., Nowosad-Bakalarczyk M., Puzynina J., *Etyka słowa. Wybór opracowań*, Lublin, s. 379–383.
- Zybertowicz Andrzej z zespołem, 2015, *Samobójstwo Oświecenia? Jak neuronauka i nowe technologie pustoszą ludzki świat*, Kraków.

O Autorce

Elżbieta Błachowicz – dyplomowana nauczycielka języka polskiego w VIII LO im. Władysława IV w Warszawie, absolwentka PSH IBL PAN, członek ZD Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN, członek ZES Rady Języka Polskiego PAN, członek KG Olimpiady Literatury i Języka Polskiego, ekspert w zespole współpracującym z CKE w ramach projektu modernizacji egzaminu maturalnego z języka polskiego od roku 2015, lider zespołu egzaminatorów OKE, tutor kilkudziesięciu olimpijczyków – laureatów i finalistów; autorka i współautorka publikacji merytoryczno-metodycznych dla nauczycieli i uczniów, osób zajmujących się zarządzaniem oświatą i edukacją, programami edukacyjnymi i rozwojowymi, trenerów rozwoju osobistego i doradców zawodowych; współpracuje z Centrum Myśli JPPI w Warszawie.

Kali czy Nabu? Jaka literatura i jaki nauczyciel będą uczyć rozumienia drugiego człowieka?

Kali or Nabu? What kind of literature and what type of teacher will teach understanding the other human being?

Anna Janus-Sitarz

Uniwersytet Jagielloński, Kraków

ORCID: 0000-0003-2730-7048

Abstract: The contemporary literature for children and adolescents definitely fulfills its humanistic mission of teaching respect for the Other and understanding the meanders associated with the widespread migration and dilemmas of multiculturalism. Unfortunately the list of old literary works to be read obligatory by students gives no place for Polish teachers to choose all kinds of literature, from many cultures. Furthermore, the new school reading canon underlines the role of books that perpetuate harmful stereotypes. So the crucial question for the Polish researchers is: Should the works of Henryk Sienkiewicz be still read in schools, especially during the rise of nationalist rhetoric? The main challenge for the literature teachers is: How to talk in the classroom about politically incorrect masterpieces? Trying to answer these questions I am presenting the results of my own research on the impact of selected reading of children's literature on the change in the students' approach to literary classics. The differences in the scripts from Sienkiewicz's novel, written by future teachers before reading the story of Jarosław Mikołajewski about a small immigrant and created after such a reading, bring some didactic solutions.

Key words: literature teaching, Henryk Sienkiewicz, Jarosław Mikołajewski, stereotypes

Streszczenie: Współczesna literatura dla dzieci i młodzieży zdecydowanie wypełnia swoją humanistyczną misję uczenia szacunku wobec Innego i zrozumienia meandrów związanych z powszechną dziś migracją i dylematami wielokulturowości. Jednak w *Podstawie programowej* nie ma miejsca na tę literaturę, co więcej, umocniła się klasyka, wobec której wciąż trwają spory, czy nie utrwała groźnych stereotypów narodowych. Kluczowe pytanie dla polskich badaczy brzmi: czy prace Henryka Sienkiewicza powinny być nadal czytane w szkołach, zwłaszcza w okresie narastania retoryki nacjonalistycznej? Głównym wyzwaniem dla nauczycieli literatury jest: jak rozmawiać w klasie na temat arcydzieł niepoprawnych politycznie? Próbując odpowiedzieć na te pytania, przedstawiam efekty badań własnych, dotyczących wpływu wybranej lektury literatury dziecięcej na zmianę w podejściu studentów do klasyki literackiej. Różnice w scenariuszach z powieści Sienkiewicza, pisanych przez przyszłych nauczycieli przed lekturą opowieści Jarosława Mikołajewskiego o małym imigrancie oraz tworzonych po takiej lekturze, przynoszą pewne rozwiązania dydaktyczne.

Słowa kluczowe: uczenie literatury, Henryk Sienkiewicz, Jarosław Mikołajewski, stereotypy

Współczesna literatura dla dzieci i młodzieży zdecydowanie wypełnia dziś swoją humanistyczną misję uczenia szacunku wobec Innego i zrozumienia meandrów związanych z powszechną dziś migracją i dylematami wielokulturowości. Książki poświęcone młodym bohaterom żydowskim i romskim (Uriego Orleva, Marcina Szczygielskiego, Renaty Piątkowskiej, Magdaleny Kozłowskiej), małym imigrantom (Barbary Gawryluk, Anny Piwkowskiej), uchodźcom (Jarosława Mikołajewskiego, Renaty Piątkowskiej, Zany Fraillon), eurosierotom (Barbary Kosmowskiej, Piotra Rowickiego, Joanny Fabickiej) doskonale tłumaczą młodym przyczyny i konsekwencje nietolerancji i niezawinione dziecięce dramaty.

Niestety, w *Podstawie programowej* nie ma dla nich miejsca, a na przeładowanych treściami lekcjach – poloniści nie znajdują czasu na literaturę dodatkową. Co więcej, umocniła się klasyka, wobec której wciąż trwają spory, czy nie utrwała groźnych stereotypów narodowych¹. Na tym tle tym większe znaczenie ma odpowiednie przygotowanie przyszłych nauczycieli literatury, świadomych tego, co i jak czytać z młodymi ludźmi. Realizację tego celu utrudnia sytuacja, w której osoby podejmujące studia polonistyczne same często przesiąknięte są zarówno uprzedzeniami, jak i nacjonalistyczną retoryką.

Co, w takiej sytuacji, można zrobić? Zanim spróbuję poszukać odpowiedzi na to pytanie, przypomnę kilka faktów dotyczących recepcji dawnych arcydzieł, a następnie przedstawię efekty własnego doświadczenia dotyczącego wpływu wybranej lektury literatury dziecięcej na zmianę w podejściu studentów do klasyki literackiej. Wcześniej jednak – kilka niezbędnych założeń.

Po pierwsze, warto zdać sobie sprawę z tego, że obecne pokolenie naszych studentów – przyszłych nauczycieli, to generacja, która sama nie została wychowana na tej tworzonych od dekady znakomitej, mądrej literaturze dla dzieci, uczącej otwartej postawy wobec wielokulturowości, empatii wobec Innego, zwłaszcza słabszego. Tak jak większość praktykujących nauczycieli, tak i nasi studenci nie znają książek o Alku, który radził sobie dzielnie w getcie pomimo śmiertelnego zagrożenia, o Jaelle, która musiała uciekać z domu podpalonego przez niechętnych Cyganom sąsiadów, o czarnoskórej Sorai, wyśmiewanej przez polskich rówieśników. Sami jako uczniowie nie uczestniczyli w klasowych rozmowach o bohaterach literackich, reprezentujących młodych ludzi z realnego świata: Syrii, Ukrainy, Lampedusy lub warszawskiego getta czy obozu dla uchodźców, potrzebujących pomocy, wsparcia lub po prostu zrozumienia i szacunku. Jeśli tej literatury nie poznają, to nie będą jej czytać ze swoimi uczniami. Tymczasem chyba nigdy dotąd (a przynajmniej od kilku dekad) nie stało przed nami tak duże wyzwanie przygotowania przyszłych nauczycieli potrafiących odróżnić

¹ Warto zaznaczyć, że debaty na temat zagrożeń związanych ze statusem literatury w szkole jako części „wielkiej narodowej narracji” miały miejsce w wielu krajach świata (zob. Goodwyn 2012).

spory z debat politycznych od argumentów na rzecz wychowania dobrego człowieka wrażliwego na losy innych.

Po drugie, należy powrócić do tematu, o którym mówiło się dużo, szczególnie przy okazji zmian programowych, ale na który chyba wciąż nie znajdujemy skutecznego remedium. Chodzi o „skażone arcydzieła” i ich miejsce w szkolnym kanonie. Przypomnę apel Olgi Tokarczuk, wygłoszony na I Kongresie Dydaktyki Polonistycznej w Krakowie, aby usunąć *W pustyni i w puszczy* z listy lektur ze względu na możliwość destrukcyjnego oddziaływania na dzieci przez utrwalanie negatywnych stereotypów rasowych. W świadomości młodych odbiorców bowiem obraz Afryki kojarzy się z okrutnymi Arabami lub infantylnymi Murzynami, których cechy uosabia komiczna postać Kalego².

Podobne niepokoje wobec arcydzieła wyraża Ryszard Koziołek. Autor zbioru esejów *Znakowanie trawy albo praktyki filologii* analizuje *W pustyni i w puszczy*, porównując Sienkiewiczowską powieść do innych, angielskich książek przygodowych dla młodzieży, w których spleta się dyskurs kolonialny z inicjacyjnym. Píše, że na przykład Martin Green (1980) w swej monografii klasycznej literatury przygodowej *Dreams of Adventure, Deeds of Empire* stawia zdecydowaną tezę, że dziewiętnastowieczna proza tego gatunku była źródłem mitograficznej energii dla brytyjskiego dyskursu imperialnego, utwierdzając w czytelnikach przekonanie o przewadze jakościowej białego człowieka, a twórczość Daniela Defoe (w tym przede wszystkim *Robinsona Crusoe*) uznaje się za prototyp literackiego imperializmu. Angielscy badacze podkreślają zdecydowany wpływ powieści przygodowej, która „umieszczała bohatera w konkretnej przestrzeni historycznej i geograficznej, gdzie stawał na szczycie rasowej drabiny, a tym samym całego świata” (Koziołek 2011, 133), na chłopięcą wyobraźnię, a także trwałość i siłę kulturowego imaginarium imperialnej tężyzny.

Koziołek dowodzi przynależności autora *W pustyni i w puszczy* do kolonialnej rodziny europejskich twórców tego gatunku, czego potwierdzenie znaleźć można w jego *Listach z Afryki*, w których Sienkiewicz dzieli się swoimi refleksjami na temat przyjemności płynącej z poczucia władzy i możliwości rozkazywania mieszkańcom murzyńskich wiosek, w żadnym zaś miejscu nie dostrzega wspólnoty losu historycznego Polaka pod zaborami i skolonizowanego tubylczego mieszkańca Afryki, choć takie kwestie poruszali ówcześni publicyści i politycy.

Autor *Ciał Sienkiewicza* przypomina, że apogeum tego typu literatury przygodowej dla chłopców zbiega się z kulminacją idei imperialnych, ale jej mit imperialny pozostaje trwały po tym okresie i nadal zajmuje istotne miejsce w narracjach kultury popularnej. „Błędem byłoby – ostrzega zatem badacz – lekceważyć wpływ podobnych opowieści na życie czytelników” (Koziołek 2011, 132).

² Szczególnie dobitnie formułuje te zarzuty i obawy Paweł Cywiński (2012, 30). Proponuje on lekturę *W pustyni i w puszczy* dla zupełnie innego – dojrzałego – odbiorcy (np. licealisty) i czytanie jej jako historycznego tekstu źródłowego, wymagającego krytycznej analizy.

Ponawiam więc pytanie, czy dzieło polskiego noblisty, mające ponad 150 wydań i kilkudziesięcioletnią historię obecności w szkole, powinno nadal być obowiązkową lekturą dla współczesnych dziesięcio- czy jedenastoletków. Jeśli uznamy je za szkodliwe, to powinniśmy zdecydowanie domagać się jego usunięcia ze spisu lektur. Ale jeśli wciąż są tacy poloniści, którzy odnajdują w nim wartości niepozwalające zrezygnować z tego tytułu, i jeśli wciąż znajduje ono – wprawdzie radykalnie malejącą – ale jednak grupę młodych czytelników zachwyconych egzotycznymi przygodami Stasia i Nel, to musimy się zastanowić, czy mamy prawo cenzurować dzieło noblisty. Pytanie powinno raczej brzmieć: jak czytać w klasie niepoprawne arcydzieła?

Zanim spróbujemy odpowiedzieć na to pytanie, przypomnijmy, że podobne spory na temat arcydzieł budzących etyczne wątpliwości mają wciąż miejsce w wielu krajach świata³. Jeden z nich opisał Wayne C. Booth (1988) w rozprawie *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*, w której opowiada historię pracującego z nim na tym samym wydziale Uniwersytetu w Chicago młodego czarnego asystenta, który sprzeciwił się prowadzeniu zajęć poświęconych powieści Marka Twaina *Huckleberry Finn*, ponieważ uznał, że opowieść, w której czarni niewolnicy są ośmieszani, może podsycać nastroje rasistowskie. Booth i inni wykładowcy byli oburzeni i oskarżyli asystenta o brak naukowej obiektywności oraz wystarczających kompetencji, by docenić wartość literackiego arcydzieła. Jednak wiele lat później Booth powrócił do lektury i przyznał, że nie miał racji, lekceważąc obiekcje swego kolegi. Stwierdził, że literatura o dużej sile oddziaływania może mieć destrukcyjny wpływ na czytelnika i nie można jej czytać bezkrytycznie.

Podobne kontrowersje mają miejsce wokół innych światowych arcydzieł. We Włoszech stowarzyszenie Gherush92, zajmujące się walką z wszelkimi formami dyskryminacji, apelowało o wykreślenie *Boskiej komedii* Dantego z listy lektur szkolnych (zob. Mikołajewski 2012, 12), domagało się krytycznej refleksji nad szkodliwością dzieła, w którym znajdują się treści rasistowskie, islamofobiczne i antysemickie.

Takie same dyskusje odbywają się od wielu lat wokół dzieł Szekspira, a szczególnie *Kupca weneckiego* – pełnego antysemickich żartów. Jak pisze Piotr Paziński: „od dojścia Hitlera do władzy, do wybuchu II wojny światowej sztuka aż 30 razy gościła na niemieckich scenach”⁴. Komedia popularna była także w polskim teatrze dramatycznym międzywojnia (zob. Marczak-Oborski 1985, 111), do jej czytania zachęcali ponoć narodowcy, traktując ją jak tekst instruktażowy (Paziński 2019).

I choć dramat Szekspira najprawdopodobniej intencjonalnie nie był antysemicki (w Anglii elżbietańskiej właściwie nie było Żydów), a zatem „czcicielem mamony” i „bezlitosnym lichwiarzem” mógł być każdy – również

³ Szerzej podejmowałam ten temat w artykule *Arcydzieła niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania* (Janus-Sitarz 2009).

⁴ Paziński P., *Przypadek Shylocka*, http://www.midrasz.home.pl/2002/lis/lis02_01.html [dostęp 10.11.2019].

dobry chrześcijanin (zob. Mroczkowski 1966, 173-180), to jednak nie można oddzielić tej sztuki od miejsca i czasu jej wykonywania, od odpowiedzialności inscenizatorów za przewidywalny odbiór widzów, przychodzących do teatru z bagażem własnych doświadczeń w konkretnej rzeczywistości społecznej.

Teraz rzadko wystawia się tę komedię, a jeśli już – to często jako dialog z jej kontrowersyjnymi treściami. W inscenizacjach teatralnych zdarzają się takie kreacje żydowskiego lichwiarza, Shylocka, w których jest on – z jednej strony – przedstawicielem świata wyzysku, z drugiej zaś – ofiarą ostracyzmu ze względu na swoje pochodzenie⁵, czego świadectwem są jego skargi w akcie III dramatu, gdy rozmawiając z Salarinem, żali się, że mu urągano, naigrywano się z jego straty, bluźniono jego narodowi, tylko dlatego, że jest Żydem.

Może zamiast wyrzucać „skażone arcydzieła” z teatrów, księgarń i szkół, lepiej uczynić je inspiracją do refleksji o sprawach wciąż ważnych dzisiaj? A zatem – powracam do pytania: jak czytać z dziećmi *W pustyni i w puszczy*?

Zrobiłam niewielki rekonesans wśród powszechnie dostępnych cykli lekcyjnych scenariuszy publikowanych w Internecie przez wydawnictwa zajmujące się pomocami dydaktycznymi dla szkół podstawowych lub portale nauczycielskie. Okazało się, że zdecydowana większość spośród 18, które przestudiowałam, koncentruje się przede wszystkim na podkreśleniu miejsca Sienkiewicza w naszym dziedzictwie narodowym i atrakcyjności egzotycznych przygód Stasia i Nel. Autorzy proponują przy tym szeroki zakres atrakcyjnych metod nauczania. Jednak – z dwoma wyjątkami⁶ – nie znajdziemy w nich żadnego śladu dyskusji na tematy stanowiące przedmiot ogólnopolskiej debaty o kontrowersyjności dzieł Sienkiewicza. Twórcy scenariuszy lekcyjnych pomijają wszelkie niewygodne tematy, takie jak nietolerancja wobec religii czy różnorodność narodowa.

Takie samo zadanie zaprezentowania koncepcji rozmów z 11-latkami o *W pustyni i w puszczy* dałam dwu grupom studentów specjalności nauczycielskiej. 14 studentów z pierwszej grupy zdecydowanie podążyło śladami swoich byłych nauczycieli i stawiało uczniom te same polecenia i pytania, jakie niegdyś sami słyszeli w szkole:

Za co podziwiamy Stasia?

Opisz kolejne etapy podróży Stasia i Nel.

Opisz egzotyczny świat przyrody w Afryce.

Jakie są różnice między książką a jej filmową adaptacją?

Studenci – przyszli nauczyciele wymyślali wiele bardzo interesujących metod i działań uczniowskich, lecz całkowicie zignorowali jakiegokolwiek kontrowersyjne tematy.

⁵ Taka np. była koncepcja opery *Kupiec wenecki* Andrzeja Czajkowskiego w reżyserii Keitha Warnera w warszawskim Teatrze Wielkim – Operze Narodowej (premiera 24 X 2014). Zob. <https://dzieje.pl/kultura-i-sztuka/kupiec-wenecki-w-teatrze-wielkim-operze-narodowej> [dostęp 10.11.2019].

⁶ W tym – scenariusz autorstwa Biserki Cejović do gry planszowej *W pustyni i w puszczy*. Zob. Materiały zamieszczone na stronie wydawnictwa Agencja Promocyjna OKO Iwona Haberny: <http://sienkiewicz.promocjaksiazki.pl/karta/k36ir/>

To samo zadanie postawiłam przed drugą grupą studentów, tyle że tym razem ich prace poprzedzone były lekturą współczesnej opowieści *Wędrówka Nabu* Jarosława Mikołajewskiego ze znakomitymi ilustracjami Joanny Rusinek. Przypomnę, że główna bohaterka tej przejmującej historii, mała dziewczynka, Nabu, jest ofiarą bliżej niekreślonej wojny. Nie wiemy, kto podpalił jej piękny i ciepły dom, w którym była szczęśliwa, miała rodzinę i marzenia. Nie wiemy, kto potem podpalił całą wioskę. Oczami małej dziewczynki poznajemy etapy jej ucieczki z domu, „którego nie było”, w poszukiwaniu miejsca, „gdzie nie palą się domy”. W na pół realistycznej, na pół metaforycznej podróży Nabu napotyka nieistniejące ściany: granice, druty kolczaste, morza, które są strzeżone przez nieprzyjaznych jej ludzi: żołnierzy, policjantów, celników. Nie chcą jej przepuścić, bo – żeby być po drugiej stronie – trzeba się tam urodzić. Nabu nie rozumie absurdalnych zakazów ludzi, którzy nią gardzą, którzy się z niej wyśmiewają. Kiedy na przekór wszelkim trudnościom i cierpieniom dociera na tę „drugą stronę”, spotyka ludzi, z których połowa uśmiecha się do niej i wskazuje domy, druga zaś połowa rzuca jej złowrogie spojrzenia i wskazuje morze – powrotną drogę. Przez nagłą zmianę czasu przeszłego na teraźniejszy książka nakazuje czytelnikom opowiedzieć się po jednej z tych dwu grup.

Przeczytałam tę krótką opowieść z grupą studentów tak, jak czytałabym ją z dziećmi: siedzieliśmy w kole, czytając głośno, jeden po drugim. Przekazywaliśmy sobie książkę, aby każdy mógł odczytać jedną stronę, a potem pokazać innym ilustrację. Nie komentowaliśmy tej lektury. Tylko przeczytaliśmy. Tydzień później studenci otrzymali zadanie napisać scenariusz lekcji poświęconej *W pustyni i w puszczy*.

Trudno nie zauważyć znaczącej różnicy między projektami grupy, która tworzyła scenariusze o Sienkiewiczowskiej powieści po przeczytaniu współczesnej książeczki o doświadczonej przez los, ale wytrwale dążącej do celu Nabu, i tej grupy studentów, którzy pisali konspekty bez takiego przygotowania. Okazało się, że ta uprzednia lektura rozwijająca empatię miała ogromny wpływ na zrozumienie potrzeby krytycznego czytania niepoprawnego – z punktu widzenia współczesnych norm etycznych – literackiego arcydzieła. W każdym z tych kilkunastu scenariuszy pojawiły się różnorodne pomysły na działania prowadzące do refleksji i krytycznej lektury.

Studenci proponowali realizację pewnych zadań **przed przystąpieniem do lektury**, takich jak na przykład:

- Małe grupowe projekty na temat rasizmu i jego konsekwencji;
- Wywiady przeprowadzane przez dzieci z członkami rodziny o stereotypach Polaka i Murzyna;
- Dyskusje o szkodliwości negatywnych stereotypów narodowych;
- Dyskusje o zmianach, jakie nastąpiły w ciągu wieku w myśleniu o tolerancji;
- Wprowadzenie do historycznego kontekstu, aby uczniowie mieli świadomość, jakie poglądy dominowały w czasach Sienkiewicza.

Proponowano zadania sprzyjające **krytycznemu czytaniu**, takie jak na przykład:

- Podczas czytania zaznaczaj fragmenty, które są nie do zaakceptowania z punktu widzenia współczesnego człowieka.

Pojawiały się takie pomysły na lekcyjne działania, jak:

- charakterystyka czarnoskórego bohatera, Kalego, z punktu widzenia XIX-wiecznego narratora i współczesnego człowieka;
- inscenizacje scen z książki, rozwijających empatię i uświadamiających uczniom, że inni nie są gorsi.

Ciekawe były także proponowane zadania domowe. Przykładowo:

- Wyobraź sobie, że jesteś Kalim i przyjeżdżasz do Polski. Opisz, jak witają cię ludzie.
- Zapisz po trzy przykłady, które podobają ci się w polskiej i afrykańskiej kulturze.
- Napisz list do Kalego, opisując, co podobało ci się w jego zachowaniu, i oferując mu przyjaźń.
- Napisz kartkę z pamiętnika Kalego. Opisz swój kraj i swoje zainteresowania.
- Gdybyś był(a) Sienkiewiczem, co zmieniłbyś/zmieniłabyś w jego powieści?

Okazało się zatem, że uprzednia lektura utworu rozwijającego empatię wobec Innego miała istotny wpływ na rozumienie przez studentów potrzeby krytycznego czytania klasycznego dzieła. Sądzę, że podobna kolejność w czytaniu książek, najpierw – współczesnych, później kanonicznych klasyków, może być wykorzystana również wobec uczniów. Może niech Nabu nauczy ich czytać *W pustyni i w puszczy*?

Mam nadzieję, że powyższy przykład z uniwersyteckiej praktyki – choć w pewnej mierze – wskazuje, jaki wpływ na uświadomienie sobie przez przyszłych szkolnych polonistów ich odpowiedzialności za kształcenie postaw młodych ludzi mogą mieć dokonywane przez nauczycieli akademickich wybory lektur i sposobów ich czytania.

Bibliografia

- Booth Wayne C., 1988, *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*, Berkeley.
- Cywiński Paweł, 2012, „*W pustyni i w puszczy*” *nie dla dzieci*, „Gazeta Wyborcza” 9-10 czerwca.
- Goodwyn Andrew, 2012, *The Status of Literature: English Teaching and the Condition of Literature Teaching in Schools*, „English in Education” 46 (3).
- Green Martin, 1980, *Dreams of Adventure, Deeds of Empire*, London.
- Janus-Sitarz Anna, 2009, *Arcydzieła niepoprawne, czyli o potrzebie krytycznego czytania*, w: *W trosce o dobrą edukację. Teksty dedykowane profesor Jadwidze Kowalikowej*, [wyd. zbiorowe pod red. A. Janus-Sitarz], Kraków.
- Koziółek Ryszard, 2011, *Męskość Stasia w: Znakowanie trawy albo praktyki filologii*, Katowice.
- Marczak-Oborski Stanisław, 1985, *Teatr polski w latach 1918-1965. Teatry dramatyczne*, Warszawa.

Mikołajewski Jarosław, 2010, *Dante na cenzurowanym*, „Gazeta Wyborcza”, 20 marca.

Mroczkowski Przemysław, 1966, *Szekspir elżbietański i żywy*, Warszawa.

Paziński Piotr, *Przypadek Shylocka*, http://www.midrasz.home.pl/2002/lis/lis02_01.html [dostęp 10.11.2019].

O Autorce

Anna Janus-Sitarz - profesor w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie; kieruje Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego. Inicjatorka Kongresów Dydaktyki Polonistycznej; redaktor naukowa serii wydawniczej „Edukacja Nauczycielska Polonisty”. Autorka książek: *Groteska literacka. Od diabła w Damaszku po Becketta i Mrożka; Lekcje teatru; Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole; W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*; współautorka podręczników: *Barwy epok i Lustra świata*.

Polska i polskość w tekstach kultury popularnej (na przykładzie wybranych piosenek)

Poland and Polishness in the lyrics of popular culture
(on the example of selected songs)

Małgorzata Latoch-Zielińska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

ORCID: 0000-0002-2481-6683

Abstract: One of the key elements of building respect for such values as patriotism, freedom, tolerance is to learn, read, interpret at school the texts that these values represent, without excluding works belonging to popular culture, which is so close to young people. The article presents the results of the analysis of selected texts from the circle of popular culture (songs) in terms of the functioning of Polish and Polishness issues in them. Formulated conclusions may be helpful in designing education aimed at building multidimensional identity of young people.

Key words: patriotism, popular culture, song, identity, youth

Streszczenie: Jednym z kluczowych elementów budowania szacunku dla takich wartości jak patriotyzm, wolność, tolerancja jest poznawanie, czytanie, interpretacja w szkole tekstów, które te wartości reprezentują, bez wykluczania utworów przynależnych do kultury popularnej, która jest tak bliska młodzieży. W artykule przedstawiono wyniki analizy wybranych tekstów z kręgu kultury popularnej (piosenek) w aspekcie funkcjonowania w nich problematyki Polski i polskości. Sformułowane wnioski mogą być pomocne w projektowaniu edukacji nakierowanej na budowanie wielowymiarowej tożsamości młodych ludzi.

Słowa kluczowe: patriotyzm, kultura popularna, piosenka, tożsamość, młodzież

Wokół pojęcia „polskość”

Rozważania na temat miejsca Polski i polskości w tekstach piosenek należy rozpocząć od ustalenia znaczenia pojęcia *polskość*, ponieważ jest ono bardzo różnie rozumiane. Wojciech Chlebda stoi na stanowisku, iż

Dysponujemy ogromną liczbą poświadczonych tekstowo (a pewnie jeszcze większą wciąż nieodkrytych) opisowych eksplikacji polskości, rozsianych po literaturze pięknej, eseistyce historycznej, mowach i pismach politycznych, kazaniach i listach pasterskich, publicystyce (Chlebda 2017, 3).

Autor na potwierdzenie swoich słów, przywołuje kilka powstałych na ten temat w ostatnich dziesięcioleciach publikacji.

Każda z tworzących te zbiory wypowiedzi zawiera – w tej czy innej, to mocno rozbudowanej, to, na odwrót, aforystycznej formie – eksplikowanie tego, jak dany autor rozumie znaczenia wyrazów Polska, Polak, polski, polskość, a więc jakie treści, emocje i oceny wiąże z pojęciem polskość (Chlebda 2017, 4).

Cytowany badacz dowodzi, iż polskość jest definiowalna, nie ma jednak wciąż jej definicji.

Omawiane pojęcie łączy się nierozzerwalnie z kategorią narodu rozumianego jako wspólnota kultury. Franciszek Adamski zauważa, iż dość często polską kulturę narodową opisuje się jako

społecznie i funkcjonalnie spójny system wartości, norm, symboli oraz legitymizacji, stanowiący własność grupy społecznej określającej się jako polska, będący jej wytworem, a jednocześnie jej dziedzictwem, określający jej postawy i zachowania, stanowiący jedno z zasadniczych czynników jej integracji oraz podstawę społecznej identyfikacji jej członków (Adamski 2003, 214).

Niezwykle interesujące rozumienie polskości zaproponował Adam Szostkiewicz, który twierdzi, iż

to rzecz szersza niż romantyzm, katolicyzm, bohaterstwo wojenne, Bóg, honor i ojczyzna. Coś więcej niż tylko rytuały polskości. Polskość to dziś przede wszystkim pewna, jak by to powiedział nieodżałowany ks. Tischner, propozycja etyczna. Nie musimy jej przyjmować, ale możemy. Obejmuje język i kulturę, historię i pamięć, ale także cywilizację, obyczaj, kulturę masową, dostępną dla wszystkich (...) do polskości się dorasta i wchodzi, ale też się od niej odchodzi (...) polskość to także interakcja ze światem, dialog z kulturą powszechną. Nie tylko z Europą i Ameryką, także z nowymi aktorami na globalnej scenie, jak Indie, krąg muzułmański, nowa Afryka czy Chiny (Szostkiewicz 2010).

W podobnym tonie należy odczytać słowa Jana Pawła II, który pisał, iż „polskość to w gruncie rzeczy wielość i pluralizm, a nie ciasnota i zamknięcie” (Jan Paweł II 2005, 92).

Polskość, patriotyzm, kultura

Rozważając znaczenie pojęcia „polskość”, nie sposób pominąć dyskusji dotyczących współczesnego patriotyzmu. Tutaj przywołajmy Marcina Napiórkowskiego, który wprowadza do dyskursu o patriotyzmie dwa nowe pojęcia – „softpatriotyzm” i „turbopatriotyzm”.

Softpatriotyzm został zbudowany w opozycji do tradycyjnego polskiego patriotyzmu. Proponował także nową formę: wykorzystanie nowoczesnych narzędzi marketingu, happeningów ulicznych, nowych mediów (...) Turbopatriotyzm jest reakcją na softpatriotyzm (...) nie gardzi nowoczesnymi metodami docierania do odbiorców i mobilizowania ich do działania, postuluje jednak przy tym powrót do tradycyjnych wartości, przywracając niepodległości rolę centralnego zwornika tożsamości. Oglądany z tej perspektywy turbopatriotyzm okazuje się syntezą patriotycznej tradycji ze znieprawionym przez siebie softpatriotyzmem (Napiórkowski 2019, 26-27).

Cytowany autor uważa, iż tematem wiodącym polskiego patriotyzmu w jego „turbo odsłonie” jest niepodległość, traktowana jako wartość najwyższa, dodatkowo będąca ciągle w niebezpieczeństwie. Naszą historię widzimy bardzo wybiórczo, akcentując przede wszystkim kolejne zrywy niepodległościowe, bohaterską walkę o utrzymanie niezależności. Jesteśmy z natury narodem partyzanckim, dobrze sprawdzamy się w walce, opozycji, nieposłuszeństwie wobec wrogich sił zewnętrznych i wewnętrznych. Trudno natomiast żyje się, gdy nie ma o co walczyć, bowiem „doskonale miewamy się tylko wówczas, gdy jesteśmy niezadowoleni. Z sukcesem czujemy się obco i nieswojo” (Napiórkowski 2019, 38). Napiórkowski twierdzi, iż trzeba zmienić język patriotycznej narracji, odejść od patosu i bohaterstwa. Współczesny patriotyzm powinien przejawiać się w obywatelskiej postawie. Na poparcie swojej tezy przywołuje deklarację Michała Rusinka, który uważa, iż „nowoczesny patriotyzm to obywatelskość – obowiązki i prawa, współodpowiedzialność za miejsce, w którym żyjemy, za kulturę, za język. Patriotyzm codzienności i pokoju, a nie wojny” (Napiórkowski 2019, 30).

Szczególnie trafna jest teza Napiórkowskiego dotycząca kultury jako obszaru konfliktu pomiędzy softpatriotyzmem a turbopatriotyzmem. Autor przywołuje tutaj znaną skądinąd funkcję kultury jako lustra, w którym odbiorca (literatury, filmów, gier komputerowych, mediów) chce znaleźć swoje odbicie. „W lustrze turbopatriotycznej kultury odbija się jednak specyficzny podmiot, oficjalnie posiadający tylko jedną cechę – polskość, a poza tym po prostu „normalny”. Za tą „normalnością” kryje się jednak wiele milczących przesądzeń” (Napiórkowski 2019, 45).

O niebezpieczeństwach takiego „wykorzystywania” kultury pisał swego czasu Wojciech Józef Burszta, który twierdził:

Pomysł na Polskę solidarną opartą na kulturze zdefiniowanej jako bezwzględne podporządkowanie się powszechnie stanowionej moralności zbiorowej, kulturze zamkniętej na inność i nietolerancyjnej, jest swoistym powrotem do wyobrażeń nijak nie przystających do sytuacji XXI wieku. Kultura tak rozumiana nie jest w stanie zmierzyć się z wyzwaniem, które nas czekają. Oferta, jaką się kieruje ku młodemu pokoleniu, jest skrojona na nacjonalistyczną i ksenofobiczną miarę żywcem jakby przeniesioną z międzywojnia (Burszta 2007, 42).

Nie jest to odosobniona ocena. Jerzy Wiśniewski, omawiając koncepcję edukacji w ostatnim programie wyborczym PIS, zauważa, iż szkoła jest traktowana przez obecne władze przede wszystkim jako miejsce formowania postaw, dodajmy – wprost wpisujących się w turbopatriotyczne idee.

Jakie wzorce proponuje się młodemu pokoleniu? Nie chodzi o rozwój, dobrobyt, zaangażowanie, współpracę, kulturę, środowisko itd. Lekarz, akademik, artysta, aktywista społeczny lub nauczyciel nie zasługują na taki szacunek i wsparcie jak funkcjonariusz służb. Ale to spójne z obrazem otaczającego świata, który atakuje wrogimi ideologiami, grozi wojnami, ogranicza suwerenność. (...) Tak więc mamy wizję państwa, które jest w przeróżny sposób zagrożone, trzeba być więc stale gotowym do obrony, a nawet poświęcenia życia (Wiśniewski 2019).

Podsumowując zebrane powyżej stanowiska dotyczące polskości i związanych z nią kategorii, należy zauważyć, iż kluczowe dla podjętych w tym artykule rozważań wydaje się, że interesujące nas pojęcie mieści w sobie treści, emocje i oceny formułowane z pozycji osoby opisującej polskość, za takim też jego subiektywnym rozumieniem opowiada się autorka tekstu. Widzi tę kategorię jako pewien zbiór przekonań i uznawanych wartości, które wpływają na zachowanie jednostki wobec ojczyzny, jej historii, tradycji, kultury, a także wobec innych ludzi i świata.

Polska i polskość we współczesnej piosence

Hanna Mamzer zauważa:

W nowoczesności ukierunkowanej i właściwie definiowanej przez zmianę, tożsamość jest zadaniem, które każdy musi indywidualnie i świadomie wykonać (...). Dialogiczność tożsamości przyjmuje postać trzywarstwowej struktury: autorefleksji, uwzględnienia historii (czy szerzej: perspektywy czasowej) oraz dialogu z Innym (...). Taylor w *Etyce autentyczności* nazywa taki rodzaj tożsamości dialogicznym: „Jesteśmy podmiotami cielesnymi, żyjemy w warunkach dialogicznych, przeżywamy czas w specyficznym ludzki sposób, tzn. pojmujemy nasze życie jako opowieść łączącą przeszłość, skąd przybyliśmy, z naszymi przyszłymi projektami” (Mamzer 2007, 52-53).

W budowaniu tak rozumianej wielowymiarowej tożsamości mogą być bardzo pomocne teksty z kręgu kultury popularnej, a zwłaszcza piosenki. Wśród wielu rodzajów piosenek należy wyróżnić szczególnie te, w których najważniejszy jest tekst. Jan Poprawa nazywa je literackimi. Wiele z nich

żyje w świadomości społecznej nie tylko jako piosenki, są analizowane i interpretowane, funkcjonują w podręcznikach szkolnych, stanowiąc egzemplifikację problematyki związanej z między innymi takimi wartościami, jak wolność, bunt, patriotyzm, tolerancja, pokój, prawa człowieka, solidarność (Latoch-Zielińska 2016, 362).

Ograniczenia publikacyjne pozwalają na przywołanie tylko kilku przykładów współczesnych piosenek, w których pojawia się temat Polski, polskości czy Polaków. Należy zauważyć, iż wybrane utwory reprezentują bardzo różne gatunki muzyczne, znajdziemy wśród nich utwory rockowe, punk rockowe, rap czy poezję śpiewaną, co ma pokazać wielką różnorodność i obfitość tekstów podejmujących omawianą problematykę. Bardzo zróżnicowane jest również podejście do samego tematu, co oczywiście nie dziwi, bo tak jak w przypadku próby definiowania pojęcia polskość, każdy z przywołanych niżej tekstów stanowi swoistą eksplikację tego, jak dany autor rozumie znaczenia wyrazów Polska, Polak, polski, polskość, jakie treści, emocje i oceny wiąże z tymi pojęciami, wreszcie nie bez znaczenia jest często sytuacja polityczna, w której powstawał dany utwór i zakładany/potencjalny odbiorca. Przywoływane teksty wpisują się w kilka sposobów postrzegania patriotyzmu. Nie wszystkie możemy w prosty sposób przyporządkować do kategorii wyróżnionych przez Napiórkowskiego. Znajdziemy

wśród nich różne ujęcia polskości od afirmatywnych, przez dialogiczne, krytyczne aż do pełnych dezaprobaty. W artykule skupiono się na warstwie tekstowej wybranych utworów, nie zajmowano się warstwą muzyczną, której warto by poświęcić osobne rozważania.

O różnych wizjach patriotyzmu i Ojczyzny możemy mówić na przykładzie tekstów Marka Grechuty i Marii Peszek. Pierwszy z artystów zwraca się wprost do odbiorcy z wezwaniem „Masz obronić co najlepsze by służyło Polsce jeszcze” (Grechuta 1994). To słowa z piosenki **Ojczyzna**, utworu z kręgu poezji śpiewanej. Istotny jest tutaj fakt, iż pochodzi on z w pełni autorskiego albumu artysty „Dziesięć ważnych słów”(1994). Daniel Wyszogrodzki podkreśla:

nigdy wcześniej w jego twórczości inspiracje nie były tak bezpośrednio związane z polską rzeczywistością – głównie w jej kontekście społecznym i kulturowym, choć nietrudno doszukać się tu subtelnych aluzji politycznych. Stało się to za sprawą zmian, jakie dokonały się w kraju na początku lat dziewięćdziesiątych. Zrozumiałe, że artystę najbardziej interesowały konsekwencje tych zmian w duchowej sferze życia. Artysta mówi, że **DZIESIĘĆ WAŻNYCH SŁÓW** to „propozycja dla ludzi, którzy poszukują w życiu dróg i sięgają w tym celu po poezję”. Określa swe dokonanie jako „dziesięć przykazań dla człowieka współczesnego” i nie zaprzecza, że pewna funkcja moralizatorska tych utworów była zamierzona (Wyszogrodzki).

Grechuta śpiewa o tym, czym naprawdę jest dla niego miłość do Ojczyzny. Patriotyzm według artysty polega na pielęgnowaniu naszej narodowej przynależności, odpowiedzialności za dorobek przeszłych pokoleń, „Dziś Ojczyzna jest w potrzebie czeka ciebie, wierzy w ciebie tysiąc lat historii patrzy w serce twe” (Grechuta 1994). Warto zwrócić uwagę na słowa podkreślające szczególną rolę kultury w budowaniu i zachowaniu tożsamości: „Bez historii, mowy, sztuki, Bez mądrości tej z nauki naród się zamieni w bezimienny kraj” (Grechuta 1994). Autor w kolejnych wersach przekonuje odbiorcę, iż Ojczyzna stanowi źródło siły wywodzącej się właśnie z tradycji, wielkiej przeszłości, znakomitej, mądrej literatury.

Zupełnie inaczej rozumie swoje obowiązki wobec ojczyzny Maria Peszek, która uważa, iż „Lepszy żywy obywatel, niż martwy bohater” (Peszek 2012). Niewątpliwie utwór **Sorry Polsko**, uznawany przez rzesze odbiorców za obrazoburczy, podejmuje dyskusję z tradycyjnie rozumianym patriotyzmem, koniecznością poświęcenia życia za wolność kraju. Peszek wprost deklaruje:

Gdyby była wojna,
byłabym spokojna
...
Po kanałach z karabinem,
nie biegałabym
Nie oddałabym ci Polsko,
ani jednej kropli krwi
Sorry Polsko (Peszek 2012).

Ważnym komentarzem do tak rozumianego patriotyzmu są słowa samej autorki:

Dla sporej części mojego pokolenia to jest chyba istotne. Chcielibyśmy traktować ojczyznę jako coś miłego, a nie jako upiora (...). A ciągle nam się wciska kult śmierci. Czas honoru. Ciągle stajemy wobec tych skrajnych, romantycznych roszczeń. „Oddaj życie!”. Wciąż wraca to absurdałne pytanie: „Czy oddałabyś życie?”. A mi się wydaje, że trupów było dosyć. Natomiast brakuje mi świadomie szczęśliwych Polaków (Peszek 2012).

Artystka przekonuje, iż dobry obywatel spełnia swoje obowiązki – płaci abonament, kupuje bilety na przejazd, uczestniczy w wyborach, dlatego apeluje:

nie każ walczyć, nie każ ginąć
Nie chciej Polsko mojej krwi (Peszek 2012).

Tego typu postawa jest zbieżna z formułą patriotyzmu obywatelskiego Michała Rusinka, czy – jak mówi socjolog Krystyna Szafranec – z patriotyzmem pragmatycznym, czyli „możliwością realizowania we własnym kraju własnych życiowych celów” (Słomczyński 2013). Jednocześnie jest to dezaprobatą dla obowiązku ofiary za ojczyznę, ciągłej gotowości do jej obrony.

W grupie kolejnych tekstów, których autorami są Muniek Staszczuk, Grzegorz Ciechowski, Kazik Staszewski, Adam Andrzej Ostrowski i Kora Jackowska, znajdujemy negatywny obraz Polski i Polaków. „Twój świat nie jest boski” (Staszczuk 2019), nie jest to jednak powód do tego, by opuścić kraj. Utwór Muńka **Pola** wywołał falę komentarzy. Jego premiera miała miejsce 3 czerwca 2019 roku – dzień przed 30. rocznicą wyborów 4 czerwca 1989 roku. Artysta w telewizyjnym wywiadzie mówi, iż jest

to piosenka o polskim stanie umysłu. O naszym smutku. Politycy, macherzy, zabrali nam zdrową normalną radość. To zostało ograbione. Piosenka jest o miłości, o dziewczynie (...). Wiadomo, że w wielu krajach są podziały. Ale jak tak patrzymy na nasz kraj, to jest trochę smutne. Politycy zabrali nam radość, wspólnotę (...). Ludzie żyją teraz w osobnych bańkach, i nikt z tej bańki nie chce wyjść. Na przykład ktoś ma bańkę totalnie konserwatywną, ktoś inny totalnie lewicową (...). Nie ma opcji, żeby wyjść w tych baniek i w jakiś sposób ze sobą pogadać. Ja jestem człowiekiem dialogu (Staszczuk 2019).

Tytułową Polę możemy uznać za personifikację Polski, Polaków, których artysta wzywa do obudzenia się, otrząśnięcia z mitów i błędnych przekonań.

Pola błagam obudź się
Sen o potędze skończył się
W swojej iluzji nie możesz trwać tak długo (Staszczuk 2019).

Autor zdaje sobie sprawę, iż otaczająca rzeczywistość jest daleka od ideału, każdy ma swoje własne problemy, ucieka od problemów innych, „zakrywa twarz”, udaje. Polska to „i ja i ty i on i ona i my i wy i oni” – podzieleni, pokłóceni, oddaleni, nierozumiejący się nawzajem, skupieni

na sobie niczym tytułowi ludożercy z wiersza Tadeusza Różewicza. Taki obraz Polski kłóci się z afirmatywnym ukazywaniem ojczyzny i jej obywateli, blisko mu do „portretu” ojczyzny i jej chorób z *Kazań Sejmowych* Piotra Skargi. Jednak wciąż jest możliwość odrodzenia „O Pola nie, dasz radę wierzę w ciebie...”. Możemy w tych słowach znaleźć dalekie echo *Mazurka Dąbrowskiego*. Wymowę tekstu podkreśla i znacznie poszerza teledysk w reżyserii Katarzyny Sawickiej, którego fabuła obfituje w liczne symbole i metafory nawiązujące do najnowszej historii Polski.

„Nie ma dla mnie innych miejsc...” to stwierdzenie z utworu ***Nie pytaj o Polskę*** Grzegorza Ciechowskiego. Zdaniem Adama Nowaka (lidera grupy Raz, Dwa, Trzy) teksty Ciechowskiego zawsze były o czymś, nigdy nie pozostawiały słuchacza obojętnym. Z pewnością tak jest w przypadku tego utworu. Ciechowski wylicza wiele narodowych wad, jednak nie ma zamiaru opuszczać ojczyzny, woli mieszkać w swoim kraju, nie zrażają go „brudne dworce, gdzie spotykam ją; tłumy, które cicho klną; pijak, który mruczy coś przez sen; Że póki my żyjemy ona żyje też” (Ciechowski 1986). Justyna Potasiak uważa, iż *Nie pytaj o Polskę*

to najpiękniejsza definicja patriotyzmu, jaką zna! często spotyka się z ludźmi, którzy ten utwór wskazują jako najpiękniej mówiący o miłości do Polski. Absolutnie deklasyfikuje wszelkie patetyczne do bólu pieśni, a jego siła tkwi w prostocie oraz w tym, że tak idealnie wpisuje się w nastroje naszego społeczeństwa. Takie zwyczajne, codzienne odczucia (Potasiak 2017).

Podkreślając fenomen tego tekstu, warto jeszcze przywołać słowa Zbigniewa Krzywańskiego:

Jeżeli poruszamy kwestię utworu *Nie pytaj o Polskę*, to rzeczywiście rzadko się zdarza, że artysta tak trudny temat ujmuje w tak nieprawdopodobny sposób, jak zrobił to Grzegorz Ciechowski. Dzisiaj na fali licytowania się na patriotyzm, sporów o to, z czego My jako Polacy powinniśmy być dumni, czy ze stosunku do naszej historii, która wbrew tym, którzy chcieliby widzieć nasz naród jako nieskazitelną, nie mającą żadnych ciemnych kart w swojej historii, to jednak mimo wszystko te karty mamy (...). Podejście Grzegorza do swojej ojczyzny, wszystkiego co się w niej dzieje, było wypełnione pragnieniem wolności. Wszystko co się działo na świecie, rozpatrywał przez pryzmat wolności, bo stanowi ona podstawę bycia szczęśliwym. Zmieniał się przekaz, w międzyczasie upadł komunizm, natomiast Grzegorz poruszał w swoich tekstach nie tyle tematy polityczne, co miejsce człowieka w systemie (Krzywański 2013).

W zbliżonym do Ciechowskiego tonie mówi o Polsce Kazik Staszewski. Jej obraz w piosence Kultu ***Polska*** nie jest sielankowy.

Bałtyk śmierdzi ropą naftową
(...)
Po sobotnich balach chodniki zarzygane
(...)
Gdy wchodzę na kamienne schody
Zaczepia mnie pijanych meneli wielu

Jutro spotkają się w kościele
(...)

Jest tak brudno i brzydko że pękają oczy (Staszewski 1987).

Staszewski bez ogródek wytyka rodakom pijaństwo, skłonność do przemocy, zakłamanie. Odrazę budzi obraz brudnych, brzydkich śmierdzących ulic, dworców, plaż. Słowa refrenu można odczytać jako przewrotną akceptację opisywanego stanu rzeczy:

Polska.
Mieszkam w Polsce.
Mieszkam w Polsce.
Mieszkam tu, tu, tu, tu (Staszewski 1987).

Refren Kazik wręcz wykrzykuje, jakby chciał podkreślić, iż nie wstydzi się tego, że jest Polakiem. Choć rodacy są pełni ułomności i wad, jest on częścią wspólnoty. Tu jest jego miejsce na ziemi. Jako Polak ma prawo do krytycznej oceny swojej ojczyzny, nie daje jednak, jak się wydaje, takiego prawa innym.

W dyskusję o Polsce i Polakach wpisuje się również hiphopowa piosenka pt. **Kochana Polsko** O.S.T.R-a. Jej autor, Adam Andrzej Ostrowski, w swojej biografii podkreśla, że hip-hop to jego pasja i praca. Tworząc kolejne „rymy”, czuje się za nie odpowiedzialny, ponieważ

słowa uwiecznione na taśmie, winylu czy kompakcie już zawsze będą odzwierciedleniem myśli, emocji, intelektu i uczuć. Tak powstaje coś w rodzaju pamiątnika, który jest odbiciem tego, kim byłem, kim jestem i kim mogę się stać, a każda płyta to następny rozdział (Ostrowski 2019, 102).

W **Kochana Polsko** Ostrowski z jednej strony deklaruje miłość do ojczyzny, z drugiej zaś rozczarowanie wobec samych Polaków.

Co jest?
To jest ta miłość, w tym jest ta miłość...
Kochana Polsko...
Dzięki za wszystko...
Od 22 lat...
W tym syfie...
Tak jest... (Ostrowski 2002).

Rozgoryczenie podkreślają między innymi wyrazy nacechowane negatywnie: syf, Judasz, frajerzy, bagno, samowolka. Jednak to nie zraża Ostrowskiego, Polska daje mu siłę. „Miłość we mnie wielka (...) Tu jest moje miejsce (...) choć idę pod prąd” – rapuje O.S.T.R.

Podobnie śpiewa Kora Jackowska „Tu nawet jak mnie kopią To kopią mnie swoi” (Jackowska 2005). Mogę mieć kłopoty, mogą mnie nie lubić, nawet prześladować, ale to:

Tu jest mój język
Tutaj jest mój świat
Możemy być dla siebie

I bliscy i wrodzy
Ale w końcu z czasem
Wszystko się ułoży
Tu jest mój dom
Tutaj moja ziemia
Tutaj moje życie (Jackowska 2005).

Tu jest mój dom w niewyszukany, prosty sposób podkreśla więź każdej osoby z ojczyzną, miejscem, gdzie nawet porażki i upokorzenia jest łatwiej znieść, gdzie zawsze jest nadzieja na lepsze jutro, bo „w końcu z czasem wszystko się ułoży”. Ojczyzna zatem jawi się jako miejsce wyidealizowane.

Utworem, który niejako dopełnia opisywaną wyżej grupę tekstów, jest piosenka Jacka Kaczmarskiego **A my nie chcemy uciekać stąd** (muzyka i wykonanie Przemysław Gintrowski). Inspiracją dla tekstu był dramatyczny pożar szpitala psychiatrycznego w miejscowości Górna Grupa z 31 października na 1 listopada 1980 roku. Jedną z możliwych interpretacji tego uniwersalnego tekstu jest przyjęcie, iż płonący budynek to Polska. Wielu słuchaczy właśnie tak odczytywało ten tekst, dodatkowo w „domu dla psychicznie chorych” widziano nie ogarnięty pożarem szpital, tylko właśnie Polskę z czasów stanu wojennego. Należy jednak pamiętać, iż tekst ten Kaczmarski napisał przed jego wprowadzeniem, natomiast wydarzenia stanu wojennego nadały utworowi dodatkowej wymowy.

Kaczmarski opowiada o wydarzeniach niezwykle emocjonalnie, co dodatkowo podkreśla napięcie i grozę:

Ci przywiązani dymem materaców
Przepowiadają życia swego słowa
Nam pod nogami żarzą się posadzki
Deszcz iskier czerwonych osiada na głowach
Dym coraz gęstszy obcy ktoś się wdziera
A my wciśnięci w najdalszy sali kąt (Kaczmarski 1980).

Kiedy w końcu otwiera się droga ucieczki, padają zaskakujące słowa:

A my nie chcemy uciekać stąd!
A my nie chcemy uciekać stąd!
Krzyczymy w szale wściekłości i pokory
Stanął w ogniu nasz wielki dom!
Dom dla psychicznie i nerwowo chorych!(Kaczmarski 1980).

Przywoływane powyżej piosenki łączy przede wszystkim podjęcie dyskusji z utrwalonym w tradycji patriotycznej wyidealizowanym portretem ojczyzny i jej obywateli oraz formułowanych oczekiwań wynikających z długu wdzięczności wobec przodków. Z tekstów wyłania się model polskości rozumianej jako przyjęcie odpowiedzialności za swój kraj, nieuciekanie od problemów, mówienie otwarcie o bolączkach dnia codziennego, spełnianie zwykłych obywatelskich obowiązków, wreszcie spojrzenie do przodu, w przyszłość, oderwanie się od tego, co było, od rozpamiętywania dawnych porażek i chwil chwały.

Na osobne omówienie zasługuje tzw. **polski rap patriotyczny**. Stanowi on ewenement na rynku muzycznym. Krótka kwerenda na portalach muzycznych przekonuje, iż zasoby tego typu utworów są bardzo duże. Na podkreślenie zasługuje łącząca te utwory stylistyka, bazująca na prostym przekazie, odwołująca się do polskich symboli narodowych, obowiązków wobec ojczyzny, podziękowania tym, którzy oddali życie za kraj. Wiele z tych utworów jest swoistym ocaleniem/przywróceniem pamięci o zapomnianych, często celowo, bohaterach najnowszej historii Polski. Można zaryzykować stwierdzenie, iż tego typu utwory realizują założenia turbopatriotyzmu. Zdecydowana ich większość powstaje w środowiskach skrajnie prawicowych, narodowościowych, identyfikujących polskość, patriotyzm m.in. z koniecznością zadośćuczynienia prześladowanym przedstawicielom podziemia antykomunistycznego. Jeden z raperów, Lukasy, tak o tym mówi: „Najlepszą rzeczą, jaką możemy zrobić, by spłacić nasz dług wobec „Wyklętych”, to dbanie, aby pamięć o ich czynach i postawach przetrwała, ale była też inspiracją dla naszego i kolejnych pokoleń (...), obserwując dewaluację tradycyjnych wartości w zachodniej Europie, cieszę się, że w Polsce budzą się nastroje narodowościowe” (Kawczyńska 2017). Trzeba też podkreślić, że twórczość tego typu jest częścią większego zjawiska w popkulturze, swoistej mody na Żołnierzy Wyklętych:

Stają się [oni] idolami młodego pokolenia i często mówi się o nich młodzieżowym językiem (...), pojawiają się w piosenkach, na koszulkach, na muralach. O wyklętych śpiewali De Press, Paweł Piekarczyk, Czerwone Gitary, Sabaton. Z inspiracji Darka Malejonka powstał cały projekt poświęcony pamięci kobiet z oddziałów podziemia antykomunistycznego (Chojnowska 2017).

O „**Żołnierzach Wyklętych**”, „**Rotmistrzu Witoldzie Pileckim**”, „**Nilu**” czy „**Ince**” rapuje m.in. Tadek, czyli Tadeusz Polkowski, znany w Internecie jako Tadek Firma Solo:

To imię i nazwisko winno znać każde dziecko
Przypomnijmy o Rotmistrzu trzeba dać świadectwo,
On za Polskę walczył z armią bolszewicką i niemiecką (Polkowski 2012).

Widzę siłę w Twoich oczach, która naród Polski niosła,
Widzę w Tobie odwagę, chociaż nie jesteś dorosła,
Widzę w Tobie wielki honor, ojczyznę i Boga,
Chociaż pętlą się zaciska, krwawa wojenna pożoga,
Kiedy sen przychodzi, spotykam Cię Ineczko (Polkowski 2012).

Polkowski jest mocno zaangażowany w działalność „patriotyczną”, często bierze udział w różnego rodzaju spotkaniach kombatanatów z młodzieżą, festiwalach. Traktuje to niemal jako misję:

Najważniejsze wydaje mi się jednak to, że ci ludzie, którzy dzięki tym tekstom dowiadują się, jaka była historia ich kraju czy miasta, zaczynają działać. Pielęgnują pamięć po tych, którzy walczyli, sprzątają ich pomniki, pamiętają o rocznicach, tworzą lub zapisują się do fundacji (Kawczyńska 2017).

Wiele utworów z omawianego kręgu odwołuje się do innych bohaterów walk niepodległościowych. Przywołajmy tutaj jako egzemplifikację **Apel poległych** Konstruktora, tekst zbudowany w formie wyliczenia kolejnych miejsc, zdarzeń, osób, formacji wojskowych, które w jakiś sposób wiążą się z obroną ojczyzny, walką o wolną Polskę:

Za partyzantów oraz regularną armię,
Za oddziały w terenie, za Polską Husarię,
(...)
Za krew, za wolność, za dumę i honor,
Za Westerplatte i za tych co się bronią,
za rannych, za weteranów, co granic strzegli,
za wrzesień i powstanie, to apel poległych! (Konstruktor 2010).

Ważną cechą nie tylko polskiego rapu jest silny lokalny patriotyzm, identyfikacja z miejscem pochodzenia, zamieszkania, dzielnicą, w której dany artysta dorastał. Spośród wielu tekstów warto zauważyć **Nie zapomnij skąd jesteś** – śląskiego rapera Miuosha, (feat.¹ Paluch, Jr.Stress), akcentujący przywiązanie do miejsca swego pochodzenia i płynącą z tego dumę:

Tutaj się urodziłem, za to życie oddałbym bez pytań
Mam Śląsk przed oczami, kiedy za mikrofon chwytam, kiedy płynę po bitach
Ja i ta okolica, wiem, że to tylko tu i że tylko w Katowicach
Tu, gdzie ulica nazywa Cię po imieniu
Gdzie kamień na kamieniu układały ojców ręce
Gdzie byś nie był, pamiętaj o pochodzeniu ziom, nie zapomnij skąd jesteś
(...)
Wszystkie ważne dla mnie dni wiążą się z tym miejscem,
tu uczyłem życia się, tutaj odnalazłem szczęście ...
I na drugim końcu świata będę dumny z pochodzenia,
Godny reprezentant kraju, nieważne na jakich ziemiach (Borycki, Paluszak,
Galiński 2011).

Miuosh wziął udział w spektaklu „Wujek 81. Czarna ballada”, który został przygotowany przez Teatr Śląski w Katowicach z okazji 35. rocznicy pacyfikacji kopalni Wujek. Epizod ten traktuje podobnie jak Tadek Firma Solo jako obowiązek do wypełnienia wobec starszego pokolenia, któremu zawdzięcza to, kim jest:

U mnie w rodzinie świadomość historyczna zawsze była i będzie istotna. Nauczyłem się nie odpuszczać. Dziadkowie, rodzice – wszyscy opowiedzieli mi po części tej historii, resztę pochłonałem sam. Teraz czas na mnie – przekażę to dalej. Takich rzeczy nie można odpuszczać, zapominać. Takie rzeczy mogą wrócić, jeśli się o nich zapomni, odpuści. Podkreślał, że nie chciał, aby była to „atrakcyjna forma edukacji historycznej”, tylko spektakl, który mocno z tej historii czerpie (Kawczyńska 2017).

O historycznym dziedzictwie i wynikających z niego obowiązkach wobec Polski rapuje Majsi w utworze **Patriot** oraz Evident w piosence **Bóg**,

¹ Featuring, w skrócie feat. lub ft. (pol. z udziałem, gościnnie, z gościem)

Honor, Ojczyzna. Oba teksty łączy odwoływanie się do utrwalonego w tradycji obrazu niezwykłego Polaka, obrońcy polskiej ziemi przez tysiące lat, mającego „krzyż wryty na sercu” i tylko jedno marzenie – „życie dla wolnej Polski” (Majsi 2010), dumnie i z honorem noszącego „herb Ojczyzny, Bo stworzyły go tylko rany i blizny” (Evident 2011).

Wielu autorów z tego kręgu wykorzystuje jako jeden z wyznaczników polskości barwy narodowe. Taki zabieg zastosowano m.in. w piosence **Mam biało- czerwone serce:**

Mam biało-czerwone serce, barwy ojczyste.
Nikt mi tego nie zabierze, po polsku myślę.
Nikt mi tego nie zabierze, po polsku piszę.
To dla tych, którzy przelali krew za ojczyznę (Majewski (4P) 2008).

Znowu zauważamy powiązanie patriotycznej postawy z wdzięcznością dla przeszłych pokoleń, dla tych, którzy zginęli. Raper wymienia kolejno trudne momenty polskiej tysiącletniej historii: „Wojny, zabory, pokolenia w niewoli”. Dalej przekonuje, że trzeba nie tylko oddać bohaterom należny hołd, ale też w razie potrzeby „stanąć do walki Wysłać na wojnę syna”.

Prawdziwy patriota kocha Polskę bezwarunkowo, mimo wielu jej wad, niedoskonałości. Taka postawa jest wspólna dla większości przywołanych tekstów, szczególnie zaś wybrzmiewa w piosence zespołu Zipera **Patriota:**

kocham ten kraj,
kocham bez przyczyny,
Który na barkach swych nosi, znosi ból i brudne czyny...
Kraj w kształcie serca, tu zawsze tkwimy,
Ten kawałek dla Polaków, dla Polskiej rodziny,
To Patriota, jego posąg na wagę złota (Zipera 2004).

W utworze mającym kształt rapowanej opowieści pada wiele gorzkich słów na temat współczesnej Polski, Polaków, elit politycznych. Przekaz muzyczny został dodatkowo wzmocniony w teledysku do utworu, w którym wykorzystano materiały opracowane przez Muzeum Powstania Warszawskiego.

Uwagi na zakończenie

Cytowany już wyżej Wojciech Józef Burszta podkreśla:

coraz mniej w naszym życiu jest miejsca na tradycję, na odwoływanie się do utrwalonych wartości, przekazywanych z pokolenia na pokolenie, że coraz trudniej znaleźć oparcie dla własnej tożsamości w tym, co minione. (...) Kultura popularna tworzy wizerunek nowego typu człowieka idealnego, nieodmiennie skupionego na pielęgnowaniu własnej – rzeczywistej lub konstruowanej – młodości, i posłusznym ciele. Namysł nad światem, a zwłaszcza nad przeszłością, jest rzeczą niemożliwą (Burszta 2007, 107).

Przywołane teksty, zwłaszcza z kręgu patriotycznego rapu, zdają się jednak przeczyć tej tezie. Wszystkie są bardzo mocno osadzone w tradycji

właśnie, odwołują się do ojczyzny jako wartości nadrzędnej. W zróżnicowany sposób traktują patriotyzm, proponują inny sposób jego wyrażania, mówią o Polsce i polskości, używając całego repertuaru środków wyrazu, bardzo często otwarcie z tradycyjnym ujęciem polemizują. Można pokusić się o przypisanie przywołanych utworów do kategorii wyróżnionych przez Napiórkowskiego, lokując patriotyczny rap w obszarze turbopatriotyzmu, zaś do nurtu softpatriotyzmu zaliczyć zdecydowaną większość pozostałych, gdzieś pomiędzy pozostawiając piosenki Grechuty i Kaczmarskiego. Wydaje się, iż temat ten dla kultury popularnej nie jest jeszcze wyczerpany czy zużyty. Liczba utworów zdecydowanie to potwierdza.

Wymienione w artykule piosenki mogą być interesujące dla polonisty z kilku powodów: zwracają uwagę swoją formą językową, reprezentują wyznawane przez autorów poglądy, są świadectwem czasów, w których powstały. Z całą pewnością teksty te mogą zostać wykorzystane w dialogu z uczniami na temat współczesnego rozumienia patriotyzmu, polskości, refleksji nad kondycją Polski i Polaków, znaczenia tradycji w budowaniu wielowymiarowej tożsamości.

Organizując nowoczesne „Lekcje Polski(ego)”, warto pamiętać o wskazówkach Jeromego Brunera, który podkreślał znaczenie idei

sprawstwa: zwiększania stopnia zarządzania własną aktywnością umysłową; **refleksji:** nie mechanicznego „wkuwania na pamięć”, ale pojmowania sensu przyswajanego przedmiotu, uczenie się ze zrozumieniem; **współpracy:** dzielenia się wiedzą przez osoby zaangażowane w nauczanie i uczenie się. Umysł znajduje się w głowie, ale także w interakcji z innymi; wreszcie **kultury, sposobu życia i myślenia**, który konstruujemy, negocjujemy, poddajemy instytucjonalizacji, by wreszcie (ustaliwszy wszystkie te sprawy) – dla własnego pocieszenia nazwać go „rzeczywistością” (Bruner 2006, 126).

Synergia działań wskazanych przez Brunera może ułatwić pracę nie tylko z tekstami piosenek z polsnością w temacie, jednak w ich przypadku może być szczególnie efektywna.

Bibliografia

- Adamski Franciszek, 2003, *Tożsamość narodu przez kulturę*, w: *Kultura – wartości – kształcenie*, Kubinowski D. (red.), Toruń, s. 214.
- Błaszkiwicz Tomasz, *Republika marzeń* [online], <https://cdn.ug.edu.pl/149/republika-marzen/>, [dostęp: 10.02.2020].
- Borycki Miłosz, Paluszak Łukasz, Galiński Marcel, *Nie zapomnij skąd jesteś*, Miuosh (feat. Paluch, Jr.Stress) [online], <http://www.tekstyh.pl/index.php/Miuosh/Nie-zapomnij-skad-jestes-feat.Paluch-Jr.Stress.html>, [dostęp: 10.02.2020].
- Bruner Jerome, 2006, *Kultura edukacji*, Brzostowska-Tereszkiewicz T. (przeł.), Kraków.
- Burszta Wojciech Józef, 2007, *Tożsamość w wojnie kultur*, w: *W poszukiwaniu tożsamości. Humanistyczne rozważania interdyscyplinarne*, 2007, Mamzer H. (red.), Poznań, s. 42.

- Chojnowska Katarzyna, *Moda na Żołnierzy Wyklętych? „Gdy w 2002 r. chcieliśmy ich upamiętnić, sami byliśmy wyklęci”* [online], <https://tygodnik.tvp.pl/29280483/moda-na-zolnierzy-wykletych-gdy-w-2002-r-chcielismy-ich-upamietnic-sami-byalismy-wykleci>, [dostęp: 10.02.2020].
- Chlebda Wojciech, *Czy polskość jest (słownikowo) definiowalna?*, SPRAWY NARODOWOŚCIOWE Seria nowa / NATIONALITIES AFFAIRS New series, 49/2017.
- Ciechowski Grzegorz, *Nie pytaj o Polskę* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,obywatel_gc,nie_pytaj_o_polske.html, [dostęp: 10.02.2020].
- Evident, *Bóg, Honor, Ojczyzna* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,evident,bog_honor_ojczyzna.html, [dostęp: 10.02.2020].
- Grechuta Marek, *Ojczyzna* [online], <https://ising.pl/marek-grechuta-ojczyzna-tekst>, [dostęp: 10.02.2020].
- Jacek Żakowski z Marią Peszek o Polsce i nowej płycie [online], https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/1530689,1_jacek-zakowski-z-maria-peszek-o-polsce-i-nowej-plycie.read, [dostęp: 10.02.2020].
- Jackowska Olga, *Maanam, Tu jest mój dom* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,maanam,tu_jest_moj_dom.html, [dostęp: 10.02.2020].
- Jan Paweł II, 2005, *Pamięć i tożsamość*, Kraków.
- Kaczmarek Jacek, *A my nie chcemy uciekać stąd* [online], <https://www.kaczmarek.art.pl/tworczosc/wiersze/a-my-nie-chcemy-uciekac-stad/>, [dostęp: 10.02.2020].
- Kawczyńska Marta, 2017, *Moda czy potrzeba serca, czyli biało-czerwony rap* [online], <https://tygodnik.tvp.pl/29116361/moda-czy-potrzeba-serca-czyli-bialoczerwony-rap> [dostęp: 10.02.2020].
- Konstruktor, *Apel poległych* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,konstruktor,apel_poleglych.html, [dostęp: 10.02.2020].
- Latoch-Zielińska Małgorzata, 2016, „*W nieugiętym proteście przeciw złu kryje się cała sól życia*”. *Protest songi w tradycji kulturowej i przestrzeni edukacyjnej*, w: Myrdzik B., Morawska I., Latoch-Zielińska M., *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Szkice i studia z edukacji polonistycznej. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności*, Lublin, s. 362.
- Majewski Przemysław (4P), *Mam biało – czerwone serce* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,4p,mam_bialo_czerwone_serce.html, [dostęp: 10.02.2020].
- Majsi, *Patriot* [online], <https://www.tekstowo.pl/piosenka,majsi,patriot.html>, [dostęp: 10.02.2020].
- Mamzer Hanna, 2007, *Narracyjne formy tożsamości*, w: *W poszukiwaniu tożsamości. Humanistyczne rozważania interdyscyplinarne*, Mamzer H. (red.), Poznań.
- Muniek Staszczuk w studiu Dzień Dobry TVN [online], <https://dziendobry.tvn.pl/a/muniek-staszczuk-i-pola-premiera-piosenki-i-teledysku-wideo>, [dostęp: 10.02.2020].

- Napiórkowski Marcin, 2019, *Turbopatriotyzm*, Wołowiec.
- O.S.T.R., *Kochana Polsko* [online], <https://teksciory.interia.pl/o-s-t-r-kochana-polsko-tekst-piosenki,t,131516.html>, [dostęp: 10.02.2020].
- OSTR, Ostrowski Adam Andrzej, *Brzydki, zły i szczerzy*, [ebook] Warszawa 2019
- Peszek Maria, *Sorry Polsko* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,maria_peszek,sorry_polsko.html, [dostęp: 10.02.2020].
- „Pola”: *Próba zaakceptowania siebie. Nowy teledysk Muńka Staszczyka* [online], <https://papaya.rocks/pl/people/pola-proba-zaakceptowania-siebie-teledysk-munka-staszczyka>, [dostęp: 10.02.2020].
- Polkowski Tadeusz, *Inka* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,tadek_firma_solo,inka.html, [dostęp: 10.02.2020].
- Polkowski Tadeusz, *Rotmistrz Witold Pilecki* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,tadek_firma_solo,rotmistrz_witold_pilecki.html, [dostęp: 10.02.2020].
- Poprawa Jan, *Porozmawiajmy o słowie w piosence* [online], <https://www.strefapiosenki.pl/aktualnosci/item/135-porozmawiajmy-o-slowie-w-piosence>, [dostęp: 10.02.2020].
- Potasiak Justyna, *Obywatel Grzegorz Ciechowski* [online], <http://kulturadogorynogami.pl/2017/08/29/obywatel-grzegorz-ciechowski/>, [dostęp: 10.02.2020].
- Raz Dwa Trzy w utworach Grzegorza Ciechowskiego i Republiki [online], <https://kultura.onet.pl/muzyka/wiadomosci/raz-dwa-trzy-w-utworach-grzegorza-ciechowskiego-i-republiki/qzc15gn>, [dostęp: 10.02.2020].
- Słomczyński Tomasz, *Jak młodzi rozumieją patriotyzm? Rozmowa z socjologiem* [online], <https://dziennikbaltycki.pl/jak-mlodzi-rozumieja-patriotyzm-rozmowa-z-socjologiem/ar/883496>, [dostęp: 10.02.2020].
- Staszczyk Muniek, *Pola* [online], https://www.tekstowo.pl/piosenka,muniek_staszczyk,pola.html, [dostęp: 10.02.2020].
- Staszewski Kazik, *Polska* [online], <https://www.tekstowo.pl/piosenka,kult,polska.html>, [dostęp: 10.02.2020].
- Szostkiewicz Adam, *Polskość i inne ości*, „Polityka” 28.2010 (2764) z dnia 10.07.2010 [online], <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1507074,1,co-to-znaczy-byc-polakiem.read> [dostęp: 13.12.2019].
- Wiśniewski Jerzy, *Ekspert o edukacji w programie PiS: To wbrew światowym trendom* [online], <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1927236,1,ekspert-o-edukacji-w-programie-pis-to-wbrew-swiatowym-trendom.read>, [dostęp: 10.02.2020].
- Wyszogrodzki Daniel, *Marek Grechuta – Dziesięć ważnych słów* [online], <https://www.poezjaspiewana.pl/marek-grechuta-cd/1509-marek-grechuta-dziesiec-waznych-slow-cd.html>, [dostęp: 10.02.2020].
- Zipera, *Patriota* [online], <https://www.tekstowo.pl/piosenka,zipera,patriota.html>, [dostęp: 10.02.2020].

O Autorce

Małgorzata Latoch-Zielińska, dr hab., prof. UMCS. Pracownik naukowy Instytutu Filologii Polskiej UMCS w Lublinie. Autorka ponad 90 publikacji w tomach zbiorowych i czasopismach z dziedziny dydaktyki języka polskiego i edukacji kulturalnej, ewaluacji i diagnostyki szkolnych osiągnięć uczniów, e-learningu, wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia. Współautorka monografii: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Szkice i studia z edukacji polonistycznej. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności oraz Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*. Redaktor monografii *Nowoczesna edukacja kulturalna*, współredaktorka siedmiu monografii, w tym czterech z serii „Nowoczesność i tradycja w edukacji polonistycznej”.

Formacyjne obligacje języka polskiego

Zofia Budrewicz

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
ORCID: 0000-0001-8111-1594

Książka Jerzego Kaniewskiego *Zadania przedmiotu a formacja kulturowa ucznia nastoletniego*¹ zwieńcza jego dotychczasowe badania nad współczesną dydaktyką polonistyczną. Zbiegają się w niej najważniejsze cechy warsztatu naukowego autora, w tym dążenie do opartego na jednolitym kryterium oceniania zjawisk empirycznych z dydaktyki polonistycznej. Dzięki konsekwentnej perspektywie pojęciowej oraz dyscyplinie terminologicznej monografia wyjątkowo dobrze sytuje się w kręgu „zastanych” i zarazem najważniejszych publikacji o recepcji określonych tekstów literackich i przyjmowanych wobec nich postawach. *Zadania przedmiotu a formację...* można uznać za podsumowanie kwestii obligacji polonistycznych w tym zakresie. Autor potrafi, gdy trzeba, ująć problematykę dydaktyczną przekrojowo lub syntetycznie, zawsze jednak z wielką troską o naukowy walor rozważań.

Monografia jest klarownie ustrukturowana; składa się z trzech części, odpowiadających trzem kolejnym celom badawczym, wyprowadzonym z potrzeb edukacji polonistycznej. Są to pytania o: 1/ najlepsze sposoby przygotowania polonistów do pracy w warunkach szybkich zmian programowych i strukturalnych szkoły; 2/ relacje między deklarowanym w dokumentach programowych modelem treści przedmiotowych a potrzebami uczniów; 3/ formacyjny wymiar edukacji polonistycznej. Każdemu z trzech celów badawczych odpowiadają kolejne części książki.

Część pierwsza zatytułowana *Zadania przedmiotu a formacja zawodowa polonisty* składa się z trzech rozdziałów; w dwóch pierwszych zostały rzeczowo omówione koncepcje przedmiotu „język polski”. Z analizy wszystkich podstaw programowych wyłania się obraz praktykowanych zmian, który autor zderza i wartościuje z punktu widzenia integracji, czyli łączenia

¹ Kaniewski Jerzy, 2019., *Zadania przedmiotu a formacja kulturowa ucznia nastoletniego*, Poznań.

różnych treści w zharmonizowaną całość. Rozumiejąc ją szeroko (w zakresie materiału, metod i postaw), formułuje i uzasadnia jeszcze jeden typ integracji, wynikający z potrzeby zachowania autonomii języka polskiego – przedmiotu, czyli integrowanie wokół teorii. Jest to potrzebne i ważne uzupełnienie dotychczasowych ustaleń w dydaktyce na temat perspektyw literaturoznawczych i lingwistycznych, które Autor opiera na trafnych fundamentach myślowych tych dyscyplin. Podjętą tu problematykę badacz kontynuuje w rozdziale drugim. Integracja przygotowania teoretycznego studenta z praktycznym zobowiązuje do systematycznej i systemowej oceny roli i miejsca praktyk zawodowych w procesie kształcenia. Cenne badania empiryczne (ankietowe), które Kaniewski przeprowadził wśród studentów, dowodzą ważnej roli praktyki zawodowej w całokształcie przygotowania do pracy polonisty. Ostatnia sekwencja problemowa przekonująco pokazuje efekty pracy nad projektem (Laboratorium Teatralne) z udziałem studentów polonistyki.

Składająca się z czterech rozdziałów część II: *Obligacje przedmiotowe a motywacja lekturowa uczniów* jest poświęcona kwestiom pracy nad lekturą w związku ze zobowiązaniami przedmiotowymi (programy nauczania i podstawy programowe) z jednej strony i przyjemnością lektury z drugiej. Autor z uwagą prześledził i uporządkował dyskusje na temat statusu wiedzy literaturoznawczej w kontekście przypisywanej jej funkcji edukacyjnej. Pokazał, jak zmieniał się myślenie o potrzebach uczniów, traktowanych w kategoriach celu nadrzędnego, tj. dążenia do ich wszechstronnego rozwoju. Chodzi bowiem o to, podkreśla badacz, aby wiedza teoretyczna wpisana w pierwszy po 1989 r. dokument stawała się „nie punktem wyjścia do pracy lekcyjnej, ale finałem celowo projektowanych sytuacji dydaktycznych” (s. 110). Wielką zaletą tego rozumowania jest jego konkluzywność. Autor kompetentnie odsłania obszary innowacyjne reformowanej polonistyki i ich „miejsca wątpliwe”. Poglądy na temat relacji między myśleniem pedagogicznym, pądocentrycznym (dominującym) a przedmiotowym poddaje wyważonej, w pełni zasadnej ocenie (dyskusja ze stanowiskiem K. Konarzewskiego czy z założeniami późniejszych podstaw programowych). Takie sekwencje książki czyta się z największym zainteresowaniem tym bardziej, że są one trafnie zegzemplifikowane w dalszych rozważaniach. Autor – dydaktyk i doświadczony szkolny polonista – dobrze wie, że to jego rola w procesie kształcenia literackiego jest najważniejsza (*Radość czytania a szkolne pragmatyzmy*). Choć to twierdzenie oczywiste, Kaniewski pokazuje i uzasadnia, jaka jest (być powinna) dzisiaj praktyka. W wielonurtowej dyskusji na temat kanonu szkolnego badacz staje na stanowisku preferencji formacyjnych walorów utworu, kształtujących „szeroko rozumianą tożsamość młodego odbiorcy” (s. 137). Rozumie je dwuaspektowo: 1/ jako realizację potrzeb egzystencjalnego samookreślenia się wychowanka oraz jednocześnie 2/ jako zadanie podtrzymywania międzypokoleniowej transmisji wartości kulturowych. W związku z tym odpowiadając na pytanie

(tytułowe kolejnego rozdziału): *zrozumieć tekst czy siebie i świat?*, opowiada się za koncepcjami narracyjnymi. Pozwalają one uczniowi budować świadomość siebie i świata w drodze całościowego traktowania uruchamianych przez lekturę procesów nadawczo-odbiorczych.

W ostatniej sekwencji problemowej tej części monografii (tytułowanej trochę prowokacyjnie, a przez to nośnie retorycznie *Przeciw interpretacji?*), autor zwięźle omawia trudności w pracy z tekstem literackim na lekcji języka polskiego. Dobrze zilustrowane przykładami odgórnego narzucania sensów i znaczeń w lekturach (więc i odgórnego transmisji wzorców postaw, zachowań etc.) dowodzą nie tylko obecnego w przeszłości, ale istniejącego również dziś „gorsetu wiedzy odtwarzanej”, krępującej indywidualne interpretacje lektur. Stanowisko Jerzego Kaniewskiego jest ze wszech miar słuszne i dobrze udokumentowane argumentami dydaktyki antropocentrycznej z jednej strony (poglądy m. in. Z. Urygi, S. Burkota, B. Farena, B. Chrzastowskiej, A. Rypel, A. Janus-Sitarz i in.) oraz tendencji literaturoznawczych z drugiej (np. J. Sławiński, E. Kasperski, R. Rorty).

„Szkolna wspólnota interpretacyjna” nie jest jednolita. Za jej dominującą właściwość autor uznaje niesymetryczne relacje między podmiotem a treściami nauczania. Konsekwencje uzasadnia przekonująco specyfiką egzaminu maturalnego. Kaniewski – specjalista od tej problematyki – podkreśla tu dysproporcje między niskim poziomem związków koncepcji lektury w dokumentach oświatowych (czyli metodologią czytania) a kształtem obowiązujących na maturze pisemnych zadań egzaminacyjnych (s. 182). Wyprowadzane z tej sytuacji wnioski uzupełnią wcześniejsze uzasadnienia instytucjonalnych i kulturowych uwarunkowań „metodyki” z jej restrykcyjnymi porządkami interpretacji lektury. Skoro „niełatwo o wskazanie czytelnich relacji – podkreśla autor – między treściami nauczania (wymagania edukacyjne) a kształtem egzaminu przedmiotowego (wymagania egzaminacyjne), sposób odczytywania utworu generowany przez zadania maturalne staje się dodatkowym źródłem fundamentalizmu interpretacji szkolnej” (s. 183). Z tej perspektywy badacz dokonuje zasadnych ocen wprowadzonej w 2005 roku nowej matury. Nie sprawdzają, akcentuje badacz, umiejętności samodzielnego odczytywania utworu literackiego prace pisemne dotyczące analizy i interpretacji dzieła.

Ostatnia część monografii, zatytułowana *Szkoła a formacja kulturowa ucznia nastoletniego*, to najobszerniejsza (blisko 200-stronicowa) analiza uwarunkowań oraz istoty procesu kształcenia i wychowania w szkole gimnazjalnej. Składa się z pięciu artykułów, które tworzą zwartą całość problemową, współzależną od wcześniejszych części. Wyeksponowanie etapu kształcenia gimnazjalnego wynika z przekonania Kaniewskiego, że nastoletni uczeń wchodzący w okres wczesnej adolescencji intensywnie buduje swoją tożsamość, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

Dorastający młody człowiek jest gotowy intelektualnie i językowo do odbioru treści symbolicznych, więc również do podjęcia z nimi dialogu.

Ze względu na wielość narracji, objaśniających nastolatкови otaczający go świat, autor poddaje analizie zawarty w programach i podręcznikach „obraz” tradycji kulturowej oraz możliwy jej wpływ na formowany tą drogą dyskurs tożsamościowy. Celnie dobraną literaturą przedmiotu Kaniewski uzasadnia uwarunkowania i znaczenie tej problematyki w złożonym procesie edukacyjnym. Akcentuje rolę wybranych reprezentacji dziedzictwa kulturowego w przyjmowanym obrazie „gotowych wzorców”, które najlepiej przystają do preferowanych we wspólnocie narracji tożsamościowych. Z wielości ujęć tego zagadnienia badacz opowiada się za Foucaultowskim rozumieniem dyskursu tożsamościowego jako formy kulturowego komunikowania i odnosi ją do warunków dyskursu edukacyjnego. Jego istotą jest oddziaływanie na ucznia m. in. przez podmiotowy dialog z jej reprezentacjami. Z objaśnień autorskich wyłania się zwarty obraz „powinności” polonistycznych, wiązanych najmocniej z uczniowską potrzebą zdefiniowania siebie (kim jestem?) oraz wypracowania wartościującej orientacji (dokąd zmierzam?). To jedno z najlepszych opracowań w dydaktyce polonistycznej problematyki uwarunkowań i istoty formowania tożsamościowej narracji kulturowej młodzieży oraz zobowiązań w tym obszarze lekcji języka polskiego.

Rozważania powyższe są w strukturze książki punktem odniesienia dla kolejnych zagadnień. Mimo zmian w otoczeniu cywilizacyjno-kulturowym ucznia szkoła nie podjęła jeszcze systemowych działań, mających na celu znalezienie skutecznego sposobu włączania oficjalnej narracji tożsamościowej w obszar dyskursów, docierających do nastolatka i kształtujących jego osobowość.

Rozdział II o *Kulturowych przestrzeniach szkolnego dyskursu tożsamościowego w edukacji polonistycznej...* wraz z rozdziałem kolejnym, mówiącym o *Aksjologicznych perspektywach podręcznikowych interpretacji tekstów kultury...* pokazują, jak daleka jest jeszcze droga polonistyki stosowanej do tworzenia warunków interioryzacji wartości, które niesie (czy raczej nieść powinna) poznawana w szkole tradycja literacko-kulturowa. Autor opowiada się zdecydowanie za rezygnacją z powielania zastanych stereotypów interpretacyjnych w podręcznikach na rzecz dyskusji ze światem wartości bohaterów literackich (w zderzaniu z ich własną uczniowską aksjologią), tworzącej fundamenty podmiotowego dialogu z tradycją.

Problematykę dzisiaj nie do przecenienia badacz podejmuje także w rozdziale kolejnym: *Między ideologią a pragmatyzmem. Obraz Innego w podręcznikach gimnazjalnych*. Zjawisko odmienności kulturowej od dłuższego już czasu wyznacza jeden z najważniejszych tropów „powinnościowych” dydaktyki polonistycznej. Zajęcie się nią w perspektywie podręczników, czyli literackiego „świata zinterpretowanego”, jest tym bardziej istotne, że od stylu tych interpretacji zależy w wielkim stopniu realizacja zadań

formacyjnych przedmiotów. „Zamieszczony w podręczniku tekst znaczy nie tylko autonomicznie – podkreśla Kaniewski – ale i w zaprojektowanej przez autorów sekwencji innych tekstów” (s. 317). Świadome kreowanie przez nich świata wpływa na odczytywanie przez uczniów określonej wizji rzeczywistości. Autor dokonał analizy czterech podręczników gimnazjalnych oraz e-podręcznika, wraz z towarzyszącymi im programami nauczania, a także podstawami programowymi. Wnioski z tych badań mówią zasadnie o uwikłaniu problematyki obcości/odmienności w dyskurs patriotyczny. Świadczy to nie tylko o tym, że dydaktyka szkolnego podręcznika do literatury nie wypracowała sposobów włączania w dyskurs aksjologiczny tekstów o charakterze martyrologicznym. Ważna jest tu także, jak słusznie podkreśla Kaniewski,

niechęć autorów do aranżowania takich sytuacji, w których współczesny nastolatek podejmuje dialog (dyskusję) z wyłaniającym się z literatury martyrologicznej systemem wartości. W zbiorowej świadomości, nie tylko chyba potocznej, dyskusja traktowana bywa najczęściej jako próba dyskredytowania narodowych świętości, a decyzje władzy w zakresie polityki oświatowej potwierdzają raczej przekonanie, że samo umieszczenie konkretnego utworu na liście lektur (lub wycofanie z niej) naprawią sytuację (s. 323).

Wyprowadzane wnioski krytyczne o sposobach obecności Innego w lekturach z podręczników (osobność/„bezkontekstowość”, okazjonalizm, przygodność) są ze wszech miar słuszne i celnie obrazują dylematy dzisiejszej praktyki metodycznej. Autor przeciwstawia im przykłady wartościowego organizowania dialogu międzytekstowego w podręcznikach, uwzględniającego także doświadczenia egzystencjalne uczniów (np. w e-podręczniku). Okiem sceptyka spogląda na propozycje – wydawałoby się – poprawne koncepcyjnie i uzasadnione wychowawczo (*Po polsku*, kl. III). Zawarty tu projekt Polski tolerancyjnej i otwartej na wszelką odmienność kulturową z czasów II Rzeczypospolitej trudno jest uczciwie konfrontować z polityką edukacyjną państwa (w zakresie międzykulturowości) czy rzeczywistymi postawami obywateli w drugiej dekadzie XXI wieku. Mało optymistyczne są także konkluzje z rozważań o odmienności kulturowej świata prezentowanego w lekturach podręcznikowych (egzotyzm jako główna strategia dydaktyczna konceptualizacji inności).

Część ostatnią książki zamyka rozdział mówiący o obrazie rodziny w podręcznikach gimnazjalnych (*Między tradycją a współczesnością...*). Obrazie, podkreśla badacz, niewyrazistym, nieprzystającym do założenia, że autorzy antologii wykorzystują takie reprezentacje rodziny, które „odnosić się będą do współczesnej sytuacji społeczno-kulturowej, dzięki czemu nastolatki będą mieli szansę na zetknięcie się z problemami, których sami doświadczają” (s. 335). Przyglądając się podstawom programowym oraz czterem podręcznikom, autor szuka nie tyle parenetycznych wzorców rodziny, co przykładów przynajmniej w jakimś ogólnym zarysie przystającym do realiów świata doświadczanego przez nastolatki na co dzień.

W pierwszych podręcznikach (i w podstawach programowych) nie docenia się formacyjnego znaczenia rodziny, a jej obraz – traktuje się jako środek powierzchownie rozumianego wychowania. Autorzy nie sięgają po przykłady trudne, konfliktowe, „zatrzymują się” na idealizującej rzeczywistość narracji pozytywnej. Jerzy Kaniewski słusznie ocenia te rozwiązania jako postulatywne, istniejące jedynie potencjalnie, bo – jak podkreśla – „nawet najdoskonalszy konstrukt, jeśli nie będzie wchodził w relacje z doświadczeniem młodzieży, w żaden sposób nie uruchomi swojego oddziaływania” (s. 357).

Autor nie wieńczy całościowych rozważań zakończeniem, co nie przesądza w żaden sposób o wartości naukowej monografii. Książkę o formacyjnych zobowiązaniach języka polskiego uważam za cenną i potrzebną dzisiejszej polonistyce szkolnej oraz akademickiej.

O Autorce

Zofia Budrewicz, prof. dr hab., pracownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Autorka prac na temat dydaktyki polonistycznej dawnej i współczesnej oraz wartości edukacyjnych literatury dla dzieci i młodzieży.

Kształcenie polonistyczne, kształcenie humanistyczne

Ewa Jaskółowa

Uniwersytet Śląski, Katowice

ORCID: 0000-0002-4477-9963

Książka Krzysztofa Koca *Lekcje myślenia (obywatelskiego) Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*¹, wydana przez Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu w 2018 roku, nabiera w sytuacji walki z koronawirusem w Polsce, Europie i na świecie w roku 2020 znaczenia szczególnego i pokazuje Autora jako przenikliwego humanistę, który przed „czasem zarazy” próbuje pokazać zagrożenia. To nie jest książka o epidemii czy pandemii, ale czytana w czasach tego globalnego, niespodziewanego (?), doświadczenia pokazuje, jak ważne jest kształcenie i wychowanie humanistyczne. Jest to książka, **w której Autor, wskazując na współczesną literaturę reportażową, przekonuje o budzeniu wrażliwości etycznej i budowaniu świadomości u młodych odbiorców literatury**, że między problemami pokazywanymi we współczesnych reportażach (chętnie czytanych przez młodzież), a problemami, które niesie ze sobą literatura fikcyjna, także tak zwana klasyczna – jest wiele niezwykłych relacji, które warto odkryć. Trzeba tylko uruchomić myślenie, obudzić w sobie, w uczniu „człowieka myślącego”, pozwolić zatem na przygodę intelektualną.

Autor publikacji, czytając reportaż współczesny, chce odbiorców, a w tym rzecz jasna uczniów, nauczyć myślenia o różnorodnych zagrożeniach i próbach zapobiegania im zawczasu. Podtytuł książki *Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata* wydaje się tu najważniejszy. Jakkolwiek patetycznie mogą zabrzmieć słowa, które chcę napisać, warto może, by wybrzmiały przy okazji refleksji o książce Krzysztofa Koca. Nasze doświadczenie A.D. 2020 to konsekwencja buntu Gai, umęczonej Ziemi, która odpowiada na rabunkową gospodarkę, na wojny, na bezmyślną eksploatację Ziemi, słowem na całą dominację człowieka nad Naturą, światem i drugim

¹ Koc Krzysztof, 2018, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań.

człowiekiem. **Tę bezmyślność można było obserwować w sylwestrową noc, gdy płonąła połowa Australii**, ginęli ludzie i zwierzęta, a mieszkańcy wielkich miast tego kontynentu strzelali w powietrze fajerwerki i cieszyli się z nadejścia Nowego Roku 2020. Cały świat się cieszył. A może właśnie wtedy powinien był się zatrzymać. Zrobił to trzy miesiące później, nie pod wpływem widocznego pożaru, lecz niewidocznego wirusa.

Opracowanie Krzysztofa Koca prowokuje do spowolnienia, zatrzymania, odrzucenia presji czasu przy realizacji programowych zapisów. To publikacja, która namawia nauczycieli, by w prowokacji dostrzegli szansę dla wychowania człowieka myślącego. Może nią być podsuniecie uczniom lektury współczesnych reportaży, podejmujących najbardziej pilne i obchodzące młodych ludzi problemy ich świata: nierówności społecznych, braku dostępu do pożądaných dóbr, ale także egoizmów narodowych wobec potrzeb ludzi znajdujących się w centrum wojen i epidemii. Wszystkie te kwestie oraz wiele innych pokazanych w *Lekcjach myślenia*, odczytywane w kontekście sytuacji globalnego zagrożenia nową chorobą, prowokują pytania o sposoby dotarcia do młodych ludzi, uwrażliwienia ich na potrzeby i krzywdę innych, a przede wszystkim pytania o to, jak może to zrobić nauczyciel polonista, na barkach którego spoczywa misja budzenia myślenia humanistycznego.

Książka Krzysztofa Koca zbudowana jest klarownie z trzech części. Pierwsza z nich nosi tytuł *Myślenie o świecie – dialog edukacji z filozofią Hannah Arendt*; część druga została zatytułowana *Myślenie jako pragnienie sensu – w stronę edukacji obywatelskiej*, trzecia – *Jaki jest świat... Reporterskie egzemplifikacje*. Części te, choć koherentne i wzajemnie się oświetlające, nie muszą być czytane po kolei. Czytelnik otrzymuje bowiem publikację, z którą będzie się zaprzyjaźniał, może ją czytać od środka, od początku, ale może zacząć swoją z nią lekturą przyjaźń od części ostatniej i wracać do fragmentów raz przeczytanych albo pominiętych, by odkryć zawartą w niej filozofię uczenia mądrego, niespiesznego, pogłębionego intelektualnie, a przede wszystkim humanistycznego.

W książce odnajdujemy bowiem pogłębioną refleksję filozoficzną, zmierzającą do budowania koncepcji edukacji obywatelskiej jako odmiany edukacji polonistycznej. Odnajdujemy obraz młodego pokolenia ludzi, który został pokazany w reportażu i śledzimy pytania stawiane szkole w czasach, gdy światem rządzą rynkowe mechanizmy, a ideały pokolenia rodziców i dziadków mają trudny dostęp do świadomości młodych ludzi. I w końcu podążamy za egzemplifikacją reportaży, które pokazują świat we fragmentach, pokazują jednostkowe losy i doświadczenia, ale dają szansę identyfikacji z tak pokazanym (kreowanym) światem wszystkim czytelnikom.

Część I publikacji skupiona jest na analizie filozoficznych rozważań o myśleniu Hannah Arendt, które dają asumpt do budowania refleksji o edukacji. Autor przygotowuje sobie w tym rozdziale cały aparat pojęciowy, który konsekwentnie będzie wykorzystywany w kolejnych częściach

jako argumentacja dla pokazywanych problemów. Wydobywa zatem i analizuje takie kategorie jak: myślenie, działanie, wolność, autorytet oraz wartości: odwaga, szacunek, odpowiedzialność. Dwa pierwsze rozdziały skupiają wokół myślenia, które filozofka uznaje za najistotniejszą zdolność umysłu ludzkiego, z której (bywa) człowiek nie chce lub nie umie korzystać. Tytuły tych rozdziałów, nawiązując do literackich kontekstów, stanowią pierwszy sygnał możliwych relacji między literaturą, edukacją i polityką. Tytuł pierwszego: *Tkanina Penelopy, czyli o potrzebie i kruchości myślenia. Rozważania w perspektywie filozoficzno-edukacyjnej* przynosi sformułowanie głównego problemu książki rozpatrywanego w dalszej części z perspektywy teoretycznej oraz praktycznej.

Autor wyjaśnia ideę swojej koncepcji uczenia języka polskiego, którą poprzedza namysł właśnie nad kategoriami i wartościami wyżej wymienionymi. Najpierw na stronie 21. podkreśla konieczność skierowania refleksji na lekcjach języka polskiego ku światu współczesnemu i takiego przeorientowania procesu dydaktycznego, by to właśnie współczesność decydowała o dialogu z dziedzictwem przeszłości. Taka propozycja wynika z przeświadczenia, że możliwe jest zbudowanie świadomości tradycji i procesu historycznoliterackiego bez konieczności budowania procesu dydaktycznego w układzie chronologicznym. Jest to możliwe do zrealizowania przy bardzo starannym przygotowaniu procesu nauczania. To idea, która daje szansę na pełne przeorganizowanie toku nauczania literatury i powinna zostać nazwana raczej procesem czytania literatury, a nie jej nauczania. Może zostanie w jakiejś przyszłości zrealizowana w nowym projekcie podstawy programowej.

Rozdział drugi w pierwszej części książki zatytułowany jest „*Nie ma rozputy większej niż myślenie*”. *Niemysłenie jako dewastacja różnorodności świata*. Nawiązanie do wiersza Wisławy Szymborskiej pt. *Głos w sprawie pornografii* jest tu bardzo znamienne i wskazuje po raz kolejny, jak łączyć można filozoficzną refleksję z poetycką metaforą i jej interpretacją, a w konsekwencji snuć rozważania o charakterze dydaktycznym. Tytuł trzeciego rozdziału ma charakter nieco prowokacyjny *Obrona polityczności edukacji polonistycznej*. Z analiz tu przeprowadzonych Autor wyprowadza następujący wniosek:

Przemyślenia Arendt dotyczące polityki, działania, sądenia i myślenia zaskakują nie tylko oryginalnością i aktualnością, ale też intrygującymi możliwościami włączenia ich w koncepcje kształcenia polonistycznego. Uświadamiają, jak istotne miejsce w edukacji humanistycznej powinien zajmować na przykład projekt wychowania obywatelskiego, którego zadaniem jest przygotowanie młodych ludzi do funkcjonowania w przestrzeni publicznej, ukazywanie, jak znacząca może być zdolność do przekonywania i oddziaływania na innych (s. 79).

W czwartym rozdziale „*Oto nasz świat*” – *istota wychowania obywatelskiego* pokazuje Autor książki konsekwencje niemyślenia, które prowadzą do poddania się manipulacji, propagandzie, indoktrynacji i wszelkiej maści

zniewoleniu, które szczególnie podoba się władzy totalitarnej, ale także każdej zmierzającej do ograniczenia swobód obywatelskich z autorytarnymi inklinacjami.

Część drugą publikacji rozpoczyna rozdział, w którym diagnoza współczesności wydobyta została z reportażu Filipa Springera pt. *Miasto Archipelag*. Reportaż pokazuje pokolenia ludzi, którzy pragną ucieczki ze świata, w jakim przyszło im żyć. Autor reportażu pokazuje młode osoby żyjące w małych miastach i miasteczkach, które nie widzą dla siebie w nich miejsca i usilnie pragną się z nich wyrwać. Diagnoza prowadzi do stawiania pytań, jak przy takim rozpoznaniu proponować młodzieży teksty literackie o patriotyzmie, obywatelskości, przynależności do wspólnoty, skoro one nijak mają się do ich niepokojów. Szkoła jako instytucja musi zatem zmierzyć się z takimi problemami, jak poczucie niepewności, tymczasowości i strach przed przyszłością. Na pytanie: jak to zrobić, próbuje Krzysztof Koc odpowiedzieć, sięgając do prac z obszaru współczesnej dydaktyki. Dzieli je na te, które analizują świat z perspektywy wewnątrzszkolnej i te, które przyjmują optykę przeciwną, czyli zmierzają od obserwacji świata, by szukać odpowiedzi na pytania, co zrobić, aby zainteresować. Obie pokazują problemy współczesnej edukacji humanistycznej, która nie może zamykać się wyłącznie w dotychczasowych, utrwalonych przez tradycję lekturach i ich interpretacjach. I tu znów warto zwrócić uwagę, że doświadczenie niepewności i niepokój wszystkich ludzi wywołany nagłym kryzysem epidemiologicznym nie skończy się wraz z „odwołaniem alertu”. Przewidywania ekonomistów są przerażające, a humaniści próbują szukać w doświadczeniu jakiegoś sensu. Poszukują w doświadczonej sytuacji jakichś elementów, prowadzących do zmiany myślenia i postrzegania przede wszystkim drugiego człowieka, szukając w nim istniejących pokładów dobra.

Drugą część książki zamyka reportaż o uchodźcach. Widać tu kompozycyjny efektowny, ale i efektywny zamysł. Polega on na wskazaniu reportażu jako, z jednej strony źródła diagnozy sytuacji współczesnego pokolenia młodzieży (*Miasto Archipelag*), a z drugiej, także reportaż (K. Boni, W. Tochman, *Kontener*) staje się źródłem przeżyć, które prowadzą do pogłębionej refleksji nad tego pokolenia sytuacją. Autor sugeruje, że opowieść o uchodźcach może być źródłem trudnych pytań, które na lekcjach warto stawiać i warto prowokować nimi młodych ludzi, zwłaszcza tych, którzy dość egoistycznie patrzą tylko na siebie i często trudno im nawiązać nić empatii z bohaterami czytanych powieści. Píše on:

Analiza na lekcjach języka polskiego opowieści o dramatycznych losach uchodźców pozwala wkomponować je w rozważania o naturze człowieka, o wartościach, o dramacie ludzkiej egzystencji, o dobru i o złu, o postawach wobec cierpienia. Kwestie te, podejmowane w literaturze pięknej, mogą przejrzeć się w literaturze fikcyjnej i odwrotnie, potwierdzając w ten sposób egzystencjalną wartość lektury i znosząc barierę między tym, co prawdopodobne, wykreowane, wyobrażone i wymyślone, a tym, co rzeczywiste, potwierdzone obserwacją i uczestnictwem (s. 175).

Obie części książki zbudowane są w sposób przemyślany, kompozycyjnie uporządkowany i logiczny, co zasługuje na najwyższe uznanie, jeśli weźmiemy pod uwagę, że wywód budowany jest jako konsekwencja przemyśleń wynikających z lektury jedenastu książek Arendt, dziesiątek publikacji z zakresu filozofii, dydaktyki i socjologii oraz ponad pięćdziesięciu tytułów bibliografii reporterskiej, którą Autor książki rekomenduje do czytania w całości lub we fragmentach (s. 269–270). Warto zatem podkreślić, że wywód prowadzony jest klarownie, bez nadużywania hermetycznego, naukowego słownictwa. Książka jest bowiem adresowana w takim samym stopniu do badaczy procesu dydaktycznego, jak i do nauczycieli praktyków oraz studentów przygotowujących się do trudnej roli nauczycieli języka polskiego.

Część trzecia i ostatnia – skierowana na *Reporterskie „oswajanie” świata* – pokazuje, jak i co czytać na lekcjach języka polskiego, wybierając oczywiście z szerokiej oferty współczesnego reportażu literackiego. Konsekwentnie pokazuje Autor, jaki był cel analitycznych rozważań w części pierwszej publikacji. Krzysztof Koc dalej czyta Arendt, by wydobywać z jej myśli to wszystko, co „daje do myślenia” analitycznemu, wnikliwemu umysłowi humanistycznemu, by następnie przełożyć to na refleksję o współczesnej dydaktyce i celowości wprowadzania reportażu do polonistycznego (humanistycznego) kształcenia. Wyprowadza on bardzo śmiały i efektowny paralelizm między rolą barda z epizodu *Odysei* (przywołanego przez Arendt w *Życiu umysłu*, s. 191–192) i rolą współczesnego reportażyisty. I bard, i reportażyista uświadamia swoim współczesnym (widzom, słuchaczom) to, czego oni nie dostrzegają nawet wówczas, gdy w różny sposób w wydarzeniach uczestniczą. Autor książki, dokonując zestawień refleksji filozoficznych, spostrzeżeń zapisanych w najodleglejszych tekstach literackich (*Odyseja* Homera), wskazuje, jak uzmysłowić młodemu człowiekowi z jednej strony fakty, które dzieją się obok niego, z drugiej wskazać, że dopiero literackie ujęcie prowokuje do głębokiego nad nimi namysłu i w końcu pokazuje wspólnotę idei, jaka zapisana jest analogicznie w dziele Homera i współczesnego reportażyisty – to idea pobudzenia emocji, które możliwe są dopiero, gdy usłyszy się i zobaczy czyjeś lub własne doświadczenie z perspektywy widza lub słuchacza. W ostatniej części książki aparatura pojęciowa wywiedziona z myśli Arendt ciągle jest obecna, by pokazać istotę filozofii tego gatunku, a zatem „filozofię faktu”, „postrzegania świata”, czy bohaterów, aż w końcu „filozofię osławiania świata w reportażu”.

Lekcje myślenia (obywatelskiego) Krzysztofa Koca to publikacja wybitna z kilku powodów. Po pierwsze, pokazuje i uzasadnia sposób kształtowania patriotyzmu, wolnego od fetyszu narodowego, jako postawy aktywności obywatelskiej Polaka i Europejczyka. Po drugie, pokazuje, że kształtowanie takiej postawy jest zdeterminowane wolnością wyboru (także lektur szkolnych) nauczyciela i uczniów. Po trzecie jest to książka, która po raz pierwszy prezentuje tak głęboko filozoficznie uzasadnioną konieczność kształcenia

światłych, myślących nauczycieli, którzy w konsekwencji staną się wychowawcami myślących ludzi. Pokazuje zatem, sięgając do ciągle aktualnej myśli jednej z najbardziej wpływowych filozofek XX wieku, że szkoła musi być miejscem, w którym młodzi ludzie uczą się stawiać pytania i uczą się także, że nie ma na nie łatwych i jednoznacznych odpowiedzi. Mało tego – i to kolejny argument świadczący o wybitności książki – myślenie, którego uczyć się ma współczesny młody człowiek, to nie jest myślenie, które powinno budować stałe i niezmiennie konstrukty. Ma to być myślenie, które w każdej chwili gotowe jest na przemyślenie i przekomponowanie swoich wcześniejszych konstrukcji. Myślenie, jak „tkanina Penelopy”, powinno być prute i rozpruwane, aby nadążać za zmieniającym się światem – to wnioski Autora płynące z głębokiej i wnikliwej analizy dzieł Arendt. To wnioski, które nasuwają się w sytuacji, gdy na naszych oczach pandemia koronawirusa burzy wszystkie uznawane do tej pory zasady życia społecznego, gdy ludzie poddani zostali restrykcyjnym zasadom funkcjonowania w świecie, gdy myślenie o przyszłości musi być poddane nowym niestandardowym rozwiązaniom, które dadzą szansę na nowe ułożenie relacji w świecie. To wnioski, które trzeba wyrazić w sytuacji, gdy ze wszystkich stron słychać, że po wyjściu z pandemii nie będziemy już żyć w świecie, jaki znamy. Będziemy musieli na nowo oswoić świat i na ten czas osvajania *Lekcje myślenia (obywatelskiego)* Krzysztofa Koca powinny być naszą lekturą obowiązkową.

O Autorce

Ewa Jaskółowa – prof. dr hab., pracuje na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej zainteresowania naukowe skupione są wokół problematyki literaturoznawstwa i dydaktyki; zajmuje się problemami poezji XX w. i jej nawiązaniem do tradycji zwłaszcza romantycznej i biblijnej. Autorka między innymi książek o twórczości Stanisława Balińskiego, kwadryganta Stanisława Ciesielczuka, artykułów o poezji Wisławy Szymborskiej czy Tadeusza Różewicza. Autorka monografii pt. *Żona Lota w poezji polskiej XX wieku*. Interpretacja tekstu stanowi podstawowy element jej badań literaturoznawczych, a odbiór literatury przez uczniów i możliwości budowania procesu dydaktycznego, który pomaga w tym odbiorze, są drugim elementem jej zainteresowań.

Zmiany znaczeń wyrazów – projekt zajęć z wiedzy o historycznym rozwoju polszczyzny

Aleksandra Deskur

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań
ORCID: 0000-0002-6541-3581

Zmiany znaczeń wyrazów to jeden z najciekawszych tematów historycznojęzykowych w programie studiów pierwszego stopnia. Jest uwzględniony w sylabusie przedmiotu i obejmuje zagadnienia obowiązujące studentów na egzaminie. Punktem wyjścia niniejszego artykułu był konspekt ćwiczeń przeprowadzonych w grupie, w której na co dzień nie prowadziłam zajęć¹. Projektując zadania, nie mogłam zatem brać pod uwagę specyfiki grupy oraz sposobu pracy studentów. Spotkanie zostało zaplanowane w taki sposób, aby jego realizacja była możliwa zarówno w wypadku dużego, jak i niewielkiego zaangażowania i aktywności uczestników (z uwzględnieniem zagadnień do rozmowy prowadzonej w zależności od odpowiedzi udzielanych przez studentów oraz zadań angażujących wszystkich członków grupy).

Głównym celem ćwiczeń było **zaznajomienie studentów z problematyką zmian znaczeń wyrazów w perspektywie diachronicznej**. Osiągnięcie tegoż powinno sprawić, że studenci będą wiedzieć, czym jest znaczenie i zmiana znaczenia wyrazów, wymienią typy zmian znaczeń wyrazów (z podaniem odpowiednich przykładów), wskażą w tekście i w słowniku wyrazy, które zmieniły swoje znaczenia, a także nazwą i scharakteryzują typ zmiany oraz zrozumieją/wyjaśnią zewnętrzne przyczyny tego procesu.

Istotną wskazówką w budowaniu dydaktycznego projektu spotkania była dla mnie książka Jerome'a Brunera. Wykorzystałam głównie jego koncepcję narracji w edukacji², starając się ułożyć plan zajęć tak, aby poszczególne

¹ Autorka jest doktorantką w Zakładzie Historii Języka Polskiego na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu. Zajęcia zostały przeprowadzone jako element metodycznego kształcenia uczestników studiów III stopnia w ramach konwersatoriów „Praktyka i teoria kształcenia akademickiego”. Były hospitowane przez promotora pracy doktorskiej, wykładowcę prowadzącego zajęcia w grupie studenckiej, doktorantki i doktorantów oraz specjalistkę z zakresu dydaktyki. Szerzej zob. *Dydaktyczna szkoła doktorska*, 2019.

² „Narracja zawiera sekwencję zdarzeń. Sekwencja ta jest nośnikiem znaczenia” – pisał Bruner (2006, 170).

części wynikały z poprzednich i tworzyły spójną całość. Jednocześnie zależało mi na tym, by wyraźnie odrębne były poszczególne etapy tworzące sekwencję, poświęcone różnym zagadnieniom szczegółowym.

Ponieważ grupa aktywnie brała udział w pierwszym z zaproponowanych przeze mnie ćwiczeń, kolejne fazy zajęć rozpoczynały się właśnie od zadania, na podstawie którego przekazywałam merytoryczne informacje. W każdym przypadku działanie oparte na intuicji bądź wcześniejszej wiedzy potocznej/osobistej poprzedzało uzyskanie wiedzy naukowej/„właściwej”, czyli związanej z tematem spotkania.

W kwestiach metodycznych czerpałam również z własnych obserwacji konwersatoriów prowadzonych przez pracowników Zakładu Historii Języka Polskiego UAM. Zdobyte w ten sposób doświadczenie praktyczne starałam się wykorzystywać przede wszystkim w aktywizacji studentów (konstruowanie zadań, zadawanie pytań, podsumowywanie i uzupełnianie udzielonych odpowiedzi, reagowanie na odpowiedzi błędne lub nieadekwatne do pytania, podsumowywanie zajęć).

WSTĘP: CO TO JEST ZNACZENIE?

Pierwsza część spotkania miała charakter przede wszystkim wykładowy – służyła zapoznaniu studentów z podstawowym nazewnictwem potrzebnym do dalszej pracy. Objąsnione zostały następujące terminy:

- znaczenie,
- desygnat,
- pojęcie,
- kategoria pojęciowa,
- zmiana znaczenia,
- prototyp.

Po krótkim wprowadzeniu przeszliśmy do części wymagającej działania studentów. W celu sprawdzenia, na ile grupa jest aktywna i czy będzie uczestniczyć w zajęciach, zaproponowałam krótkie ćwiczenie wstępne. Zadałam pytanie: *co to jest ptak?* – które następnie zostało doprecyzowane: jakie cechy musi mieć obiekt z rzeczywistości pozajęzykowej, abyśmy mogli nazwać go ptakiem? Na etapie udzielania odpowiedzi byłam w stanie ocenić zaangażowanie grupy jako zadowalające. Zgodnie z moimi oczekiwaniami studenci udzielali takich odpowiedzi, jak: *ma skrzydła, lata, ma pióra* etc. Wszystkie propozycje zapisywałam na tablicy w postaci prostego schematu: w jego centrum znalazł się omawiany wyraz, wokół którego pojawiły się wymienione przez uczestników zajęć cechy. Bardzo szybko zaczęto też weryfikować wcześniejsze wypowiedzi (np. stwierdzając, że nie każdy ptak lata, choć cecha ta została wcześniej wymieniona jako charakterystyczna). Jedna ze studentek zauważyła, że myśląc o ptaku, często wyobrażamy sobie jakiś konkretny gatunek, np. wróbla. To stwierdzenie umożliwiło po pierwsze pokazanie, czym „w praktyce” jest prototyp (centrum

danej kategorii pojęciowej, najbardziej typowy „egzemplarz” wśród desygnatów), po drugie – ukierunkowało naszą dalszą rozmowę, rozpoczynając się od uświadomienia, że:

- znaczenie trudno uznać za stałą, niezmienną „zawartość” określonego wyrazu, może ono być zmienne np. w zależności od uwarunkowań kulturowych;
- znaczenie nie jest jednorodne, stanowi wiązkę komponentów znaczących (semów) przypisywanych danemu desygnatowi; niektóre z nich są niezbędne, aby zidentyfikować dany desygnat, inne – możemy uznać za typowe, nie są one jednak konieczne, by zaliczyć jakiś obiekt do danej kategorii – w tym wypadku ptaków.

Powyższe założenia zostały sformułowane przeze mnie na podstawie wcześniejszych wypowiedzi studentów. Następnie podałam definicję znaczenia, którą posługiwaliśmy się podczas zajęć (zaznaczając jednocześnie, że w literaturze przedmiotu takich definicji jest bardzo dużo; m.in. Danuta Buttler w książce na temat zmian znaczeń wyrazów przywołuje dwie: relacyjną i konotacyjną): **znaczenie to kompleks powiązanych ze sobą logicznie komponentów znaczących (semów)**³.

Po krótkiej części wykładowo-objaśniającej przeszliśmy do kolejnego zadania, którego budowa była analogiczna do pierwszego. Tym razem pytanie brzmiało: *co to jest krzesło?* Studenci wymieniali cechy, które ma krzesło, a których nie mają inne meble (nogi, siedzisko, oparcie, etc.). Również w tym wypadku odpowiedzi posłużyły do stworzenia na tablicy prostego schematu złożonego z omawianego wyrazu (umiejscowionego w centrum) oraz jego cech i wysnucia wniosku, że istnieje pewna grupa cech, która decyduje o tym, że dany desygnat: 1) jest tym, czym jest; 2) odróżnia się od innych desygnatów (np. krzesło od fotela i taboretu) – wraz ze studentami wskazaliśmy te cechy na przykładzie krzesła. Studenci dowiedzieli się także, że poszczególne semy mogą ulegać zanikowi, wzmocnieniu, mogą także przesuwać się na pozycję centralną; do znaczenia mogą również dołączać nowe semy. Każdy taki „ruch” powoduje zmianę znaczenia. Ćwiczenie to służyło:

- utrwaleniu przyjętej definicji znaczenia jako wiązki elementów znaczących;
- stworzeniu punktu wyjścia do właściwych rozważań o zmianach znaczeń wyrazów.

Ten etap spotkania zajął ok. 20 minut.

TYPY ZMIAN ZNACZEŃ WYRAZÓW

Po części wprowadzającej przeszliśmy do głównego tematu, czyli zmian znaczeń wyrazów. Ta faza również rozpoczęła się od ćwiczenia, przy

³ Zob. także Grzegorzyczkowa 2010, 17-19.

realizacji którego oczekiwałam, że studenci będą sięgać do informacji przekazanych przeze mnie na początku zajęć oraz wiedzy z lektury (Kurkowska, 1949), choć nie wykluczałam również, że będą kierować się wiedzą ogólną.

Uczestnicy zostali podzieleni na kilka grup liczących po dwie-trzy osoby. Każda z grup otrzymała hasła słownikowe zaczerpnięte z słowników rejestrujących stan języka polskiego na różnych etapach rozwoju (*Wielki słownik języka polskiego* – WSJP, słownik Lindego – SL, *Słownik staropolski* – SStp). Każdy wyraz był reprezentowany przez dwa hasła słownikowe (dawne i współczesne). Podane zostały następujące przykłady:

błąd

SL: 'błąkanie, błąkanina, błądenie, chybienie, uchybienie, myłka, omyłka (...) fizyczne lub moralne od prawdy, rzeczywistości, właściwości oddalenie się (...) W ogólności błąd, omyłka, omylenie co do rozumienia, lub postępowania (...) Omylne mniemanie i błąd'

WSJP: 1) 'coś, co jest niezgodne z obowiązującymi regułami w jakiejś dziedzinie nauki lub sztuki' 2) 'zachowanie lub postępowanie, które przyniosło niepożądane skutki'

błagać

SL: 'koić, śmierzyć, dobruchać, łagodzić prośbą'

WSJP: 'prosić o coś bardzo mocno i pokornie'

bolączka

SL: 'wrzód bolący'

WSJP: 'niekorzystna sytuacja, stan lub sprawa odczuwane jako przyczyna zmartwień, dyskomfort bądź przeszkoda w życiu'

upokorzyć

SL: 'pokornie unieżyć'

WSJP: 'sprawić, że ktoś poczuł się poniżony'

ciąża

SL: 'brzemie, ciężar (...) dolegliwość, ucisk, ciężar (...) kara, karność (...) brzemienność, ciężarność, czas brzemienności'

WSJP: 'stan, w którym znajduje się kobieta lub samica innych ssaków od chwili zapłodnienia do urodzenia potomstwa'

przerazić

SStp: 'wedrzyć się gdzieś, wniknąć, przeniknąć, przebić na wylot'

WSJP: 'wywołać przerażenie'

jatka

SStp: 'budka kupiecka, kram, stragan'

WSJP: 1) 'zdarzenie, w którym ginie lub zostaje rannych wiele osób' 2) daw. 'sklep z mięsem' 3) 'w Polsce średniowiecznej: kram na placu targowym'

kobieta

SL: 'słowo w dawnych pismach rzadkie, (...) pierwiastkowo wzdardliwe, białogłowa, niewiasta'

WSJP: 1) 'dorosły człowiek płci żeńskiej' 2) pot. 'żona lub kochanka'

stolec

SL: 'krzesło, np. królewskie, sądowe, tron, stolica (...) zwierzchność (...) stolec, zasada, fundament, podstawa (...) stolec, stołek dziurawy, z otworem w siedzeniu (...) Stolec do rodzenia (...) Stolec, naczynie potrzebne (sracz)'

WSJP: 1) 'substancja o przykrym zapachu, którą ludzie i zwierzęta wydalają jednorazowo z jelit przez odbyt' 2) przest. 'krzesło, na którym w oficjalnych sytuacjach zasiada monarcha, biskup lub inny dostojnik' 3) przest. 'władza królewska, książęca lub kościelna'

zabawa

SL: 'zabawa, bawienie, wstrzymywanie kogo w postępie czyli pośpiechu czynności, trudnienie i to co kogo trudni, wstrzymuje, bawi, zawada, zawód, przeszkoda (...) Zabawa, zatrudnienie, i to co zatrudnia, praca, robota, (...) Zabawa miła, przyjemna, którą czas miło się skraca (...) Zabawy dziecinne, igraszki, gry'

WSJP: 1) 'ogół czynności, w których wykonywanie ktoś angażuje się po to, żeby przyjemnie spędzić czas' 2) 'zorganizowane przedsięwzięcie artystyczne, sportowe lub rozrywkowe mające przyciągnąć wielu uczestników' 3) 'spotkanie towarzyskie, w czasie którego głównie się tańczy'

dziedzina

SL: 'wieś, majątność, grunt'

WSJP: 1) 'wydzielony zakres jakiejś ludzkiej aktywności' 2) książk. 'ziemia będąca czyjąś własnością'

gęba

SL: 'warga (...) W mnogich mówienia sposobach, słowa tego używamy, przez wzgląd na usta, albo jako na część twarzy, albo jako na narzędzie jedzenia, albo jako na narzędzie mowy'

WSJP: 1) pot. 'usta - otwór' 2) pot. 'twarz człowieka'

Poprosiłam studentów, aby zastanowili się, jak zmieniło się znaczenie różnych wyrazów, a następnie scharakteryzowali zmianę. Ćwiczenie to miało dwie części: pierwsza, trwająca około 15 minut, polegała na samodzielnej pracy w grupach. Podczas części drugiej uczestnicy zajęć prezentowali wylosowane przez siebie przykłady, mówili, jakie znaczenie miał dany wyraz dawniej, a jakie ma dziś, oraz opisywali, na czym polega modyfikacja znaczenia. Odpowiedzi studentów były zapisywane na tablicy. Następnie poprosiłam, aby powstały zbiór uporządkować według określonego klucza (np. posiłkując się przeczytanym wcześniej tekstem Kurkowskiej). Kryteria mieli zaproponować sami studenci. Oczekiwałam, że stworzony podział będzie miał charakter ogólny i będzie obejmował: rozszerzenie znaczenia, zawężenie, przeniesienie, zmianę nacechowania emocjonalnego (klasyfikacja, którą posługuje się Danuta Buttler⁴). Poniżej dla każdego typu podaję wybrane przykłady spośród analizowanych przez studentów.

- **Rozszerzenie znaczenia** (generalizacja): jeden z semów ulega zatarciu, w wyniku czego wyraz zaczyna się odnosić do większej liczby desygnatów, np. *dziedzina*.

⁴ Buttler 1978, 48-166.

- **Zawężenie znaczenia** (specjalizacja): jeden z semów ulega wzmocnieniu, w wyniku czego wyraz zaczyna się odnosić do mniejszej liczby desygnatów; może nastąpić np. w wyniku różnicowania dubletów (wyrazów synonimicznych), z których każdy zaczyna odnosić się do innego desygnatu, zatem oba synonimy zawężają swoje znaczenie (i przestają być synonimami); specjalizacja może być nieznaczna albo radykalna, przykłady: *ciężka, zabawa*.
- **Przeniesienie znaczenia**: „przesunięcie dominanty (centrum) znaczenia wyrazu” (Butler 1978, 87); w przypadku tego typu kluczowa jest zmiana od znaczenia konkretnego do abstrakcyjnego (przeniesienie często ma charakter metaforyczny, gdyż tak postrzegamy rzeczywistość; zależało mi, aby ten konkretny podtyp przeniesienia znaczenia został przez studentów zapamiętany); przykłady: *bolączka, przerazić, błagać*.
- **Zmiana wartościowania danego wyrazu nacechowania emocjonalnego** (melioracja i degradacja znaczenia): wyraz odnosi się do tego samego desygnatu, zmienia się jedynie jego wartościowanie – np. wyraz neutralny może stać się wyrazem wulgarnym lub nacechowanym negatywnie, przykłady: *kobieta* (melioracja, przy czym tu mamy do czynienia ze zmianą znaczenia z negatywnie nacechowanego do neutralnego; melioracja nie zawsze jest przesunięciem wyrazu do rejestru wysokiego), *gęba* (degradacja).

Przy analizie zmiany znaczenia skorzystałam ze schematu „kwiatków semantycznych”, używanego na zajęciach z wiedzy o historycznym rozwoju polszczyzny. W środku „kwiatka” znajduje się znaczenie centralne, a „płatkami” są znaczenia poboczne, które mogą się odrywać. Zaczynają wtedy funkcjonować jako nowe znaczenia centralne, generujące nowe znaczenia poboczne. Nawiązałam też do części wstępnej naszych zajęć, podczas której rozmawialiśmy o koncepcji znaczenia jako wiązki elementów znaczących.

Warto zauważyć, że podział Kurkowskiej jest trochę inny: badaczka skupia się na konkretnych zmianach, które można uznać za reprezentatywne dla ogólniejszych typów. Założyłam, że jeżeli studenci pójdą podobnym tropem, podziału ogólnego dokonamy wspólnie (w drodze moderowanej i ewentualnie uzupełnianej przeze mnie rozmowy). Okazało się, że podział studentów tylko w niewielkim stopniu odbiegał od mojego „głównego” oczekiwania: wśród odpowiedzi pojawiło się zawężenie, rozszerzenie, zmiana nacechowania emocjonalnego, a także zmiana, którą studenci intuicyjnie rozumieli jako całkowitą czy głęboką (chodziło o przeniesienie znaczenia). Pojawiły się także głosy, że niektóre zmiany są związane z przejściem od znaczenia konkretnego do metaforycznego. Wskazany podział został przeze mnie uporządkowany, wprowadziłam także dodatkowe terminy (przeniesienie znaczenia, melioracja, degradacja) na określenie zjawisk, które wcześniej studenci opisywali własnymi słowami.

Po zakończeniu ćwiczenia przekazałam studentom istotne informacje dotyczące zmian znaczeń wyrazów, dotyczące wszystkich typów zmian:

- zmiana znaczenia nie zawsze pociąga za sobą wycofanie się znaczenia pierwotnego; zdarza się, że wyrazy ze zmienionym znaczeniem funkcjonują jednocześnie z wyrazami o znaczeniu pierwotnym; Buttler pisze o zmianach całkowitych i niecałkowitych;
- zmiany znaczeń wyrazów nie zawsze mają charakter wyłączny, czasami można mówić o jednoczesnym zachodzeniu dwóch typów zmian (np. generalizacja i przeniesienie znaczenia, specjalizacja i degradacja);
- często jeden wyraz ulega więcej niż jednej zmianie; np. *jatka*: szalas, chata z gałęzi → kram, stragan (przeniesienie) → jatka mięsna (specjalizacja) → rzeź, masakra (przeniesienie na zasadzie metaforyzacji);
- zmiany znaczeniowe mogą mieć charakter „sprzężony”, jedna pociąga za sobą inne (np. *żona*, *kobieta*, *niewiasta*).

Po tej krótkiej części wykładowej zaplanowałam kolejne zadanie. Jest ono ważne i – jak sądzę – ciekawe, ponieważ pozwala studentom obserwować zmiany znaczenia wyrazów nie tylko na przykładzie danych słownikowych, ale również tekstów. Niestety nie starczyło nam na nie czasu i musiałam z niego zrezygnować. Alternatywny przebieg zajęć mógłby jednak wyglądać w ten sposób, by na jednych ćwiczeniach skupić się tylko na zmianach znaczeń wyrazów i charakterystyce ich typów (wówczas część ćwiczeniowa mogłaby być bardziej rozbudowana), a na następnych – przeanalizować wewnątrzjęzykowe i zewnątrzjęzykowe przyczyny zmian znaczeń wyrazów.

Studenci mieli otrzymać fragmenty tekstów staropolskich (krótkie, maksymalnie dwa-trzy zdania). Ich zadaniem było wyszukanie wyrazów, które zmieniły znaczenie i określenie, z jakim typem zmiany mamy do czynienia. Znaczenie pierwotne należało zrekonstruować na podstawie kontekstu (w razie potrzeby sięgnąć do *Słownika staropolskiego*), a następnie porównać ze znaczeniem współczesnym, podanym na podstawie własnej kompetencji językowej (choć i tu nie wykluczam sięgnięcia np. do *Wielkiego słownika języka polskiego*). Ćwiczenie to miało na celu utrwalić zdobyte do tej pory informacje oraz wykształcić umiejętność ich praktycznego zastosowania. Przykładowe fragmenty tekstów (pogrubioną czcionką zaznaczono wyrazy, które należałoby przeanalizować):

O tem, jako syn boży zstąpił w **żywot** błogosławionej dziewice i o poczęciu jego w **żywocie** dziewice Maryje et cetera (*Rozmyślanie przemyskie*).

K temu słowu natychmiast **dziwka** wstała a weselęcy sie urozumiała, iże jest przez Jesukrysta uzdrowiona i wkrzeszona. Wtenczas ta istna **dziwka** miała sobie dwanaście lecie, kiedy wkrzeszona s martwych (*Rozmyślanie przemyskie*).

Wszakociesmy powiedzieli, iżec zapowieda cesarzowi dań dawać, odwraca nasz zakon i nasz lud, krolem sie czyni, świętych dni nie dba, z dyjabłem dzierży a jego mocą, czusz dyjabelską, złe duchy wypędza, nowe nauki składa i ine rozmaite złe uczynki czyni. Abyć nie był **złodziej**, azabychmy ji podali tobie? (*Rozmyślanie przemyskie*).

Błogosławiony mąż, jen jest nie szedł po radzie niemiłościwych i na drodze grzesznych nie stał jest, i na stolcu nagłego spadnienia nie siedział jest, ale w **zakonie** bożem wola jego i w **zakonie** jego będzie myślić we dnie i w nocy (*Psałterz floriański*).

Tegodla, miły Gospodnie, **piac** będę chwałę Tobie i będę powyszać święte imię Twoje (*Rozmyślanie przemyskie*).

PRZYCZYNY ZMIAN ZNACZEŃ WYRAZÓW

Trzecia część zajęć miała charakter rozmowy odwołującej się do dotychczas omówionych problemów. Studenci mieli za zadanie wskazać najważniejsze przyczyny zmian znaczeń wyrazów (m.in. na podstawie przeczytanego tekstu Kurkowskiej). Poprosiłam również, aby omawiane przyczyny w miarę możliwości uzupełniać wcześniej analizowanymi przykładami (lub przykładami zaczerpniętymi z artykułu Kurkowskiej). Wymieniono:

- zmiany zachodzące w rzeczywistości pozajęzykowej;
- konieczność nazwania nieograniczonej sfery realiów pozajęzykowych za pomocą ograniczonego zasobu leksykalnego.

Ze względu na ograniczenia czasowe ta część zajęć musiała zostać zredukowana do przyczyn zewnątrzjęzykowych (z pominięciem wewnątrzjęzykowych). Jak pisałam wyżej, alternatywą mogłoby być poświęcenie przyczynom zmian znaczeń całych osobnych zajęć. Umożliwiłoby to również wprowadzenie na tym etapie ćwiczeń opartych na tekstach lub danych słownikowych.

ZAKOŃCZENIE

W jego ramach poprosiłam studentów, aby sami wskazali, co ich zdaniem jest najważniejsze do zapamiętania z zakresu omawianego tematu. Pozwoliło to zaktywizować studentów do samodzielnego syntetyzowania i hierarchizowania zdobytych wiadomości, a jednocześnie było informacją zwrotną dla mnie – mogłam w ten sposób ustalić, na ile udało mi się zrealizować założone cele zajęć. Studenci wskazali następujące zagadnienia:

- świadomość tego, czym jest znaczenie (wiązką elementów znaczących);
- wyróżnienie typów zmian znaczenia (rozszerzenie, zawężenie, przeniesienie, zmiana nacechowania emocjonalnego);
- metaforyzacja jako bardzo ważny podtyp przeniesienia znaczenia;
- kilkakrotne zmiany znaczenia tego samego wyrazu, różne typy zmiany znaczenia, które mogą zachodzić równocześnie.

Po wyborze istotnych dla studentów zagadnień poprosiłam o dokonanie ich hierarchizacji (powyższy wykaz ją odzwierciedla). W podsumowaniu znalazły się wszystkie kwestie, których zapamiętania i rozumienia oczekiwałam od studentów.

Największym wyzwaniem w prowadzeniu ćwiczeń z wiedzy o historycznym rozwoju polszczyzny jest dla mnie aktywizacja studentów. Nie wszystkie grupy równie chętnie biorą udział w rozmowie, z kolei nie każdy temat da się przeprowadzić w sposób „warsztatowy”, polegający na wykonywaniu określonych zadań. Zmiany znaczeń wyrazów to zagadnienie, które na ogół wzbudza zainteresowanie studentów, chętnie włączają się oni nie tylko w proponowane przeze mnie zadania, ale również w rozmowę. Podobnie było w wypadku zajęć, na podstawie których powstał powyższy artykuł: uczestnicy brali udział w ćwiczeniach i odpowiadali na pytania, ale też sami proponowali ciekawe rozwiązania, prosili o doprecyzowanie niektórych kwestii. Wydaje mi się, że sprzyjała temu przyjęta przeze mnie kolejność: najpierw należało wykonać zadanie praktyczne, a dopiero na jego podstawie wprowadzałam wiedzę merytoryczną. Mechanizm ten był dla mnie szczególnie istotny w wypadku głównego zadania, polegającego na scharakteryzowaniu zmiany znaczenia, która zaszła w podanym przykładzie, oraz samodzielnym sformułowaniu uogólnień. Studenci poradzili sobie z tym zadaniem bardzo dobrze, ponadto wydaje mi się, że zdobyta wiedza i umiejętności się utrwaliły (a przynajmniej na to wskazywało podsumowanie). Potwierdziło to wniosek Manfreda Spitzera dotyczący skutecznego sposobu uczenia się, zgodnie z którym efektywne poznawanie wymaga formułowania ogólnych zasad na podstawie przetworzonych przykładów (por. Spitzer 2011, 66-68).

Bibliografia

Lektura wstępna dla studentów:

Kurkowska Halina, 1949, *O zmianach znaczeń wyrazów*, „Poradnik Językowy”, z. 3.

Literatura wykorzystana przez prowadzącą:

Buttler Danuta, 1978, *Rozwój semantyczny wyrazów polskich*, Warszawa.

Grzegorzczkowska Renata, 2010, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.

Kleszczowa Krystyna, 2012, *Tajemnice dynamiki języka. Księga jubileuszowa*, Katowice.

Korpus tekstów staropolskich, <https://ijp.pan.pl/publikacje-i-materialy/zasoby/korpus-tekstow-staropolskich/> [dostęp: 19.08.2019].

Kurkowska Halina, 1949, *O zmianach znaczeń wyrazów*, „Poradnik Językowy”, z. 3.

Linde Samuel Bogumił, 1807-1814, *Słownik języka polskiego*, Warszawa, <http://kpsc.umk.pl/dlibra/publication?id=8173&tab=3> [dostęp: 19.08.2019] (SL).

Słownik staropolski, 1953, Warszawa-Kraków (SStp).

Wielki słownik języka polskiego, Żmigrodzki P. (red.), <https://www.wsjp.pl/>
[dostęp: 19.08.2019] (WSJP).

Literatura z zakresu metodyki:

Bruner Jerome, 2006, *Kultura edukacji*, Brzostowska-Tereszkiewicz T. (przeł.),
Kraków.

Dydaktyczna szkoła doktorska, 2019, Kwiatkowska-Ratajczak M. (red.), Poznań.

Spitzer Manfred, 2007, *Jak uczy się mózg*, Guzowska-Dąbrowska M. (przeł.),
Warszawa.