

Wspólnotowe poszukiwania

Kongresy dydaktyczne mają już swoją tradycję. Zapoczątkowano je w Krakowie na Uniwersytecie Jagiellońskim w roku 2013. Następne organizowały: Uniwersytet Śląski w Katowicach w roku 2015, Katolicki Uniwersytet Lubelski w roku 2017, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w roku 2019. Tym dwóm ostatnim patronowała również nasza redakcja. Obecnie – dzięki życzliwości prof. Grażyny Tomaszewskiej, przewodniczącej Komitetu Organizacyjnego V Kongresu Dydaktyki Polonistycznej – publikujemy szkice zaprezentowane na odbytym pod koniec 2022 roku kolejnym naukowo-metodycznym spotkaniu na Uniwersytecie Gdańskim. Jego temat to „Kultura solidarności w przestrzeni edukacyjnej”. W zaproszeniu organizatorzy zauważyli: „bogata historia Trójmiasta zobowiązuje nas do podjęcia zagadnienia kultury solidarności. W ten sposób chcielibyśmy się odwołać do gdańskiej tradycji wolnościowej, ale zarazem zaproponować namysł nad szerszą perspektywą idei solidarności. Takiej, która dawałaby nadzieję na niwelowanie pogłębiających się aktualnie podziałów, w tym wartościujących hierarchizacji, z wpisaną w nie zgodą na poczucie wyższości, wykluczenia, a nawet – jawną lub ukrytą – pogardę.”

Wszystkie te założenia sprawdziły się w kongresowych wykładach, dyskusjach panelowych (zapisy dwóch paneli dydaktycznych zamieszczamy w niniejszym numerze) i w licznych kularowych rozmowach prowadzonych zarówno w Europejskim Centrum Solidarności, w salach Instytutu Filologii Polskiej UG czy Centrum Edukacji Nauczycieli. Dydaktyczna wspólnotowość ujawniła się też dzięki udziałowi w spotkaniu nie tylko akademickich metodyków, literaturoznawców, językoznawców, ale i pisarzy, poetów, osób zajmujących się biologią, fizyką, matematyką czy prawem. Niezwykle ważne było czynne uczestnictwo nauczycieli, studentów i uczniów. Choć temat kongresu wyrastał z niepokojących obserwacji rzeczywistości

społecznej i edukacyjnej, to w Gdańsku pokazywano nie tyle to, co nas dzieli, ale poszukiwano tego, co łączy. Zastanawiano się nad wspólnotowością jako ideą, znaczeniem różnorodności, istotą języka wspólnotowego, szukaniem związków ponad podziałami. Sprzeciwiano się rozmaitego typu wykluczeniom i zamykaniem się w światach osobnych. Rozważano obowiązki wynikające z wielokulturowości oraz niejednorodności współczesnych mediów. Pogłębione refleksje dotyczyły również przełamywania granic antropocentryzmu i niebezpieczeństw łączących się z ideologizacją wartości. Szczegółowych kwestii pojawiło się tak dużo, że nie sposób wymienić w tym krótkim wstępie nawet tytułów kilkunastu sekcji referatowych.

Wielość rozmaitych poruszanych na kongresie problemów obrazuje też układ obecnego numeru „Polonistyki. Innowacji”. Ważny nie tylko dla szkolnej polonistyki temat podejmuje Tomasz Chachulski. Stawiając pytanie o rolę tradycji, uzasadnia zarazem potrzebę czytania tekstów dawnych. Są one – jak przekonuje badacz – wsparciem dla rozważań społecznych, obywatelskich i tych eksponujących istotne wciąż kwestie filozoficzne czy emocjonalne. Młodzi ludzie mogą je odczuć dzięki lekturze utworów dawnych twórców. Zofia Budrewicz proponuje skupienie uwagi wokół znaczenia humanistyki ekologicznej i jej roli w procesie budowania empatycznej świadomości uczennic i uczniów. Analizy choćby wierszy Julina Przybosia, Jacka Podsiadły, Marcina Świetlickiego zaprezentowane w artykule jasno ujawniają taki kierunek interpretacyjny. „Solidarność ze zwierzętami” i „solidarność zwierząt” w literaturze dla dzieci i młodzieży prezentuje natomiast szkic Ryszarda Waksunda. Inne kierunki rozważań wokół spraw wspólnotowych proponują dwa kolejne artykuły – Agnieszki Czyżak oraz Marty Rusek. Pierwsza opisuje rolę opowieści podejmujących tematykę związaną z nurtem wiejskim w prozie polskiej i pewnymi – mówiąc najogólniej – pytaniami wstydliwymi. Druga zaś łączy wybrane utwory literackie z rozważaniami dotyczącymi budowania wspólnoty w przestrzeni szkoły. Dział „Teksty i konteksty” dopełniają kongresowe wypowiedzi badaczy z Ukrainy i Litwy, wprowadzające w aktualną swoistość tych kulturowych obszarów.

Autorzy i autorki, których teksty zamieszczamy w części „W stronę ucznia i studenta”, zapraszają do namysłu nad zagadnieniami wspólnotowości związanymi z kształceniem językowo-kulturowym, co intrygująco czynią Agnieszka Rypel i Beata Udzik. O współczesne media rozszerza tę tematykę Mirosław Wobalis. Edukacyjne skomplikowanie i możliwości związane z wykorzystywaniem sztucznej inteligencji podejmuje dwa – niezwiązane z V Kongresem Dydaktyki Polonistycznej – materiały: artykuł Pauliny Gajosowej oraz zespołowy projekt z „Laboratorium metodycznego”. Ciekawie całość numeru dopełnia adresowana do studentów polonistyki metodyczna propozycja Kamila Barskiego.

Zapraszam PT. Czytelników do lektury całości już 17. numeru „Polonistyki. Innowacji”, co czynię po raz ostatni jako redaktor naczelna pisma. Dlatego też chciałabym podziękować autorkom i autorom, którzy

publikowali na naszych łamach, oraz recenzentkom i recenzentom opiniującym te materiały. Wyrażam wdzięczność radzie naukowej, całej redakcji pisma, a także redaktorkom i redaktorom przygotowującym wcześniejsze wydania tematyczne. To dzięki autorsko – redakcyjnej współpracy udało nam się nie tylko opracować poszczególne numery, ale i zyskać akceptację polskich i międzynarodowych gremiów, czego ostatnim świadectwem jest wprowadzenie „Polonistyki. Innowacji” do globalnej sieci dystrybucji EBSCO Publishing, Inc., z siedzibą w Ipswich w USA. Niewątpliwie zwiększy to zasięg oddziaływania czasopisma, które będzie dostępne we wszystkich bibliotekach uniwersyteckich na świecie korzystających z tej subskrypcji.

Bardzo dziękuję za pomoc, której doświadczyłam w ciągu wielu lat mojej pracy redakcyjnej od osób zajmujących się składem i korektą. Te niełatwe zadania – wymagające czasu na kilkukrotną uważną i rzetelną lekturę poszczególnych tekstów – zawsze wykonywane były z wyrozumiałością dla zdarzających się przecież redakcyjnych opóźnień.

Równocześnie z satysfakcją informuję, że funkcję redaktora naczelnego – od lipca 2023 roku – zechciał przejąć dotychczasowy sekretarz redakcji: prof. UAM dr hab. Krzysztof Koc. Życząc nowemu redaktorowi naczelnemu wielu sukcesów, wiem zarazem, że i jego redakcyjne działania będą z pewnością świadectwem naszej dydaktycznej wspólnotowości.

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Czy potrzebna jest nam jeszcze tradycja?¹

Do we still need a literary tradition?

Tomasz Chachulski

Instytut Badań Literackich PAN

ORCID: 0000-0001-7449-8022

Abstract: The literary tradition is treated more and more ambivalently in school practice. However, it is not only what subsequent generations of readers find – it is shaped by them in a process of constant choice, while depreciating it is also a way of defining the tradition as chosen by the next generation. As for the literature of the Baroque era – knowledge about it has undergone the deepest change over the last half-century – the main barrier seems to be the archaic language and the scale of references to the Greco-Roman tradition. However, there is no adequate motivation to overcome it. The way to break the distance to the literature of the past is, first of all, to update the tradition at least partially; some of the works present in the school programs were selected a hundred years ago and are often not adequate to contemporary problems. There are no specific proposals for change, although the names of Waław Potocki, Jan Andrzej Morsztyn and other poets of that time are mentioned. School literary education gives students the opportunity to find themselves in the here and now reality, builds in them a system of assessment and ways of understanding that will remain part of the intellectual and aesthetic formation of a high school graduate.

Key words: literary tradition, early literature, study of Polish literature

Streszczenie: Tradycja literacka w szkolnej praktyce jest traktowana coraz bardziej ambiwalentnie. Nie jest jednak wyłącznie tym, co czytelnicy kolejnych pokoleń zastają – jest kształtowana przez nich w procesie nieustannego wyboru i jej deprecjonowanie to także sposób określenia tradycji wybranej przez kolejne pokolenie. W stosunku do literatury epoki baroku – wiedza o niej zmieniła się najbardziej w ciągu ostatniego półwiecza – podstawową barierą wydaje się archaiczny język oraz zakres odwołań do tradycji grecko-rzymskiej. Do jej przekroczenia brakuje jednak odpowiedniej motywacji. Sposobem przełamania dystansu do literatury dawnych wieków jest przede wszystkim przynajmniej częściowa aktualizacja tradycji, utwory obecne w szkole zostały wybrane często już przed stu laty i bywają mało adekwatne do współczesnych problemów. Nie są to konkretne propozycje zmiany, choć przywołane zostają nazwiska Waław Potockiego, Jana Andrzeja Morsztyna i innych poetów tego czasu. Szkolne kształcenie literackie daje

¹ * Pani mgr Małgorzacie Grzebień, pierwszej czytelniczce tego szkicu, bardzo dziękuję za wszystkie uwagi, sugestie i sprostowania.

uczniom możliwość odnalezienia się w rzeczywistości tu i teraz, buduje w nich system oceny i sposoby rozumienia, które pozostaną częścią intelektualnej i estetycznej formacji absolwenta szkoły średniej.

Słowa kluczowe: tradycja literacka, literatura dawna, edukacja polonistyczna

Problem zasygnalizowany w tytule nie jest szczególnie odkrywczy. Retoryczność pytania niweluje konieczność odpowiedzi, a jej pozorna oczywistość prowadzi w dwóch przeciwstawnych kierunkach – dla jednych odpowiedzi jest bezdyskusyjnie pozytywna z uwagi na całą przeszłość kulturową, europejską, narodową, środowiskową itp., dla innych jest co najmniej problematyczna z różnych powodów, których tu nie poruszam. Niestety, refleksja nad tym problemem rzadko koresponduje z zainteresowaniami nauczycieli i chyba równie rzadko z głębszą uwagą autorów podręczników. Opinię taką formuję na podstawie doświadczenia niektórych rozmów dotyczących Olimpiady Polonistycznej, lektury podstawy programowej i wybranych podręczników, przygotowania uczestników konkursów z tego przedmiotu, choć zdaję sobie sprawę z tego, że statystycznie rzecz biorąc, wcale nie musi być ona dominująca w środowisku polonistycznym. Podczas takiego właśnie spotkania z nauczycielami na dźwięk nazwiska Jana Kochanowskiego jedna z obecnych zachnęła się, a potem tłumaczyła, że Kochanowski dziś nie jest w stanie nikogo i niczego nauczyć. Rozumiem ją doskonale i sądzę, że każdy z polonistów stara się czytać z uczniami przede wszystkim te utwory literackie, które w jakikolwiek sposób dotyczą tego, kim jesteśmy, co jest dla nas ważne, co nas otacza, jak uporać się z doświadczeniami życia, ale też dotyczą dorobku, który zdołaliśmy wypracować przez stulecia, jego całościowego wymiaru historycznego i estetycznego; poza tym, że na co dzień wszyscy czytamy z racji uprawianego zawodu i potrzeba uważnej lektury jest dla nas (nadal!) równie naturalna i oczywista, jak potrzeba snu czy posiłku, inaczej nasza obecność w tym środowisku staje się nieporozumieniem...

Zatem wróćmy do pytania postawionego w tytule – czy rzeczywiście znamy na nie odpowiedź?

W szkolnej praktyce dydaktycznej literatura epok dawnych budzi coraz większe opory – problemem jest ogłaszana jej nieadekwatność wobec problemów współczesnego świata, archaiczny i często niezrozumiały język, związek z nieistniejącą już od dawna rzeczywistością kulturową, polityczną, społeczną i gospodarczą oraz sposób ich przedstawienia. Pod tą ostatnią formułą rozumiem swoisty protekcjonalizm w traktowaniu naszych antenatów i patrzenie na ich twórczość jak na skansen gromadzący muzealne eksponaty: czasem interesujące, czasem zabawne, na ogół jednak martwe.

Brak gotowości do poznawania literatury minionych wieków powoduje, że we współczesnej praktyce dydaktycznej czy lekturowej „dawność” to

już nie tylko literatura od schyłku średniowiecza po koniec XVII, a od pewnego czasu także XVIII wieku, ale także literatura XIX stulecia, z kolei brak odpowiedniego przygotowania i obycia z literaturą dawną znacząco ogranicza czytelność literatury współczesnej, czyli poziom kultury literackiej w ogóle, choć to już nowy wątek i na razie go odłożmy.

Z punktu widzenia historyków literatury dawnej problem wcale nie jest mniejszy. W dydaktyce szkolnej (w teorii i w praktyce) często obecne są odwołania do nieaktualnej literatury przedmiotu, korzysta się z wydań archaicznych albo opracowanych lepiej czy gorzej pod względem przygotowania naukowego, nie jest uwzględniany obecny stan wiedzy o literaturze minionych wieków. Znamiennym przykładem jest portal „Wolne lektury”, pełniący dziś w praktyce szkolnej tak znaczącą rolę, jednak z uwagi na prawa autorskie niejednokrotnie bazujący na dawnych wydaniach lub dawnych przekładach. Praktyczna dostępność „Wolnych lektur” i podobnych portali spowodowała zmniejszenie szkolnego zainteresowania „Biblioteką Narodową” – najstarszą, najważniejszą i najlepiej opracowaną serią wydawniczą, która miała i ma służyć popularyzacji utworów literackich polskich i obcych w dobrych, popularnonaukowych opracowaniach i której jedynym mankamentem jest brak bezpłatnego dostępu w sieci.

Redukcja liczby godzin zajęć z literatury dawnej i minimalizowanie liczby lektur na studiach wyższych powoduje spadek kompetencji nauczycieli w tym zakresie. Obecna podstawa programowa dla szkół podstawowych i średnich zakłada znajomość pewnej liczby lektur „dawniejszych”: obowiązkowych i pozostających do wyboru (na obu etapach kształcenia, a szczególnie dla poziomu rozszerzonego w liceach). Jej propozycje, jak się wydaje, idą w dobrym kierunku. Problem pojawia się przy realizacji tych zapisów, sposobu omawiania konkretnych utworów, a także konieczności decyzji pojawiającej się tam, gdzie nauczyciel ma pełną lub przynajmniej pewną swobodę w decyzji co do wyboru wierszy czy (fragmentów) prozy.

Zastanówmy się zatem, czy literatura dawna jest nam nadal potrzebna, jakie jest uzasadnienie dla takiej potrzeby, jak doprowadzić do jej (literatury) „zaktualizowania” i zwiększyć jej dostępność, w jaki sposób może być ona ważnym głosem komentującym wiele problemów współczesności.

Najpierw przyjrzyjmy się samemu pojęciu tradycji. Nie ma potrzeby powracania do definicji autorstwa Janusza Sławińskiego, ustaleń Michała Głowińskiego, Teresy Kostkiewiczowej i innych klasyków polskiej teorii literatury – są one powszechnie znane, chciałbym jednak zwrócić uwagę na pewne punkty tej formuły i przypomnieć kilka najważniejszych elementów jej opisu.

Tradycję zastajemy i to ona nas kształtuje w punkcie wyjściowym, ale jest to jednak ta część dziedzictwa kulturowego (literackiego), którą stale aktualizujemy i układamy w nowe konfiguracje w procesie wyboru:

indywidualnego, środowiskowego, pokoleniowego itd., biorąc pod uwagę widoczny przyrost wiedzy na jej temat, a także zwiększenie liczby dostępnych utworów i ich opracowań. W tym procesie nie mamy zatem do czynienia ze sztywnym i niezmiennym kanonem (choć ten przecież istnieje i też przechodzi różne przemiany, dyskusję o nim pozostawmy na boku), to my ją kształtujemy: czytelnicy, nauczyciele języka polskiego, historycy literatury i wykładowcy akademicki, eseiści, intelektualiści wszelkich odmian, reżyserzy teatralni, wydawcy, pisarze i poeci. Thomas Stearns Eliot pisał dawno temu, że tradycja nie może sprowadzać się jedynie do naśladowania: „to sprawa dużo większego znaczenia. Odziedziczyć jej po prostu nie można, jeśli zaś chce się ją osiąść, można to zrobić tylko z dużym wysiłkiem” (Eliot 1998, 25). Czy coś staje na drodze do aktualizacji wyboru? – na pewno siła inercji i nieco sztywne programy kształcenia na wszystkich poziomach edukacji, ale taka jest i będzie natura podstawy programowej (szkoła podstawowa i średnia) i tzw. efektów kształcenia (studia wyższe), poza niewielką liczbą pozycji obowiązkowych cała reszta ma charakter sugestii – za nazwiskiem autora nie idzie tytuł, za określeniem gatunkowym czy wskazaniem tematyki nie musi iść nawet nazwisko autora; kolejnym powodem jest petryfikacja kanonu spowodowana różnymi czynnikami zewnętrznymi (urzędowymi, społecznymi i ekonomicznymi). Poza tym żywotność wiedzy wyprowadzonej z podręczników akademickich napisanych w latach 70. XX wieku, w czasach PRL-u i obowiązującej wówczas (auto)cenzury, można usprawiedliwić jedynie ich starannym opracowaniem i brakiem analogicznej, współczesnej alternatywy.

W procesie powstawania literatury pięknej naszego czasu to, co należy do tradycji, jest aktywnie obecne, kształtowane i konfigurowane, nawet jeśli aktualizacja odbywa się pod hasłami zmian, pozornego lub częściej pozorowanego odrzucenia itp. Ale jeśli w procesie dydaktycznym my sami jako nauczyciele i wykładowcy zaczynamy sugerować, że tradycja stała się zbędna lub wymaga znaczącego ograniczenia, że dawne dzieła są nieczytelne i nieaktualne, nie mogą już niczego nauczyć i w związku z tym nawet nie warto ich poznawać, to tym samym informacja przekazywana uczniom brzmi: tradycją, którą sami świadomie wybraliśmy, jest ucieczka (odejście) od tradycji lub wręcz jej zanegowanie. Jest to jednak nasza decyzja i ma niewiele wspólnego z dziełami napisanymi w minionych stuleciach.

Jeśli chodzi o literaturę barokową, między stanem wiedzy sprzed półwiecza a dzisiaj różnica jest po prostu otchłanna – zwrócę na nią uwagę, ponieważ wiedza o utworach z tej epoki i ich dostępność przeszły w ostatnim półwieczu największą przemianę. W połowie XX wieku i dwóch kolejnych dziesięcioleciach w historii literatury była to epoka najmniej znana i miała niejako „w zapasie” najwięcej dzieł literackich pozostających do opisanego lub nawet do odkrycia. Skalę zmiany uświadomił odbiorcom podręcznik Czesława Hernasa zatytułowany *Barok* (pierwsze wydanie w 1972 roku), który dla pokolenia rozpoczynającego wówczas studia był niemalże

rewelacją. Od tego czasu ukazało się wiele utworów literackich z końca XVI, z XVII i z początku XVIII wieku, studiów szczegółowych i edycji. Rozprawy wydawano w seriach „Studia Staropolskie” i „Studia Staropolskie. Series Nova” (ponad 50 tomów artykułów szczegółowych autorstwa uczonych z całej Polski). W serii „Biblioteka Pisarzy Staropolskich”, założonej przez Adama Karpińskiego w 1995 roku, ukazało się ponad 50 tomów. Seria „Biblioteka Dawnej Literatury Popularnej i Okolicznościowej” liczy ok. 40 tomów. Seria *Humanizm. Idee, nurty i paradygmaty humanistyczne w kulturze polskiej*, pod redakcją Aliny Nowickiej-Jeżowej, ukazująca się w latach 2008-2011 – jedno z największych przedsięwzięć naukowych ostatniego stulecia – objęła ponad 20 tomów i zaangażowała blisko 200 uczonych z całej Polski i spoza jej granic. Kolejna seria związana z projektem badawczym *Kultura Pierwszej Rzeczypospolitej w dialogu z Europą. Hermeneutyka wartości*, również pod redakcją Aliny Nowickiej-Jeżowej, ukazywała się w latach 2015-2017 i objęła 12 tomów poświęconych takim kwestiom, jak: udział w kulturze antytrynitarzy, protestantów, prawosławnych i unitów, powszechność i narodowość polskiego katolicyzmu w dobie potrydenckiej i drogi jego rozwoju w XVII w., problemy monastycyzmu, zakorzenionego w średniowieczu, i jego zderzenia z humanizmem XVI wieku i kolejnych stuleci, konfrontacja polskiej kultury pierwszej Rzeczypospolitej ze światem włoskim czy szerzej romańskim, a także germańskim, skandynawskim, z innymi narodami słowiańskimi i naddunajskimi, wreszcie wartości religijne i duchowe tej kultury w XVIII wieku, a analiza objęła również Żydów, których środowisko zamieszkujące pierwszą Rzeczpospolitą obejmowało ok. 90% całej populacji żydowskiej na świecie. Poszerzenie obszaru badań miało miejsce także w odniesieniu do literatury XVI i XVIII wieku oraz literatury związanej z wielonarodowością i wieloreligijnością dawnej Rzeczypospolitej. Nie wymieniono tu dziesiątków studiów szczegółowych, a także ważnych serii ukazujących się w Lublinie („Staropolski Dramat i Dialog Religijny” oraz „Lubelska Biblioteka Staropolska”), we Wrocławiu („Bibliotheca Curiosa”) i innych. Oczywiście – nie są to wszystkie dokonania naukowe związane z epoką. Obfitość szczegółów i odesłań bibliograficznych ma jedynie pokazać miejsce, w którym jesteśmy, jeśli chodzi o rozpoznanie kultury literackiej dawnych wieków. To prawda, że niektóre (nieliczne) z tych utworów mają charakter ciekawostek lub kulturowego *curiosum*, choć i one pokazują źródła ówczesnej erudycji – znakomita większość to jednak opracowania ważnych tekstów literackich lub równie ważnych problemów.

W ostatnich dziesięcioleciach na stosunkowo szeroką skalę pojawiły się badania literatury polskiej wszystkich epok prowadzone przez uczonych nie-Polaków, nieżyjących już profesorów Sante Graciotiego z Włoch, Algisa Kaledę z Litwy, oraz działających dziś Rolfa Fiegutha i François Rosseta ze Szwajcarii, Giovanni Brogi Bercoff i Luigiego Marinello z Włoch, Arenta van Nieukerken z Holandii, Ursulę Philips z Wielkiej Brytanii,

Rościśława Radyszewskiego z Ukrainy – wielu innych uczonych starszego i średniego pokolenia oraz całą generację młodszych badaczy, szczególnie z Włoch, Niemiec, Francji, Litwy, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii, Rosji... Wiele ich prac jest poświęconych poezji dawnej. A zatem możemy zobaczyć naszą literaturę w innym świetle, innymi oczami, dokonać konfrontacji, która wiele powie o zobiektywizowanej w ten sposób wartości polskiej literatury (także XVI-XVIII wieku). Tom zbiorowy *Światowa historia literatury polskiej. Interpretacje*, pod redakcją Magdaleny Popiel, Tomasza Bilczewskiego i Stanleya Billa (Kraków 2020 – i równoległe wydanie tomu w języku angielskim) pokazuje przegląd najważniejszych wypowiedzi o takim właśnie charakterze. Od lat ukazują się również serie takie jak „Nauka o Literaturze Polskiej za Granicą” i „Badania Polonistyczne za Granicą” – literatura dawna pojawia się szczególnie w pierwszej z nich. Równoległe prowadzone są badania nad literaturą polsko-łacińską, powstającą do wieku XVIII włącznie na terenie Rzeczypospolitej, pokazujące wpisanie tych utworów w wielusetletnie procesy zachodzące w obszarze całej Europy, a przynależące dziś także do różnych kultur ościennych: niemieckiej, litewskiej, węgierskiej, białoruskiej, ukraińskiej itd.

Wydaje się, że pewna izolacja kulturowa, charakterystyczna dla lat PRL-u, została już definitywnie przełamana. Nauczyciele-poloniści pracują także poza granicami Polski i tam też uczą o literaturze napisanej w tym języku. Dla każdego, kto zetknął się z takim nauczaniem, widoczne są odmienne funkcje związane z tymi samymi, wydawałoby się, lekturami. Świetnie widać to zjawisko w kontaktach z Polakami mieszkającymi na Litwie – ci sami autorzy, te same utwory literackie odczytywane w tym samym języku, będącym językiem pierwszym, domowym, ale i językiem szkolnego wykształcenia uczniów – tworzą jednak nieco inną tradycję. W praktyce Olimpiady Polonistycznej, przeprowadzanej w Polsce i w polskojęzycznych szkołach na terenie Wileńszczyzny, dostrzegamy pewne odmienności w wykorzystaniu zarówno literatury dwudziestowiecznej, jak i wcześniejszej, szczególnie z XIX i z pierwszej połowy XX wieku, która nadal zdaje się współtworzyć podstawowe kierunki tożsamościowej auto-refleksji tych środowisk. Inna jest sytuacja polityczna i kulturowa naszych Przyjaciół, zatem i proces wyboru i dyskusji z tradycją jest inny. Podobne odmienności towarzyszą w doborze lektur w szkołach działających przy Ośrodku Rozwoju Edukacji Polskiej za Granicą – czyli przy polskich placówkach dyplomatycznych.

Przyrost wiedzy z historii literatury wcale nie ułatwia korzystania z niej, odwrotnie – wobec tej mnogości nowych konstatacji zarówno nauczyciel, jak i autor podręcznika stają bezradni, to badacze zajmujący się epokami dawnymi powinni przygotować kompendia ułatwiające poruszanie się w tym lesie, przygotować syntetyczne formuły, które pozwolą na zobaczenie utworów w nowym świetle. Część z tych prac została już napisana, do szkół trafiają także młodzi poloniści, którzy wykształcenie literackie zdobyte na

uniwersytetach potrafią wykorzystać w procesie dydaktycznym. Z tego kręgu – podobnie jak spośród najbardziej doświadczonych nauczycieli średniego pokolenia – rekrutują się najczęściej opiekunowie olimpijczyków.

I jeszcze dwa słowa o problemie języka literatury. Bariera jest podwójna:

a) archaiczność języka etnicznego, którą trzeba objaśnić na poziomie leksyki, frazeologii, składni. Sądzę jednak, że niezrozumienie nie jest przeszkodą, jest nią jedynie brak motywacji. Uczenie się języka obcego albo uprawianie sportu i pokonywanie kolejnych barier też jest trudne, też wymaga systematycznego przekraczania ograniczeń – i rezultaty również zależą od motywacji.

b) konfrontacja z językiem literatury powstającej między XVI a początkiem XIX wieku, którego integralną częścią jest obecność tradycji antycznych, a później także średniowiecznych i neolacińskich. Nie da się czytać literatury dawniejszej bez tych odniesień, ponieważ wielu pisarzy używało motywów antycznych na zasadzie elementu komunikatu, jego obecność zraża dziś czytelnika, ale jego pominięcie powoduje, że tekst pozostaje (przynajmniej częściowo) niezrozumiały, znika też jego zakorzenienie w literaturze europejskiej – antycznej i nowożytnej. Skoro jednak potrafiliśmy wskazać takie zjawiska np. w twórczości poetyckiej Kochanowskiego w związku z liryką Horacego i wprowadzić je na stałe do szkoły, nic nie stoi na przeszkodzie, by w podobny sposób przygotować omówienia innych utworów. Tego rodzaju wyjścia ku literaturze starożytnej Grecji i Rzymu mają jeszcze jedną, szczególną wartość. Zacytujmy raz jeszcze Eliota, zwracającego się do Brytyjczyków w 1944 roku: „bez ciągłego przykładania miary klasycznej, którą zawdzięczamy Wergiliuszowi bardziej niż któremukolwiek poecie, stajemy się umysłową prowincją” (Eliot 1998, 83). Rolę Wergiliusza w polskiej poezji pełnił chyba w największym stopniu właśnie subtelny Horacy.

Jednakże problematyka utworów literackich i ich hierarchia zostały dobrane przez poprzednie pokolenia i odpowiadają przede wszystkim wyczuciu naszych przodków sprzed stu lub co najmniej siedemdziesięciu lat, ich potrzebom, zainteresowaniom i wiedzy. Niektóre z tych wyborów ponowilibyśmy, ale pozostałych – raczej nie. Trzeba zatem poszukać innych utworów, które będą w większym stopniu odpowiadały „zapotrzebowaniu” współczesności.

Wydaje się, że wobec tak zasygnalizowanej listy problemów najlepszym rozwiązaniem byłaby aktualizacja tradycji. Nie chodzi oczywiście o propozycję wprowadzenia w szkole historii literatury – stanowczo nie, choć niezbędne jest kształtowanie wyczucia chronologii w uczniach nawet na poziomie szkoły podstawowej, podanie najważniejszych informacji dotyczących literackich konwencji i języka, cech prądów i stylów – ale to wszystko jest już obecne w podstawach programowych i tylko domaga się realizacji. Znajomość historii literatury przez nauczyciela i jego minimalne zainteresowanie literaturą piękną jako taką jest natomiast warunkiem koniecznym,

pozwalającym podejść ze zrozumieniem do utworów literatury dawnej (zresztą współczesnej również) i dokonywać samodzielnej aktualizacji w zakresach wyznaczanych przez podstawę programową. Jeśli nauczyciel zlekceważy wobec uczniów któregoś z dawnych poetów choćby tylko dlatego, że sam go nie rozumie albo nic o nim nie wie, to nie ma już żadnych szans na zbudowanie razem z uczniami czytelniczej wspólnoty.

Podczas V Kongresu Dydaktyki Polonistycznej wysłuchaliśmy wielu ważnych głosów związanych z oczekiwaną od literatury tematyką: problemami wykluczenia, samotności, ekologii, zapisu doświadczenia egzystencjalnego, analizy emocji, duchowości, ale i stosunku wobec wojny, rosyjskiej agresji i dramatu emigrantów – tym wszystkim dysponuje polska literatura minionych stuleci. Podczas wykładu poświęconego literaturze oświecenia prowadzonego dla studentów I roku filologii polskiej przeprowadziłem kiedyś pewien eksperyment. Przeczytałem głośno trzy ostatnie znane wiersze Tomasza Kajetana Węgierskiego (1756-1787): *Napis na domku*, *Inny napis*, *Na ścianie la Grande Chartreuse* (powstały na początku lat 80. XVIII wieku). Wyświetliłem na ekranie i przeczytałem je ponownie, powoli, objaśniając nieliczne niejasne wyrazy lub formuły – a potem rozpoczęliśmy wspólną interpretację, podczas której zwracałem uwagę na najistotniejsze problemy poruszane przez Węgierskiego i sposób ich przedstawienia w wierszach. Odbiór był zdumiewający. „Najlepszy ze znanych poetów XVIII wieku!” – stwierdzili głęboko poruszeni studenci. Prawidłowa ocena powinna być jednak inna – te trzy ostatnie wiersze młodego poety-libertyna, który oburzał się na społeczną niesprawiedliwość i fałsz dominujący w relacjach międzyludzkich, szukał wartości: niepodważalnych punktów oparcia, niekwestionowanych zasad etycznych, doświadczenia *sacrum* – i do końca krótkiego życia nie mógł odnaleźć własnej drogi, doskonale korespondowały z odczuciami i pragnieniami dziewiętnastoletnich polonistów. Węgierski nie był przecież szczególnie wybitnym poetą – jego wiersze okazały się bliskie studentom z uwagi na poruszaną problematykę.

Pozwolę sobie na podobnej zasadzie podsunąć kilka przykładów pod rozwagę, pamiętając o zasadzie powszechnej dostępności proponowanych tekstów i obecności odpowiednich opracowań, z których nauczyciel może skorzystać.

U początków kształtowania się polszczyzny literackiej przełożono w Krakowie jeden z najciekawszych traktatów Erazma z Rotterdamu zatytułowany *Księgi, które zową Język* (1542) – czyli traktat o używaniu i nadużywaniu języka, o mowie budującej i niszczącej, o „chorobach duszy” związanych z używaniem języka itp., notabene dedykowany przez Erazma Krzysztofowi Szydłowieckiemu (1467-1532), polskiemu kanclerzowi wielkiemu koronnemu, a przełożony anonimowo w Krakowie i wydany w czasach jeszcze sprzed apogeum działalności literackiej Mikołaja Reja, nie mówiąc już o Kochanowskim.

Nie jest dla mnie jasne, dlaczego największe polskie arcydzieło literackie napisane przed Mickiewiczem, czyli *Treny* Jana Kochanowskiego, liczące zaledwie dziewiętnaście utworów lirycznych, nie może być czytane w całości w szkole średniej na poziomie podstawowym, zwłaszcza że nie jest to zbiór, lecz cykl – pewien zakres jego znaczeń z założenia jest zatem pomijany (pojawia się dopiero na poziomie rozszerzonym). Konstrukcja gatunkowa *Trenów* pozwala pokazać nie tylko odkrywcze w tamtym czasie zwrócenie uwagi na ważność maleńkiej bohaterki, która w myśl ówczesnej poetyki nie miała prawa znaleźć się w centrum uwagi poety, ale pokazać także drugą, mało eksponowaną postać. Przypomnę pewne oczywistości – w końcowej części cyklu *Treny* powinny przynieść pocieszenie i napomnienie wyrażane przez mędrca i filozofa. Kochanowski przywołuje Cyncerona i pokazuje bezwartościowość kulturowej mądrości, a kiedy już ujawnił pustkę kultury zderzoną z doświadczeniem śmierci, przywołuje matkę, starą kobietę, której społeczna pozycja była wówczas zaledwie marginalna, by nie użyć bardziej deprecjonujących określeń – a która u Kochanowskiego staje się bezwzględnie ważnym, niepodważalnym i nierelatywnym autorytetem życia. Rola kobiet w czarnoleskiej twórczości to zresztą ciągle niewyeksponowany w nauce problem. Doskonałość Kochanowskiego wyraża się również w tym, że jego propozycja modelu klasycyzmu „narodowego” zakłada taki rodzaj „ukrycia” wątków antycznych, by były one widzialne dla czytelnika odpowiednio przygotowanego, ale nie były konieczne dla poprawnego (choć niepełnego) odczytania tekstu. Twórczość Jana Kochanowskiego jest systematycznie omawiana i aktualizowana w ważnych tekstach interpretacyjnych (por. Nowicka-Jeżowa 2019, 91-118) i syntetycznych (Nasiłowska 2019, 63-67) i niemal z roku na rok dowiadujemy się o nich coraz więcej.

Literatura XVI i XVII wieku domaga się pewnego kontekstu politycznego, zwłaszcza wobec omawianych już w szkole wierszy. Ówczesne głosy obywatelskiej troski i przejawy myśli politycznej łączy się niejednokrotnie z perspektywą rozbiorowego upadku, co jest oczywiste wobec skali traumy, która ciąży na nas do dzisiaj. Wydaje się jednak, że wskazanie „polskości” i jej politycznych przemian jako koncentracji wokół wybranego, wyraźnie sprecyzowanego systemu wartości politycznych i prawnych mogłoby znacznie lepiej wyjaśnić fenomen ówczesnej publicystyki i wierszy (bądź małej prozy) o tematyce społecznej czy patriotycznej. Zatem dawny system polityczno-kulturowy Rzeczypospolitej spróbujmy obejrzeć nie poprzez osiemnastowieczne symptomy upadku, lecz jako szesnastowieczną zasadę przez trzy wieki przyciągającą cudzoziemców i łączącą przedstawicieli różnych grup narodowych, etnicznych, społecznych, wyznaniowych itp.

Poeci XVII wieku – tu warto zwrócić uwagę na ciągle niewykorzystaną twórczość Jana Andrzeja Morsztyna, z jego urzekającymi wierszami religijnymi (*Na Boże Narodzenie*), których kalwińska surowość – jak sądzę – bardzo dobrze odpowiada współczesnej wrażliwości, a także utworami mówiącymi o dramatycznej kondycji człowieka (liczne sonety, jak choćby

Do Zorze o incipicie „Noc, człowiekowi na pokój stworzona...”; Morsztyn 1971, 107), a przede wszystkim kongenialny przekład *Cyda, czyli Roderyka* Pierre’a Corneille’a, którego obecność w praktyce szkolnej pozwoliłaby wprowadzić uczniów w europejską dyskusję o klasycyzmie XVII wieku, jego roli w kształtowaniu francuskiej kultury narodowej i najważniejszych źródeł polskich inspiracji; dostępny we współczesnym wydaniu krytycznym, zresztą przygotowanym bardzo przystępnie i zamieszczonym wraz z krótkim, syntetycznym opracowaniem na bezpłatnych stronach internetowych (link zamieszczono w bibliografii). Wielkim nieobecnym jest też największy z klasyków XVII wieku – Wacław Potocki. Jego wiersze – poświęcone sytuacji człowieka, obyczajom, radości życia, żalowi po śmierci bliskich, ziemiańskiej egzystencji – zostały zdominowane przez *Transakcję wojny chocimskiej*, która rzeczywiście ma nikłe szanse, by zainteresować współczesnego czytelnika. I tak możemy wędrować przez twórczość wielu kolejnych autorów: Grabowieckiego, Miaskowskiego, Naborowskiego, Lubomirskiego...

Dla wieku XVIII znacząca liczba prac rozpoznawczych opisowych została wykonana znacznie wcześniej, dlatego też o nich nie piszę – zmiany ostatnich dziesięcioleci w rozpoznaniu wartości literackiej literatury tamtego czasu dotyczyły przede wszystkim wydobywania pierwiastka indywidualnego, odkrywaniu fantastyki itp. Wiersze oświecenia (szczególnie późnego oświecenia), poświęcone doświadczeniom egzystencjalnym, sporom światopoglądowym, poznawaniu natury rozumianej zgodnie z pismami Jana Jakuba Rousseau w niewielkim stopniu przedostały się do szkolnej dydaktyki.

W październiku 2022 roku słuchałem debaty, w której znany lubelski reżyser Paweł Passini mówił o znaczeniu tekstu literackiego odkrywającego i odczytywanego jako własny przez każde pokolenie. Rozmowa dotyczyła polskich dramatów romantycznych i napięcia między sposobami odczytywania tekstów napisanych w pierwszej połowie XIX wieku przez kolejne pokolenia – od pokutującej do dzisiaj, a w znacznej mierze anachronicznej perspektywy narodowyzwoleńczej i martyrologicznej do głęboko antropologicznej, a nawet metafizycznej perspektywy współczesnego odczytania, co najmniej tak samo mocno wpisanej w te same dramaty (Debata *Pejzaże romantyczne czy współczesne?*, Jurgów, 16 października 2022 r.).

Co zatem zapewnia aktualizacja tradycji, czyli nieustannie ponawiany i dyskutowany wybór tekstów dawniejszych? Przede wszystkim kod i sam język kulturowej wspólnoty, którą jesteśmy bez względu na nasz stosunek do niej, przez wspólnotę wyobraźni, kulturowanych wartości, możliwość komunikacji. Uświadomiony uniwersalizm problemów na nowo odsłoniętych, neutralizacja dystansu do języka, otwierają drogę także do kolejnych utworów dawnych, dziewiętnastowiecznych i współczesnych, mówiących o egzystencjalnych problemach człowieka, wykluczeniu, samotności, dramacie utraty bliskich, problemach społecznych. Zwróćmy uwagę, że nigdzie nie położono nacisku na problem poszerzania erudycji w szkolnym

wykształceniu – nie o to bowiem chodzi, choć poznanie pewnej liczby tekstów kultury samo w sobie ma charakter kształcący.

Ale jest w tym przywracaniu ważności utworów dawnych, w doborze najdoskonalszych artystycznie i najistotniejszych problemowo – także coś więcej... W pierwszym roku pandemii opublikowano w Polsce tom esejów znakomitego włoskiego prozaika Italo Calvino zatytułowany *Po co czytać klasyków*. W tytułowym szkicu napisanym w 1981 roku (pod sam koniec życia – pisarz zmarł w 1985 r.) Calvino najpierw zwraca uwagę na konieczność bezpośredniego obcowania z tekstem literackim, zatem nie poprzez omówienia, objaśnienia czy komentarze, które nie są w stanie powiedzieć nam tego, co mówi sam tekst literacki – lecz w indywidualnej lekturze utworu. A potem retorycznie pyta: „po co czytać klasyków, zamiast skupić się na lekturach, które pozwolą nam lepiej zrozumieć nasz czas?” (Calvino 2020, 14). I odpowiada – „żeby czytać klasyków, należy ustalić, «skąd» ich czytamy, w przeciwnym razie zarówno książka, jak i czytelnik zagubią się w beczasowej chmurze. Otóż największą korzyść z lektury klasyków wyniesie ten, kto zdoła ją mądrze dozować z naprzemienną lekturą aktualności” (Calvino 2020, 15). Calvino był doskonale świadom doskwierającego nam problemu dystansu wobec dawnych utworów w praktyce szkolnej – podobne problemy pojawiły się już wówczas we Włoszech:

istotnie, młodzieńcze lektury mogą być mało pożyteczne z racji niecierpliwości, nieuwagi, (...) braku doświadczenia życiowego (...). Mogą też być (zarazem) formacyjne w takim rozumieniu, że kształtują przyszłe doświadczenia, dostarczając modele, (...) schematy klasyfikacji, skale wartości, paradygmaty piękna: wszystkie te elementy oddziałują, chociaż z książki przeczytanej w młodości pamięta się mało albo tyle co nic. (...). Istnieje jakaś szczególna siła w dziele, która wprawdzie pozwala o sobie zapomnieć, ale zasiewa ziarno (Calvino 2020, 10-11).

Na zakończenie dodaje, że szkolne kształcenie literackie daje uczniom możliwość odnalezienia się w rzeczywistości tu i teraz, ale zarazem buduje w nich system oceny i sposoby rozumienia, które pozostaną na zawsze częścią intelektualnej i estetycznej formacji absolwenta szkoły średniej...

Bibliografia:

Calvino Italo, 2020, *Po co czytać klasyków*, Wasilewska A. (przeł., przypisy i posłowie), Warszawa.

Corneille Pierre * Morsztyn Jan Andrzej, 1999, *Cyd, czyli Roderyk*, wydali Karpiniński A., Stepnowski A., Warszawa, „Biblioteka Pisarzy Staropolskich”, t. 16, <https://ibl.waw.pl/16bps.pdf>

Eliot Thomas Stearns, 1998, *Kto to jest klasyk i inne eseje*, Heydel M. i inni (przeł.), Kraków.

Erazm z Rotterdamu * Anonim, 2019, *Księgi, które zową Język*, wydała Dąbkowska-Kujko J., Warszawa, „Biblioteka Pisarzy Staropolskich”, t. 44.

Kultura Pierwszej Rzeczypospolitej w dialogu z Europą. Hermeneutyka wartości:

<https://www.wuw.pl/product-pol-13480-Kultura-Pierwszej-Rzeczypospolitej-w-dialogu-z-Europa-Hermeneutyka-wartosci-Tomy-I-XII.html>

Morsztyn Jan Andrzej, 1971, *Utwory zebrane*, Kukulski L. (oprac.), Warszawa.

Nasiłowska Anna, 2019, *Historia literatury polskiej*, Warszawa.

Nowicka-Jeżowa Alina, 2019, *Spotkania w labiryncie. Szkice o poezji Jana Kochanowskiego*, Kraków.

<http://www.staropolska.pl/>

Światowa historia literatury polskiej. Interpretacje, 2020, Popiel M., Bilczewski T., Bill S. (red.), Kraków.

Węgiński Tomasz Kajetan, 1974, *Wiersze wybrane*, Gomulicki J.W. (oprac.), Warszawa.

O Autorze:

Tomasz Chachulski - prof. dr hab., historyk literatury, pracuje w Instytucie Badań Literackich PAN. Obszary zainteresowań naukowych: literatura polskiego oświecenia, edytorstwo naukowe tekstów dawnych, kultura literacka Wielkiego Księstwa Litewskiego, edukacja polonistyczna. Autor książek: *Opóźnione pokolenie. Studia o recepcji „głębokiej” Jana Kochanowskiego w poezji polskiej XVIII w.* (Warszawa 2006), *Edytorstwo jako historia literatury i inne studia o poezji XVIII wieku* (Warszawa 2019), redaktor kilku tomów zbiorowych (m.in. *Antyk oświeconych. Studia i rozprawy o miejscu starożytności w kulturze polskiej XVIII wieku*, Warszawa 2012) oraz artykułów poświęconych twórczości poetów XVIII wieku i ich XX-wiecznej recepcji.

Etyka ekologiczna na lekcjach polskiego

Ecological ethics in Polish studies classes

Zofia Budrewicz

Kraków

ORCID: 0000-0001-8111-1594

Abstract: The aim of the article is to justify the role of literature in shaping man's attitudes towards nature in Polish studies, and to present these issues on the basis of representative interpretations of poetry. Such objectives stem from the social needs of the changes of man's destructive behavior, as well as from the systemic absence of these problems in Polish studies. It makes use of literature which I perceive as a particularly sensitive tool which enables us to redefine the attitudes which are shaped by culture. The theoretical part of the article discusses biocentric concepts. They challenge the anthropocentric position of human communities in biosphere, and they are based on the ethics of ecology (ecoethics), meaning observations of systemic relations between man and nature. Ecoethics is not a synonym for ecology, a morally neutral area of science which deals with relations between organisms and nature. In the second part of the article, I depict some examples of interpretations of literary works according to the rules which emerged in research on directions of ethics of ecology (selected poems by J. Przyboś, J. Podsiadło, M. Świetlicki, L.A. Moczulski). The works which appeal to sensual experiences are particularly important. Experiencing beauty seems to play an exceptional role in evoking the readers' imaginary experiences. Aesthetic influence intensifies ethical influence of literature and other works of culture, including the need to protect nature. It incorporates their ecoethical senses. As a result, a reconciliation between man's civilisation aspirations and a friendly coexistence in nature does not have to mean utopian aspirations.

Key words: ecological ethics, ecological crisis, literature, shaping attitudes, nature

Streszczenie: Celem artykułu jest uzasadnienie roli literatury w kształtowaniu postaw człowieka wobec przyrody w edukacji polonistycznej oraz zilustrowanie tej problematyki reprezentatywnymi interpretacjami utworów poetyckich. Cele te wynikają ze społecznych potrzeb przemian destrukcyjnych zachowań człowieka, a także z systemowej nieobecności tych zadań w polonistyce. Dysponuje ona wyjątkowo czułym narzędziem przewartościowywania postaw ukształtowanych kulturowo, czyli literaturą. W części teoretycznej artykułu omówiono koncepcje biocentryczne. Kwestionują one antropocentryczną pozycję wspólnot ludzkich w biosferze i opierają się na etyce ekologii (ekoetyce), czyli obserwacjach systemowych relacji między nim a środowiskiem. Ekoetyka nie jest synonimem

ekologii, neutralnej moralnie dziedziny nauki, badającej powiązania między organizmami a środowiskiem. W części drugiej artykułu pokazane zostały przykłady praktyk interpretacyjnych dzieł literackich zgodnie z regułami wyodrębnianych w badaniach kierunków etyki ekologii (wybranych wierszach np. J. Przybosia, J. Podsiadły, M. Świetlickiego oraz poezji z motywem zadomowienia L.A. Moczulskiego). Ważną rolę pełnią teksty literackie, „odwołujące się” do zapamiętanych doświadczeń sensualnych. Szczególne znaczenie w wywoływaniu doświadczeń wyobrażonych czytelnika przypisuje się przeżyciom piękna. Wpływ estetyczny wzmacnia oddziaływanie etyczne literatury i innych dzieł kultury, w tym potrzebę chronienia przyrody. Interioryzuje ich ekoetyczne sensory i sprawia, że godzenie cywilizacyjnych aspiracji człowieka z przyjaznym współistnieniem w środowisku przyrodniczym nie musi oznaczać dążeń utopijnych.

Słowa kluczowe: etyka ekologiczna, kryzys ekologiczny, literatura, kształtowanie postaw, przyroda

Ekoetyka jako zadanie

Degradacja środowiska naturalnego, którą przynosi globalny kapitalizm, zmusza do intensyfikowania działań edukacyjnych, służących jego ochronie. Stwierdzenie, że w działaniach tych powinien uczestniczyć język polski jako przedmiot o wybitnie formacyjnym wymiarze, może zaskakiwać swoją oczywistością. Mimo to trzeba o tym przypominać, bowiem w powszechnej opinii najważniejszą rolę w kształtowaniu odpowiedzialnych relacji człowieka z naturą pełnią przedmioty przyrodnicze. Tymczasem autorzy badań na ten temat podkreślają, że warunkuje je dziedzina głęboko kulturowa, czyli etyka ekologii. Trudno więc pomijać możliwości polonistyki, z wzorami postaw kulturowych, idei, wartości, generujących „całokształt naszych odniesień do świata przyrody” (Tyburski 2020a, 27). Oznacza to, że odniesienia te wymagają radykalnego przewartościowania, ponieważ są kształtowane w dużym czy nawet największym stopniu przez czynniki antropogeniczne. Ujawnił to z całą mocą dramat zniszczonego życia Odry, ale nawet on nie wpłynął na nastawienia do edukacji proekologicznej. W mediach jej znaczenie „załatwiło” hasłowe odwołanie do podstaw programowych kilku przedmiotów nauczania (Słowik 2022, 22), wśród których zabrakło choćby wzmianki o ważnej roli języka polskiego.

Trzeba zaznaczyć, że mówimy tu o zadaniach niełatwych i złożonych, które wynikają z kwestii antynomicznych i konfliktogennych (natura vs kultura, antropocentryzm vs biocentryzm; ochrona przyrody vs użytkowanie przyrody). Ich źródłem jest traktowanie natury jako powiązanych ze sobą wartości: autonomicznej, produkcyjnej oraz społeczno-użytkowej. Poświadczają to przykłady masowych wycinek drzew w Puszczy Białowieskiej z 2017 roku (i 200 tys. zastrzelonych w lutym 2019 roku dzików), usunięcie 25 ha lasu na Mierzei Wiślanej (ok. 25 tysięcy drzew (*O jeden las*, 2019), ingerencje w linie brzegowe jezior mazurskich właścicieli działek rekreacyjnych, polegające na tworzeniu kanałów dopływowych dla jachtów oraz łodzi. Nie ma więc wątpliwości, że nie sprawdzają się już idee antropocentryczne, które uprzywilejowały

pozycję człowieka w biosferze. Ich miejsce zaczęły zajmować poglądy alternatywne, biocentryczne, uznające, że

wszystkim istotom żywym przysługuje wewnętrzna / przyrodzona wartość (ang. intrinsic / inherent value). Zgodnie z nim wszystkie organizmy żywe są teleologicznymi <centrami> życia i dążą do realizacji własnego dobra – dobra na miarę swojego gatunku. Stanowią z tego powodu punkt odniesienia dla wartościowania moralnego, uznawania ich sensu, celu i wartości (Gdanowicz-Bączyk 2015, 39).

Oslabianie i eliminowanie homocentryzmu wiążą się z poważnymi implikacjami etycznymi. Odchodzi bowiem „od nas pewność tego, co podstawowe” (Tischner 2003, 236), że człowiek, stając się jednym z elementów ekosystemu natury i jednym z wielu ogniw ewolucji, nie jest już miarą wszechrzeczy i że wyjście poza świat homocentryczny to już nie możliwość, a konieczność dopuszczania do głosu świata bytów pozaludzkich. Reguły kontaktu człowieka z naturą są definiowane przez nowy nadrzędny wobec antropocentryzmu sposób myślenia. Formowana na tym założeniu świadomość biocentryczna (przyrodocentryczną) tworzy fundament demokracji ekologicznej (Fiedorczyk 2015, 16). Charakteryzuje ją postawa aktywizmu obywatelskiego, skierowanego na przeciwdziałanie dewastacji Ziemi.

W nauce myślenia o podmiotowości natury ważną rolę pełnią kierunki badawcze, które Ewa Domańska nazywa ekoposthumanistyką. Promowane przez nie nowe sposoby widzenia etycznego świata opierają się na współbyciu, współzależności oraz współzyciu człowieka i natury (Domańska 2013, 16-19). Te formy relacyjności przekierowują świadomość z perspektywy antropocentrycznej na biocentryczną. Na niej literaturoznawcy opierają bliskie sobie kierunki (trendy interdyscyplinarne), jak np. ekokrytyka czy geopoetyka. W interpretacjach utworów o relacjach ludzi ze światem przyrody eksponują namysł nad sposobami, „w jakie literatura i inne środki przekazu odzwierciedlają problemy, związane ze środowiskiem (*environment*) i świadomością ekologiczną” (Fiedorczyk 2015, 206). Zajmują się również wzorami współistnienia człowieka i natury. Ekokrytyka jako dziedzina skupiona na etyce ekologii (Fiedorczyk 2015, 217-231) zajmuje coraz więcej uwagi we współczesnych badaniach literatury i kultury.

W rozwijaniu świadomości ekoetycznej pomocna okaże się również geopoetyka jako praktyka interpretacyjna. Autor założeń tego kierunku (i pojęcia) – Kenneth White – stwierdzał: „W słowie <geopoetyka> zawarta jest idea, iż można umiejscowić filozofię, połączyć terytorium z myśleniem, naturą i kulturą” (White 1998, 22; por. Kronenberg 2014; Rybicka 2011, 29). Dzięki wyznacznikom tematyczno-formalnym geopoetyki (Kronenberg 2014)¹ wyodrębniają się literackie obrazy otwierania się człowieka na świat natury i jego zakorzenienie się (umiejscawianie). Szczególny rodzaj takiego czułego współistnienia daje się odczytywać przez kategorię miejsc

¹ Z uwzględniania tych elementów geopoetyki rezygnuje Rybicka E., 2010, *Geopoetyka (o mieście, przestrzeni i miejscu we współczesnych teoriach praktykach kulturowych)*, w: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, Markowski M.P., Nycz R. (red.), Kraków, s. 479-480.

autobiograficznych (o czym będzie jeszcze mowa). Kolejny nurt badań biocentrycznych – ekozofia – budowana jest na filozofii, wiążącej się z kierunkami panteistycznymi i założeniami ekologii głębokiej. Bywa nazywana filozofią harmonii lub równowagi ekologicznej, ponieważ akcentuje duchowy wymiar człowieka i integruje jednocześnie dwa kierunki myślenia o jednej rzeczywistości: duchowy i materialny (Dołęga 2006, 19).

Ekooestetyka (estetyka ekologiczna) wymaga szerszego komentarza z uwagi na jej postawotwórczą rolę. Dzięki doświadczeniom estetycznym wtopiony w naturę podmiot doświadczający czuje się integralną częścią tego świata. Literackie reprezentacje takich więzi stanowią zwykle niewielkie objętościowo części tekstowe. Warto je uczynić przedmiotem lektury (nazywanej mikrologiczną) z powodu miejsca, jakie zajmują w niej procesy postrzegania, odczuwania oraz rozumienia przeżyć czytelniczych. Wartość „czytania” mikrologicznego w przypadku doświadczeń niezapośredniczonych tłumaczy się wpływem procesów wielosensorycznego poddawania się działaniu urody przyrody.

To ono, uruchamiając wszystkie zmysły, pozwala nam przystanąć przy roślinie, wsłuchać się w śpiew ptaków, zachwycić niezwykłym zjawiskiem atmosferycznym, odczuć pierwotne zadziwienie światem natury (Frydryczak 2008-2009, 54).

Z przeżyć piękna rodzi się w człowieku rozumienie jego źródła, czyli świadomość tego, co i dlaczego przeżył. Z uwagi na funkcję edukacyjną mikrologiczne praktyki zapośredniczonego „smakowania” sensualnego przyrody w najcelniejszych artystycznie fragmentach nie są w dydaktyce lektury innowacyjne (Biedrzycki, Janus-Sitarz (red.), 2012). Teksty literackie mają moc wywoływania doświadczeń wyobrażonych czytelnika, ponieważ odwołują się do jego wcześniejszych doświadczeń sensualnych. Bez wpływu estetycznego, a przez niego – etycznego oddziaływanie literatury byłoby niepełne i niepewne. Dlatego doświadczanie piękna zawsze traktowano jako sojusznika ekologii (Tyburski 2020, 25), z czego w przeszłości zdawali sprawę autorzy literatury przyrodniczej dla młodzieży. Dziś także estetycy przyrody przypisują doświadczaniu piękna kluczową rolę formacyjną i uzupełniają je o konieczne determinanty, czyli tworzenie „warunków, dzięki którym relacja ta będzie się opierać na idei harmonijnego współistnienia” (Frydryczak 2008-2009, 42). W miejsce tradycyjnej estetyki natury (traktującej przyrodę jako sztukę lub dzieło sztuki) w nowych koncepcjach docenia się zaangażowanie w to, co jest postrzegane.

Piękno przyrody jawi się wówczas jako godne ochrony nie tylko ze względu na nie samo, ale na człowieka, który potrzebuje przyrody m. in. z racji wartości estetycznych, niezbędnych dla jego dobrostanu (Salwa 2018, 14).

Każda z racji, przyrody i człowieka, jest tak samo ważna. Chronimy piękno przyrody ze względu na dobrostan zarówno jej, jak i ludzi, którzy dzięki doświadczeniom estetycznym mogą łatwiej (z)rozumieć, że w odwiecznym wszechpotężnym świecie natury miejsce człowieka nie

sytuuje się centralnie. Z franciszkańskiego „rozumienia uczuciem” mogą rodzić się doświadczenia duchowe, jak uwielbienie boskiego dzieła i jego Stwórcy, a przez nie – etyczny imperatyw chronienia piękna.

Problematyka kształtowania relacji etycznych człowieka z przyrodą uzmysławia, jak zmienia się natura wartości, które łączył on od wieków z przyrodą. Pośrednio wskazuje też na znaczenie wychowania do współistnienia człowieka z całą (w możliwych granicach) naturą. Nie ma przecież wątpliwości, że źródłem obecnego kryzysu ekologicznego, jakiego, powtórzmy, „w dotychczasowych dziejach rodzaju ludzkiego nie było” (Gawor 2012, 47), są głównie czynniki antropogeniczne. Oznacza to, że „destrukcyjne działania ludzi są spowodowane między innymi szkodliwymi wyobrażeniami na temat środowiska naturalnego” (Fiedorczyk 2015, 12-13). Kulturowe determinanty podejścia człowieka do natury wymagają zmian właśnie od strony wyobrażeń, które to podejście uformowały (Czapliński 2017, 14). Takiej roli literatury (i innych dzieł kultury) uzasadniać nie trzeba.

Systemowe wprowadzenie do szkolnej polonistyki ideowych propozycji postantropocentrycznych nie jest jeszcze (wciąż?) możliwe, ale nie musi to praktycznie oznaczać sytuacji całkowicie patowej. Polonista dysponuje bowiem szerokim repertuarem artystycznych projekcji wyobrażeń. Jak celnie skonstatowała Julia Fiedorczyk, a za nią inni ekokrytycy:

prawie każdy tekst można przeczytać z perspektywy ekologicznej, ponieważ każdy tekst, świadomie lub nie, inscenizuje w jakiś sposób relację pomiędzy człowiekiem a środowiskiem naturalnym (Fiedorczyk 2015, 28).

Aby więc pośpiesznie nie rezygnować z wizji wychowania ekoetycznego jako nadmiernie idealizacyjnych, trzeba, żeby polonista sprawdził możliwości formacyjne lektury ekokrytycznej, geopoetyckiej, ekoestetycznej czy ekozoficznej. Pomocne mogą okazać się prace ekokrytyczne o literaturze Przemysława Czaplińskiego, Jerzego Jarzębskiego, Janiny Abramowskiej, Anny Barcz, Justyny Tabaszewskiej, Joanny Grądział-Wójcik i wielu innych autorek oraz autorów (w czym konkretniej orientuje dołączona bibliografia). W najnowszej książce o światopoglądzie Bolesława Prusa *W sieci natury i kultury* Tomasz Sobieraj ustala, jak odzwierciedlają się idee oraz dylematy antropocenu (Sobieraj 2022, 39). Pisarz uznany nawet za prekursora myślenia ekologicznego (Piechota 2018, 178), w *Najogólniejszych ideałach życiowych* konstatował z empatią: „Nie łudźcie się, (...) że połamane drzewo nie skarży się, albo że biedne zwierzę w skradającym się myśliwcu nie odgaduje mordercy” (Prus 1901; cyt. za: Sobieraj 2022, 22).

Wiele innych przykładów (np. u Elizy Orzeszkowej) także uzmysławia, że problemy postępowania człowieka wobec przyrody nie są nowe. Ważne, aby nie pomijać (np. w ujęciach prezentystycznych) etycznych wartości literaturyzacji przyrodoznawczych, nawet jeśli przemawia za nimi pragmatyzm reguł edukacyjnych, jak w przykładzie najnowszych zmian ministerialnych w spisach lektur dla szkół ponadpodstawowych. Teksty prozatorskie z XIX w.

reprezentują (trzy!) utwory: *Potop*, *Lalka* oraz *Gloria victis*, „przez uczniów uważana za utwór irytujący banałem” (Szot 2022, 15)². Tekst Orzeszkowej, jedna z nielicznych lektur szkolnych dająca się interpretować ekokrytycznie (zob. Barcz 2016), z przyrodą litewskiego pogranicza w funkcji bohatera literackiego, pozwoliłby dostrzec, że podmiotowość w ujęciach natury bywa stosowana nieantropocentrycznie. Właśnie w spojrzeniu na świat z podmiotowej perspektywy drzewa – świadkowie i empatyczni opowiadacze powstańczej historii wyrażają ją w duchu wspólnoty solidarnościowej. Należy więc w zupełności podzielić nauczycielskie zatroskanie Wojciecha Szota: „Co z tego, skoro na maturze trzeba umieć wypowiedzieć się na temat <historycznej pamięci o powstaniu styczniowym>?” (Szot 2022, 15).

Trzeba jeszcze dodać, że interpretacyjne praktyki literatury, proponowane przez badaczy ekokrytyki, ekoestetyki, ekozofii czy geopoetyki, nie unieważniają dotychczasowych odczytań – tradycyjnych – ale je dopełniają. Mogą na przykład przesunąć w stronę tekstowego centrum to, co dotąd odczytywano jako mniej ważny czy marginalny element tekstowy.

Ekoetyczne praktyki interpretacyjne literatury

Jerzy Madejski tak odczytuje *Świt kwietniowy* Juliana Przybosa, wiersz, jak go nazywa, „podręcznikowy”, interpretowany przed laty przez Bożenę Chrzastowską (Chrzastowska, Wysłouch 1987, 53-55). Poetycki zapis głębi przeżyć osobistych podmiotu mówiącego, który znajduje się w charakterystycznej sytuacji egzystencjalnej – narodzin własnego dziecka, służył obserwacji cech obrazowania poetyckiego (np. uporządkowania naddanego) oraz dostrzegania i rozumienia ich funkcji w wierszu.

Obrazowość mieści się w sferze językowej, oznacza istniejącą w literaturze **możliwość dokonywania** różnorodnych **przekształceń znaczeniowych**, które ukazują określoną **wizję świata** (Chrzastowska 1987, 55; podkr. B.Ch.).

Wszystkie proponowane w analizie *Świtu kwietniowego* zabiegi formalne, odróżniając język literacki od potocznego, sprawiają, że wiersz Przybosa „oddaje prawdę ludzkich uczuć, budzi przeżycia estetyczne i nie daje się przetłumaczyć na język codziennej prozy, będąc znacznie bogatszym od niej środkiem ekspresji” (Chrzastowska 1987, 55).

Ekokrytyczna interpretacja tego wiersza przez Madejskiego prowadzi czytelnika do konkluzji o sensotwórczej i współbieżnej paraleli dwóch światów: wiosennej natury oraz narodzin człowieka. W obrazach pierwszego odbija się drugi i wyraża „przesunięcie granicy tego, co ludzkie i tego, co naturalne” na korzyść natury, przy jednoczesnym pomniejszeniu tego, „co specyficznie ludzkie, kulturowe, religijne” (Madejski 2002, 362). Pierwsze trzy wersy testu zwracają przy tym uwagę na kunsztowność sztuki słowa. Kołysane wiatrem drzewa zapowiadają narodziny dziecka; uszczęśliwiają,

² Dyskusyjność tej jedynej reprezentacji twórczości Orzeszkowej wynika – zdaniem Szota – stąd, że inna jej powieść *Marta* pozwoliłaby młodzieży poznać postulaty feministyczne z przełomu XIX i XX w.

sugerują czułe, wręcz komunijne zespolenie świata przyrody („Drzewa - / kołyski przestrzeni - / przychyliły nieba łące” (Przyboś, *Świt...*, cyt. za: Chrzastowska, Wysłouch 1987, 53). Ważne tropy myślowe zawierają paralelne obrazy świtu: w naturze („świt nad sadem, świt nad łąką”) i w ludzkim życiu („świt nad nami”) jako czasu oczekiwania na słońce. W skondensowanej tkance językowej tekstu słowo kluczowe - świt - wyróżnia się aż czterokrotnym użyciem. W końcowej części wiersza opozycja jasności i ciemności wnosi zdecydowaną dominację jasnych barw w naturze (świt, słońce, domyślnie również kolorystyka wiosennej łąki oraz kwitnących w sadzie drzew). Ciemność natomiast reprezentuje tylko cień. Wszystkie budujące powyższą opozycję określenia należą do porządku natury, co dla wymowy ideowej tekstu ma bardzo ważne konsekwencje:

Ta substytucja zapewnia więc spójność obrazu, samowystarczalność natury w akcie stwarzania nowego życia, czy to w porządku indywidualnym, czy w porządku cyklu rocznego. Wyobraźnia poety idzie więc w tym kierunku, aby zredukować, albo ograniczyć to, co nie powiązane z naturą. A zatem włączenie się w porządek natury to wyjście z cienia do słońca (Madejski 2002, 362).

W literackim dyskursie ekokrytycznym *Świt kwietniowy* jest atrakcyjnym tekstem ze względu na formę afirmacji samowystarczalności życia natury. W podobny sposób można poznawać utwory o tematyce „przyrodniczej”, zawarte w antologiach ekologicznych dla młodzieży: *Literatura i przyroda* wybitnego badacza m. in. problematyki literacko-przyrodniczo-„ochronnej”, Jacka Kolbuszewskiego, oraz *Ave Gaja!*, zbioru wierszy współczesnych poetów małopolskich, opracowanego przez Regionalny Ośrodek Edukacji Ekologicznej w Krakowie. O wyborze tekstów do nich decydował edukacyjny pragmatyzm „w tworzeniu nowej, rozumnej wobec świata, który nas otacza i w którym żyjemy, postawy” (Kolbuszewski 2000, 34). Autor pierwszej z wymienionych antologii proponuje historycznoliteracki porządek lektury (od renesansu po współczesność), eksponując wiersze (rzadziej - urywki prozy) spod znaku kartezjańskiego antropocentryzmu, czyli człowieka jako „pana i posiadacza natury”. W rozdziale zwińczającym problemy etyki ekologicznej (i tytułowanym *Ochrona przyrody*) autor pomieścił wybraną literaturę z przełomu XIX i XX w. oraz - w daleko skromniejszej reprezentacji - współczesności dwudziestowiecznej. Nowoczesną, dojrzałą formę świadomości ekologicznej przynosi reprezentacja tekstów młodopolskich, chociaż niektóre jej właściwości przejawiały się w okresach wcześniejszych. Każdy utwór Kolbuszewski obudował tekstami sterującymi lekturę, które kierowały uwagę na jego ekoetyczny potencjał. Dodajmy, że charakterystyczną cechą doboru tekstów literackich jest preferowanie obrazu natury nie tyle w jej „pełności”, co „leśności”. Nadreprezentacja w ekologicznej antologii zwłaszcza niedoli lasu - częstego tematu polskiej poezji - nie zaskakuje. Ekspresywne obrazy poetyckiego umierania drzew mogą angażować emocjonalnie czytelnika i wywoływać reakcje somatyczne.

Wiersz *Wyrąb lasu* Kazimierzy Buczkówny rozpoczyna spersonifikowany opis zachowania mordowanego drzewa:

Krzyczał w niebogłosey
Zarzynany las.
Chwycony za gardło,
Trzepotał na uwięzi. (Buczkówna; cyt. za: Kolbuszewski 2000, 168).

Następuje po tym opis reakcji innych drzew, które wcześniej podzieliły ten los. Z podobnym układem obrazów odbiorca spotka się też w wierszu Stanisława R. Standego **** (inc. *Tryśnie żywicznym sokiem*). Na ścięte toporem drzewo reaguje otoczenie przyrodnicze: „Będzie się chwiało chwilę / zanim na zieleń spadnie, /z lasu zawyje wilkiem, /woda zamąci się na dnie” (Standę; cyt. za: Kolbuszewski 2000, 346). Wierszy o zachłanej eksploatacji lasu jest w antologii dużo. W *Wyciętym borze* Edwarda Słońskiego dominacja odczuć („Pod tęczę złotobramną / stoimy – ja i żal”) znajduje uzasadnienie w konfrontacji pamięci dawnego lasu z obrazem rzeczywistym. Tworzy go nie krajobraz przyrody, ale dojmujące doznanie jej braku, podkreślone powtórzeniem wersu; „Idę przez bór wycięty” (Słoński, cyt. za: Kolbuszewski 2000, 333-334)³.

W antologii Kolbuszewskiego szerszą reprezentację mają także obrazy zatruwanych rzek (np. Anny Kamieńska, *Oda do rzeki miejskiej*, Joanny Papuzińska, *Chora rzeka*, Tadeusza Hollendera, *Wiersz o czarnej wodzie*). Obrazy niszczenia przyrody przedstawiały również fragmenty epickie, np. *Listów ze Śląska* Teodora Jeske-Choińskiego, *W roztokach* Władysława Orkana, *Ziemi obiecanej* Władysława Reymonta czy *Ludzi bezdomnych* Stefana Żeromskiego. Cenną lekturą są fragmenty młodopolskiej rozprawy o idei ochrony przyrody *Kultura a natura* J. G. Pawlikowskiego. Zachowują treściowo-kompozycyjny związek z tekstami o eksploatacji zasobów przyrody i wyostrzają znaczenie jej ochrony:

Kultura wyszła z przyrody i niosła na długo jej cechy; potem zwróciła się przeciwko niej. A kiedy pod nowoczesnym hasłem „ochrony” zawiera z nią znowu przymierze, to pod wpływem tego prądu odnowiona przyroda nie będzie już tym, czym była dawniej; będzie ona nieodzownie nosić na sobie cechy dawnego tworu. (...) kultury prawdziwej, wewnętrznej kultury ducha i serca. Hasło powrotu do kultury to nie hasło abdykacji kultury, to hasło walki kultury prawdziwej z pseudokulturą, to hasło walki o najwyższe kulturalne dobra (Pawlikowski 1912-1913, 219; cyt. za: Kolbuszewski 2000, 345).

Antologię *Ave Gaja!* wyróżnia wpisanie intencji dydaktycznych w oryginalny projekt „twórczej polemiki”. „To okrągły zielony stół, a przy nim miejsce do wyrażenia poetyckim narzędziem swego światopoglądu na temat, który dziś staje się ważniejszy od rasy, polityki czy wyznania... Tu odbywa się twórcza polemika z wszechobecną techniką i zagrażającym Ziemi

³ Zob. też wiersze: Ewy Najwer *Drzewo przed ścięciem* (Najwer 1979, 24; cyt. za: Kolbuszewski 2000, 375); *Las* Włodzimierza Wysockiego (Kolbuszewski 2000, 285) czy Bronisława Przytuńskiego *Zapałczany las* (Kolbuszewski 2000, 360). Wszystkie niosą czytelne przesłanie o konieczności ochrony przyrody.

niekontrolowanym „postępem” (Jasicki 2001, 5). Rozwijanie świadomości ekologicznej młodego pokolenia, podniesione do rangi tych zadań, które symbolizowały idee Okrągłego Stołu, jest wyrazem ich szczególnego znaczenia i szczególnej nobilitacji. Pomysł debaty poetyckiej na temat „zadany” przez autora jednego z wierszy (*Sprawozdanie z konferencji w czystym powietrzu* Bogusława Żurakowskiego): „Co zrobić, aby Ziemia nie stała się trupem?”, budzi uznanie. Postawy ekoetyczne osadza się bowiem w porządku spraw wyjątkowych, wymagających solidarności w osiąganiu wspólnotowego porozumienia. Przez poetycką nadreprezentację niszcycielstwa człowieka wobec przyrody eksponuje się w antologii bezrozumną, bezlitosną i nieograniczoną eksploatację całego środowiska naturalnego, brak empatii oraz szacunku dla życia innego niż ludzkie (np. w poruszającym wierszu Juliana Kawalca *Miasto pod stopą*). Dzięki temu pomieszczone w zbiorze wiersze współtworzą przekonującą diagnozę poetycką o takim końcu świata, jaki znamy.

Nie wszystkie wiersze z tej antologii uczniowie muszą poznać. W ilustracjach potęgi ludzkiego niszcycielstwa warto trzymać się zasady *ne quid nimis* (nic w nadmiarze). Najważniejsze będzie uchwycenie myśli, że przyrodniczy okrągły stół tworzy wspólnota ludzi odpowiedzialnych, solidarnych z naturą w jej cierpieniu: z ziemią, która „pojękuje czasem”; drzewami, które „przeraźliwie krzyczą, a mówi się, że szumią”, źdźbłem, „takim zranionym pisklęciem”. To już przykłady z innej poetyckiej debaty – wiersza *Konferencja trwa* Kawalca, w którym tytułowe spotkanie przy stołach suto zastawionych „jadłem i piciem” najwyższych przedstawicieli władzy (ministrów, premierów, prezydentów, generałów i innych dostojników), przeciwstawia się każdej debacie, a już na pewno ludzi, świadomych skali i skutków zabijania życia w środowisku naturalnym. W dominującym temacie wierszy z *Ave Gaja!* tytułowe *Zabijanie* Marcina Świetlickiego występuje w funkcji refrenu: „Przyjdiesz i zabijesz”. Tekst zamyka oskarżycielsko strofa trójwersowa z frazą: „Bo tyle rozumiesz, / co zabijesz” (*Ave Gaja!* 2001, 139). Kluczowy wniosek z debaty dotyczy przewartościowania skrajnie antropocentrycznego myślenia o przyrodzie: „myślisz – że między ziemią/ i niebem jesteś panem (...). Kiedy już wszystko poznasz,/ dostaniesz i wytępisz”, natura odpowie swoją siłą. A „wtedy / powrócisz do jaskini / szukając porzuczonej ongiś / maczugi” (*Ave Gaja!* 2001, 116). Więc *Już czas*, podkreśla Cyganik w tytule wiersza, bo „Ziemia umiera na zawał / mózgu, / serca, / nadziei” (*Ave Gaja!* 2001, 25); „już czas” na globalną modlitwę?: „Panie / ocal wszystko//poza głupotą” (*Ave Gaja!* 2001, 26); „już czas” nauczyć się podstaw: „Ratowanie przyrody należy zacząć od własnej natury” (*Ave Gaja!* 2001, 66). „Zacząć trzeba od nowa / – dopowie inny autor, Kolarz – od abecadła ziemi” (*Ave Gaja!* 2001, 16-17). „Pochylmy, rozejrzyjmy się wokół siebie i zastanówmy. I dajmy tej umęczonej, udręczonej ziemi wytchnienie. Naradzajmy się – jak...” (Jasicki 2001, 8).

Koncepcja wspólnego namysłu, narad, dyskusji może naturalnie przedłużać na lekcjach myślenie etyczne o naturze i uzgadnianie stanowisk wobec różnorodnych zjawisk ekologicznych. Może też sprzyjać lekturze tekstów trudniejszych, np. poezji ekozoficznej. Ekozofia jest zbiorem nurtów i stanowisk, poprzez które łączą się ze sobą trzy perspektywy ekologii: środowiskowej, społecznej oraz mentalnej. Bywa więc określana filozofią ekologicznej harmonii lub równowagi. Przez odwołanie (w nazwie) do mądrości podkreśla się duchowy wymiar człowieka. Potencjał jawnej normatywności literatury, reguł, postulatów aksjologicznych czy priorytetów może, oczywiście, przytłaczać perswazyjnością, ale wiersz ekozoficzny Jacka Podsiadły dowodzi, że nie musi to być zasada. Na przykład w *Ósmym wierszu ekozoficznym* przez relacje z naturą w każdym etapie życia (dzieciństwie, młodości, dojrzałości) podmiot liryczny stopniowo osiąga wrażliwość, bezpieczeństwo mentalne, harmonijne bycie w świecie natury (Podsiadły 1998, 16-17). Każdy z tych etapów celnie pointują strofy jednowersowe: „Nim wszedłem do strumienia zdjąłem buty, aby ich nie zamoczyć”; „Nim wszedłem do strumienia zdjąłem buty, by go nie zabrudzić” i w końcowym segmencie – „Nim wszedłem do strumienia zdjąłem buty, aby woda, piasek i moje ciało stanowiło jedno”. Troska o stan natury, a później cielesne jednoczenie z nią człowieka następują stopniowo, wraz z osiągnięciem dojrzałości mentalnej.

Geopetyckie praktyki interpretacyjne dają się wykorzystywać na wiele sposobów (Kronenberg 2014; Kasperski 2014, 21-40). Obiecujący trop daje np. utożsamianie autora zewnętrznego z podmiotem tekstowym na podstawie przeżyć w kontakcie z przyrodą jako doświadczeń empirycznych twórcy. Konwencja podmiotu nomadycznego, który wyobrazeniowo powraca do miejsc dla siebie źródłowych, autobiograficznych (Czermińska 2011), wiąże się z odsłanianiem przeżyć, odczuć, wczuć i refleksji bohatera-twórcy. Ich rolą jest wyrażenie największej zażyłości z konkretną przestrzenią, określanej też jako zadowienie.

każdej cielesnej obecności człowieka towarzyszy jakaś złożona, wielowymiarowa i antropomorficznie nacechowana przestrzeń: horyzontalna bądź wertykalna, prosta lub stereometryczna, zaludniona bądź pusta, oswojona bądź dzika, przyjazna lub wroga. Zawsze jednak jest to przestrzeń, po której się stąpa, którą uwewnętrznia i zamienia w dyskurs (Kasperski, 2014, 34).

Charakterystycznym przykładem przestrzeni głęboko uwewnętrznionej i zamienianej w dyskurs są wiersze „przyrodnicze” Leszka Aleksandra Moczulskiego, poety, urodzonego w Suwałkach, który studiował i mieszkał w Krakowie. W projekcjach jego zażytych relacji z ziemią dzieciństwa i wczesnej młodości uobecniają się tematyczne oraz formalne wyznaczniki geopoetyki. Dotyczą reprezentacji środowiska przyrodniczego i współistnienia z nim człowieka. Ich głębia wynika z przyjętej konwencji podmiotu nomadycznego. Figurę powrotu do miejsc autobiograficznych

widać w tomiku *Odwitania z Suwalszczyzną* i w późniejszej twórczości Moczulskiego, np. w *Kartkach na wodzie* z 2013 roku. W rytmie powtarzających się odwitań (odwzajemnionych powitań) i pożegnań nadprzyrodzonego piękna świata przyrody poeta sytuuje siebie w przyrodniczym *sacrum*. Stając twarzą w twarz z indywidualną konkretnością natury, doznaje mistycznych odczuć, olśnień, zamyśleń. Bycie w świecie natury w poczuciu wielkiej z nią jedności (często przez poetę podkreślanej), przekonująco ukażą młodym czytelnikom, jak ważne jest bogactwo przeżyć w kontakcie z przyrodą.

Miejsca autobiograficzne mogą być również kluczem do interpretacji wierszy innego autora nazywanego strażnikiem pamięci, Piotra Szewca. Ceniony prozaik i poeta średniego pokolenia urodził się w Zamościu (1961) i mieszka w Warszawie⁴. Swoje powroty w rodzinne strony pokazuje w tomiku *Cienka szyba* w perspektywie doświadczeń źródłowych. Podmiot dyskretnie odsłania swoje czułe związki emocjonalne z mamą (*Śmiertelna choroba, Dzikie królestwo, Owoc żywota, Oddzielam plewy, Może dostanę, Tylko tymczasem*), babcią, dziadkiem, nauczycielami czy psem Cyganem. Krążąc wokół stałych „punktów” zamojskich okolic dzieciństwa, podmiot za każdym razem konfrontuje je z przestrzeniami pamiętanymi. I za każdym razem konstataje w zadziwieniu, jak mocno zmienił je czas: dom zamknięto na kłódkę, „dziurawy dach przecieka”, „ścieżki zarosły, zapada się studnia”, stodoła się „rozleciała”, opustoszał młyn, wysechł staw. Odeszli najbliżsi, „pejzaż gwałtownie się kurczył / jakby to go mogło ocalić” (Szewc 2014, 17). Pozostała pamięć i prawdziwie dzikie królestwo przyrody. Pod wpływem takich deskrypcji mają szansę zrodzić się refleksje ekoetyczne o naturze, której częścią – a nie centrum – jest człowiek.

O wartości proponowanych młodzieży utworów zdecyduje zaangażowanie ekoetyczne odbiorcy w proces lektury. Teksty prozatorskie mogą zapewnić je już na „starcie” – poprzez fabułę z wyeksponowanymi czynnikami antropogenicznymi, dramaturgią konfliktu człowieka i natury, i jego etycznych następstw, działaniami naprawczymi (możliwymi?). Oferta wydawnicza z ostatnich dziesięcioleci jest bardzo obszerna, zwłaszcza z motywem relacji człowieka i zwierząt, cierpień tych, którzy mówić o tym nie mogą. Cennym przykładem jest tekst *Prowadź swój pług przez kości umarłych* Olgi Tokarczuk, przez krytykę uznawany nie tyle za ekokryminał, co pastisz (Czapliński 2017, 155-158). Powieść i jej ekranizacja (film Agnieszki Holland, „Pokot”), z eksponowanymi obrazami natury oraz okrucieństwa człowieka wobec życia natury, wymuszają na odbiorcy jednoznacznie krytyczne refleksje o jakości obowiązującego u nas prawa wobec zwierząt (kwestie: polowań, funkcjonowania schronisk dla zwierząt, wykorzystywania zwierząt w cyrkach, warunków ich życia w ogrodach zoologicznych etc.). Przykłady można by mnożyć i poszerzać je o kontekst kształtowania ekoetycznej postaw jako zadania wspólnotowego.

⁴ Studiował polonistykę na KUL-u. Pracuje w redakcji „Nowych Książek”.

Literatura, pisał Kolbuszewski, należy do „najczulszych instrumentów”, dokumentujących dziejowe przemiany postaw ludzkich wobec przyrody (Kolbuszewski 2000, 37). Jeśli młodzi czytelnicy zinterioryzują ich ekologiczne znaczenie, godzenie cywilizacyjnych aspiracji człowieka z przyjaznym współistnieniem w środowisku przyrodniczym nie musi oznaczać dążeń utopijnych.

Bibliografia:

- Ave Gaja! Antologia wierszy ekologicznych poetów Małopolski*, 2001, Kraków.
- Barcz Anna, 2001, *Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, Katowice.
- Chrzastowska Bożena, Wysłouch Seweryna, 1987, *Poetyka stosowana*, Warszawa.
- Czapliński Przemysław, Bednarek Joanna, Gostyński Dawid, 2017, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Poznań.
- Czapliński Przemysław, Bednarek Joanna, Gostyński Dawid, 2019, *O jeden las za daleko. Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce*, Warszawa.
- Czapliński Przemysław, 2019, *Wstęp: Więcej niż las*, w: Czapliński P., Bednarek J., Gostyński D. (red.), *O jeden las za daleko. Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce*, Warszawa.
- Czapliński Przemysław, 2017, *Mroczna fanaberia. Prowadź swój pług przez kości umarłych*, w: Czapliński P., Bednarek J., Gostyński D., *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Poznań.
- Czermińska Małgorzata, 2011, *Miejsca autobiograficzne. Propozycja w ramach geopoetyki*, „Teksty Drugie”, nr 5.
- Dołęga Józef M., 2006, *Ekofilozofia – nauka XXI wieku*, „Problemy Ekorozwoju”, nr 1.
- Domańska Ewa, 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1-2.
- Doświadczenia lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, 2012, Biedrzycki K., Janus-Sitarz A. (red.), Kraków.
- Fiedorczyk Julia, 2015, *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Gdańsk.
- Frydryczak Beata, 2008-2009, *Estetyka przyrody. Nowe pojmowanie natury*, „Estetyka i Krytyka”, R. 1-2.
- Gawor Leszek, 2012, *Proekologiczna metanoia współczesnego człowieka jako warunek przetrwania cywilizacji ludzkiej*, „Kultura i Wartości”, nr 4.
- Gdanowicz-Bączyk Anna, 2015, *Narodziny i rozwój etyki środowiskowej*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, R. 13, nr 4.
- Jasicki Aleksander, 2001, *Ave Gaja!. Witaj ziemio, póki jeszcze nie jest za późno*, w: *Ave Gaja! Antologia wierszy ekologicznych poetów Małopolski*, Kraków.
- Kasperski Edward, 2014, *Geopoetyka. Ku nowej poetyce przestrzeni – pierwszy krok w chmurach*, w: *Geografia wyobrażona regionu. Literackie figury przestrzeni*, Kalinowski D., Mikołajczak M., Kulik-Kalinowska A. (red.), Kraków.

- Kolbuszewski Jacek, 2000, *Literatura i przyroda. Antologia ekologiczna*, Katowice.
- Kronenberg Anna, 2014, *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*, Łódź.
- Madejski Jerzy, 2002, *Przyboś ekokrytyczny*, w: *Stulecie Przybosia*, Balbus S., Balcerzan E. (red.), Poznań.
- Michalak Anna, 1996, *Świt dnia i świt życia – lekcja z wierszem Przybosia <Świt kwietniowy>*, „Warsztaty Polonistyczne”, nr 2.
- Moczulski L. Aleksander, 1989, *Odwitania z Suwalszczyzną*, Fałtynowicz Z. (red.), Strumiłło A. (oprac. graf.), Suwałki.
- Pawlikowski Jan Gwalbert, 1912-1913, *Kultura a natura*. „Lamus”, t. 5, w: *Literatura i przyroda. Antologia ekologiczna*, Katowice.
- Piechota Dariusz, 2018, *Pozytywistów spotkania z naturą. Szkice ekokrytyczne*, Gdańsk.
- Podsiadło Jacek, 1998, *Wiersze wybrane. 1990-1995*, Bielsko-Biała.
- Przyboś Julian, 1958, *Świt kwietniowy*, cyt., za: Chrzęstowska B., Wysłouch S., 1987, *Poetyka stosowana*, Warszawa.
- Rybicka Elżbieta, 2011, *Geopoetyka, geokrytyka, geokulturologia. Analiza porównawcza pojęć*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze”, nr 2.
- Salwa Mateusz, 2018, *Znaczenie estetyki przyrody dla etyki środowiskowej*, „Etyka”, R. 56.
- Słowik Karolina, 2022, *Chcę mieć wiedzę o klimacie*, „Gazeta Wyborcza”, 6 października.
- Sobieraj Tomasz, 2022, *W sieci natury i kultury. Bolesław Prus wobec dylematów światopoglądowych swojej epoki*, Kraków.
- Szewc Piotr, 2014, *Cienka szyba*, Kraków.
- Szot Wojciech, 2022, *Sporny kanon. Lista lektur na maturę*, „Gazeta Wyborcza”, 29 lipca.
- Tabaszewska Justyna, 2010, *Jedna przyroda czy przyrody alternatywne? O pojmowaniu obrazach przyrody w polskiej poezji*, Kraków.
- Tischner Józef, 2003, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Wrocław.
- Tyburski Włodzimierz, 2020a, *Dyscypliny humanistyczno-społeczne a stan kultury i świadomości ekologicznej. Pozytywy – porażki – niepowodzenia*, w: *Paradoksy ekologiczne. Odpady miarą sukcesu i porażki cywilizowanej ludzkości*, Sadowski R.F., Kosieradzka-Federczyk A. (red.) Warszawa.
- Tyburski Włodzimierz, 2020b, *ekoestetyka i edukacja ekologiczna*, w: *Globalna odpowiedzialność człowieka. Między analizą zjawisk a prognozą etyczną*, Łukaszewska K. (red.), Warszawa.
- White Kenneth, 2011, *Zarys geopoetyki*, Czarnacka A. (przeł.), „Białostockie Studia Literaturoznawcze”, nr 2.

O Autorce:

Zofia Budrewicz – prof. dr hab., dydaktyczka literatury, związana z Instytutem Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Zainteresowania badawcze koncentruje na tradycji kształcenia literackiego i możliwości aplikacji jej elementów do współczesnej praktyki polonistycznej. Jest autorką monografii oraz studiów z zakresu: 1/ dziejów polonistyki w międzywojennych szkolnictwie zawodowym (monografia); 2/ twórczości literackiej powstałej na potrzeby podręczników międzywojennych (monografia); 3/ twórczości dla dzieci i młodzieży adaptowanej na potrzeby polonistyki szkolnej (M. Konopnickiej, B. Prusa, W. Orkana, J. Kadena-Bandrowskiego, Z. Kossak, E. Niziurskiego i in.); 4/ życia i twórczości Zofii Żurakowskiej (monografia); 5/ literatury fikcjonalnej i dokumentalnej o podróżach edukacyjnych po kraju w międzywojniu (monografia); 6 / regionalnej edukacji polonistycznej (oprac. 8 tomów serii „Region-Edukacja-Kultura”).

Solidarność zwierząt – solidarność ze zwierzętami. Na przykładzie literatury pięknej i nie tylko

Animals' solidarity – solidarity with animals.
On the example of belles-lettres and more

Ryszard Waksmund

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0002-1339-928X

Abstract: The bonds of solidarity connect not only people with each other, but also animals. An example of this is Orwell's *Animal Farm*, which is assigned as a schoolbook, rooted in the tradition of Aesop's fable. However, this is not only a phenomenon characteristic for literary fantasy, as it is confirmed in the research of naturalists and sociologists (animal as Other). The article provides an overview of works that illustrate the attitude of solidarity in the animal world and animals with people, both fantastic and realistic, for children and adults, which are either on school reading lists or could be included there. Not only foreign-language writers, such as the Brothers Grimm, Kipling, Lagerlöf, Lofting, Chukovsky, Bonsels, Adams, Atkinson, but also Polish ones, such as Dygasiński, Reymont, Brzechwa, Żukrowski. This also applies to memoir prose about childhood, whose didactic sense is no less valuable.

Key words: solidarity, animals, *belles-lettres*, memoirs about childhood

Streszczenie: Więzy solidarności łączą nie tylko ludzi, ale również zwierzęta. Przykładem może być włączony do lektur szkolnych *Folwark zwierzęcy* Orwella, wyrastający z tradycji bajki Ezopowej. Nie jest to jednak tylko zjawisko znamienne dla fantastyki literackiej, gdyż znajduje poświadczenie w badaniach przyrodników i socjologów (zwierzę jako Inny). Artykuł stanowi przegląd utworów ilustrujących postawę solidarności w świecie zwierzęcym oraz zwierząt z ludźmi, zarówno fantastycznych, jak i realistycznych, dla dzieci i dla dorosłych, które bądź figurują na listach lektur szkolnych, bądź mogłyby się tam znaleźć. Nie tylko pisarzy z kręgu literatury obcojęzycznej, np. bracia Grimm, Kipling, Lagerlöf, Lofting, Czukowski, Bonsels, Adams, Atkinson, ale również polskiej, jak Dygasiński, Reymont, Brzechwa, Żukrowski. Dotyczy to także wspomnieniowej prozy o dzieciństwie, której wartość dydaktyczna jest nie mniejsza.

Słowa kluczowe: solidarność, zwierzęta, literatura piękna, wspomnienia o dzieciństwie

Temat artykułu nie jest przypadkowy. Z pewnością wielu czytelnikom nasunie się skojarzenie z transformacją ustrojową, która zmieniła programy szkolne i wprowadziła do lektur obowiązkowych m.in. zakazany ongiś przez PRL-owską cenzurę *Folwark zwierzęcy* Orwella. Utwór ten słusznie

jest odczytywany jako alegoria narodzin systemu komunistycznego z jego pokrętną ideologią, aparatem przymusu i dewastacją życia społecznego. Zawarty w nim obraz buntu zwierząt przeciwko człowiekowi i nieudana próba stworzenia przez nie nowego wspaniałego świata jest zapewne dydaktycznie obudowany wiedzą historyczną, znacznie wykraczającą poza doświadczenie młodych pokoleń.

Trafiając do rąk gimnazjalistów, utwór ten musiał budzić zdumienie przede wszystkim gatunkową konwencją, odziedziczoną po bajce zwierzęcej, ezopowej. Konwencja ta bowiem nadal jest żywotna i funkcjonalna przeważnie na gruncie literatury dla najmłodszych, np. w historiach o Pszczółce Mai, Pchle Szachrajce, Królu Lwie etc., gdzie aspekt ludyczny góruje nad dydaktycznym. Ponowne spotkanie z bohaterami zwierzęcymi zapewniały czytanki i wypisy szkolne, w których można było natrafić na bajki Aleksandra Fredry, Ignacego Krasickiego czy Adama Mickiewicza. Szansą wyjścia z tego ezopowego kanonu były utwory realistyczne, jak np. *Włóczęgi północy* Curwooda, *Lassie, wróć Knighta* czy *Łysek z pokładu Idy*. W tym wypadku niemałą rolę odegrała literatura naturalistyczna, która pod wpływem darwinizmu nadała bohaterom zwierzęcym zupełnie inny wymiar. Wymiar wykraczający poza perspektywę antropocentryczną, przyznającą im do tej pory status masek czy przebierańców, co tak znakomicie oddają ilustracje Jeana Grandville'a do bajek Lafontaine'a. W tego typu utworach zwierzęta zyskały nie tylko osobowość, ale i podmiotowość, zawstydzając niejednokrotnie towarzyszących im ludzi swą determinacją, oddaniem i poświęceniem.

Jeszcze dalej posunęli się u schyłku XX wieku badacze z kręgu *animal studies* i związani z ruchem praw zwierząt działacze, przyznający zwierzęciu status Innego, o którego wyzwolenie spod dominacji człowieka, czyli tzw. biowładzy, należy zawalczyć (*Ludzie i zwierzęta* 2014). Oznacza to wyjście poza granice antropocentrycznego paradygmatu, oznaczającego uznanie zwierzęcych emocji i problemów, zwłaszcza w przypadku ssaków, za godne empatii ze strony człowieka, uważającego się za koronę stworzenia. W tym też kontekście pojawia się kwestia międzygatunkowej solidarności jako warunku przetrwania świata przyrodniczego i ludzkości, co tak uporczywie powtarzają przedstawiciele ruchów ekologicznych na całym świecie.

Rodzi się zatem pytanie, jak owym wzniosłym wyzwaniom może i powinna sprostać literatura dla nie-dorośłego czytelnika, który wiedzę przyrodniczą, ekologiczną i społeczną czerpie z różnych źródeł, przeważnie mass mediów? Czy beletrystyka, jaką kierujemy do niego w domu i szkole, jest w stanie uformować jego świadomość w pożądanym kierunku? Jaki kanon lektur mógłby spełnić to szczytne zadanie? Czy historia literatury dla dzieci może nam w tym pomóc? Co ze skarbnicy klasyki światowej warto by wziąć pod uwagę?

Istnieje przekonanie psychologów, że uczucia altruistyczne budzą się u dziecka między 6. a 8. rokiem życia, wypierając nastawienie egocentryczne

i wtedy staje się ono zdolne do współdziałania z rówieśnikami. 5-letni Krzyś z *Kubusia Puchatka* Milne'a działa jeszcze na swój własny użytek, mając za partnerów zabawy jedynie pluszowe zwierzęta, wobec których z całą powagą pełni rolę opiekuna i arbitra. W bajeczce prozą czy wierszem owe dziecio-zwierzęta z właściwym ich kreacjom *ludotropizmem*, jak to określił Jerzy Cieślikowski (Cieślikowski 1974, 288), stają się modelami przyszłych ról społecznych. Ról, z jakimi przyjdzie zmierzyć się dziecku, gdy trafi do grupy rówieśniczej i zostanie zmuszone do liczenia się z innymi. Wówczas swoją rolę propedeutyczną mają okazję spełnić bajki łańcuszkowe, gdzie powodzenie akcji, jak ratowanie zadławionego kogutka czy wyciąganie rzepki w ogrodzie, zależy od solidarnego współdziałania wszystkich protagonistów fabuły. Ale czy solidarność zwierząt jest możliwa w świecie rzeczywistym?

Nie jest to sprawa nowa. W 1917 roku Władysław Witwicki, znakomity psycholog i tłumacz Platona, w szkicu *Uwagi o solidarności* na temat postawy nauczycieli, niepotrafiących zawalczyć wspólnie o szacunek i godziwe wynagrodzenie, twierdził, że cecha ta przysługuje zarówno przyrodzie nieorganicznej, gdy weźmiemy pod uwagę spoistość marmuru, granitu i brązu – w przeciwieństwie do błota i piasku – jak i organicznej, ale nie przysługuje żabiemu skrzekowi czy stadu bizonów, gdzie unicestwienie jednej istoty nie budzi zainteresowania pozostałych. „Inaczej robią psy wiejskie. Niech kto jednego zaczepi, a ten całą wieś rozszczeka i śmiałek jeszcze z dziesiątym będzie miał sprawę, jeżeli kłów pierwszego nie poczuje. Są w tych stworzeniach zarodki instynktów społecznych, są dyspozycje pewne do stworzenia ustroju społecznego. Czynniki obcy, który by jednostkę z takiego zbiorowiska chciał pokrzywdzić, musi się ze wszystkimi, z całą grupą liczyć” (Nowicki 1982, 231). Współczesny niemiecki biolog – Karsten Brensing – mówi natomiast o sojuszu pierwszego stopnia, jaki łączy sferę czy watahę, w której wszystkie osobniki się znają, oraz sojuszu drugiego stopnia odnoszącego się do stada złożonego ze zwierząt różnych gatunków, wprawdzie razem żyjących i wędrujących, ale sobie obcych (Brensing 2018, 183). Zauważono na przykład, że pawiany celem zabezpieczenia się przed napaścią drapieżcy wykorzystują węch, słuch i grzbiety antylop, aby lustrować okolicę, służąc im w zamian lepszym polem widzenia (Korda 1987, 22). W tym samym celu „służbę wartowniczą” pełnią także mangusty, zagrożone atakami orłów, rarogów i myszołówów. „Sukcesy, jakie odnosi społeczność dzięki temu poczuciu solidarności – mówi sama za siebie” (Dröschler 1997, 55). Socjolog Barbara Szacka, analizując sposoby rozwiązywania problemów w obrębie gatunków prowadzących życie gromadne, stwierdza:

już wśród zwierząt pojawia się dylemat współzawodnictwa i współpracy. A jeśli nie współpracy, to przynajmniej ograniczenia agresji do poziomu, na którym nie groziłaby ona wzajemnym wyniszczeniem. Gatunki, w których obrębie nie wytworzyły się odpowiednie mechanizmy ograniczające agresję, po prostu wyginęły (Szacka 2003, 62).

W bajkowym folklorze Czarnej Afryki znajdziemy historię zwierząt, które w porze suszy razem robią sadzawkę i pilnują, by nie skorzystał z niej ktoś, kto nie przyłożył się do wspólnego wysiłku. Prowokuje to do działania przeciwnika, któremu udaje się okpić kolejnych strażników i nie tylko napić się do woli, ale i wykąpać swe brudne ciało. Dopiero gdy straż obejmuje mądry żółw, sprawca zostaje schwytyany i ukarany (*Śpiewająca tykwa* 2013, 251-260). Jeśli uznać Afrykę za kolebkę ludzkości, mamy tu do czynienia z jednym z najstarszych wątków bajkowych eksponujących postać trickstera - w tym wypadku bohatera nie tylko nienależącego do zwierzęcej wspólnoty, ale i świadomie działającego na jej szkodę. W bajkach afrykańskich jest nim najczęściej zając, pajak, krokodyl, szakal czy nawet żółw (zob. *Skazki narodów Afriki* 1976, 24-25). Każdy z nich ma swoje imię i zna sposoby manipulowania innymi. W bajce *O tym dlaczego zając ucieka* działanie wspólnotowe wymaga szczególnego poświęcenia, albowiem: „ustalono, że każde zwierzę odetnie sobie czubki uszu i wytopi z nich tłuszcz. Potem zbierze się cały ten tłuszcz, sprzeda się, a za uzyskane w ten sposób pieniądze kupi się motykę, żeby wykopać studnię” (Abrahams 2012, 108).

Jeśli tak trudno znaleźć u Lafontaine'a przykłady solidarnego współdziałania zwierzęcych bohaterów, tłumaczyć to należy bagażem doświadczeń bajkopisarza z pobytu na królewskim dworze Ludwika XIV, gdzie w zabiegach o łaskę władcy liczyły się kły i pazury. Jednak w XII księdze bajek, dedykowanej Jego Wysokości Księżciu Burgundii, a więc następcy tronu, znajdziemy nie tylko przykłady cynicznej zdrady czy intrygi, ale i zgodnego przeciwdziałania nieszczęściu, gdy np. żółw, kruk i szczur ratują gazelę, która wpadła w sieci, a następnie ta wraz ze szcurem przyczynia się do uwolnienia żółwia schwytanego przez myśliwego do worka. Morał zaś głosi: „Mimo sił słabych, cudów dokonywa/ Przyjaźń prawdziwa” (Lafontaine 1990, 828). Podobna nauka wypływa z opowiadania, jakie znajdziemy w starohinduskiej *Pańczatantrze*, a mianowicie „o przymierzu słabych” przeciwko dzikiemu słoniowi, który szukając cienia, zniszczył gniazdo szpaków i ich jajeczka. Plan działań przedstawiła żaba:

Ty, mucho, podfrun do jego legowiska i o południu, kiedy słoń odpoczywa, graj mu w uchu swymi tonami, podobnymi do dźwięku lutni, aby z zadowolenia mrużył ślepie. Potem ukazesz się ty, dzieciule, i wykłujesz mu dziobem oczy. Kiedy, ślepy i umęczony, usłyszysz moje „kwa”, „kwa”, będzie myślał, że w pobliżu jest staw, zapragnie złagodzić swój ból w wodzie i ruszy za moim wołaniem, a tymczasem ja będę siedziała nad głębokim rowem. Wtedy zły słoń wpadnie do jamy i zginie tam z głodu i pragnienia.

I wszystko stało się tak, jak przewidziała mądra żaba (*Pańczatantra* 1984, 80).

Warto dopowiedzieć, że *Pańczatantra* to starohinduski zbiór bajek, który, jak głosi opowieść ramowa, został ułożony przez mądrego nauczyciela, Wisznusiarmana, dla królewskich synów, aby wyleczyć ich z lenistwa. Nie wnikając w szkatułkową konstrukcję całego zbioru, warto zwrócić uwagę na podobieństwo tej bajki do Grimmowskiego przekazu o czterech

muzykantach z Bremy, gdzie solidarne współdziałanie osła, psa, kota i koguta, niepotrzebnych ich gospodarzom z powodu starości, skutkuje wypędzeniem zbójców i wzięciem w posiadanie zbójeckiej chaty.

Zauważmy, że i u Kolberga znajdziemy ten sam wątek, tyle że z udziałem konia, wołu, koguta, kota i raka, rozprawiających się tu z diabłem starym i młodym (Kolberg 1962). W przekazie z Wołynia zatytułowanym *Rzeczypospolita cieleca* zwierzęcy team tworzą ciele, baran, gąsior, kaczor i kogut. Chatkę na zimę buduje ciele i to samodzielnie, albowiem pozostałe zwierzęta uchylają się od współpracy, i dopiero napaść wilków skłania je do współdziałania (Kolberg 1984). Jednak to z pewnością bajka Grimmów skłoniła Wacława Sieroszewskiego do napisania własnej wersji pt. *Inwalidzi*, gdzie do zwierzęcej grupy dołącza wiejski sierota – Jaś. Związują oni towarzystwo pod nazwą „Nic do stracenia”, ale tragizm ich położenia zostaje ujawniony dopiero w trakcie rozprawy sądowej, gdy zostaną niesłusznie oskarżeni o dokonanie włamania do leśniczówki. Zdemaskowanie prawdziwych sprawców daje szansę poprawy losu nie tylko chłopcu, ale i zaprzyjaźnionym z nim zwierzętom, o co w poczuciu solidarności on się upomniał. Odnajdujemy tu także echo dawnej polskiej bajki literackiej, a mianowicie cyklu Szymona Szymonowicza *Nagrobki zbieranej drużyny*, gdzie głos zabierają, skarżąc się na swój los, m.in. stara szkapa, stary pies, „wół robotny”, kot oraz koza, co wilczęta własnymi piersiami wychowała.

O ile w bajce ezopowej dominuje na ogół antagonistyczna wizja świata, w którym jedno zwierzę, kierując się własnym interesem, usiłuje przechytrzyć inne, w bajce magicznej sukces zależy często od altruistycznej postawy protagonisty i wspierających go istot, także zwierzęcych. Świadczy o tym utrzymana w konwencji poematu heroikomicznego baśń Wojciecha Żukrowskiego *Porwanie w Tiutiurlistanie*. Daje ona przykład komitywy trójki niepotrzebnych światu zwierząt, do której należą: wojenny weteran kapral kogut Pypeć, wypędzona z dworu guwernantka lisica Chytraska oraz pozbawiony pracy w młynie kot Mysibrat Miauczura. Tu wszelako epos zwierzęcy wplata się w fabułę baśni o uprowadzonej królewnie, zawdzięczającej swe oswobodzenie zwierzęcym pomocnikom. Obie konwencje nie są jednak, jak sugeruje Władimir Propp, zbyt od siebie odległe, jeśli wziąć pod uwagę, że:

Zwierzęta zawiązują przyjaźnie i tworzą takie kompanie, które nie są możliwe w przyrodzie. Na wspólną wędrowkę wybierają się byk, baran, świnia, gęś i kogut, pies przyjaźni się z dzięciołem, a lis z żurawiem. Innymi słowy, obok cech i zachowań rzeczywiście swoistych, w bajkach tych panuje całkowita niezgodność z rzeczywistością. Właśnie ona stanowi ich cechą dominującą (Propp 2000, 189).

Ukoronowaniem eposu zwierzęcego stał się średniowieczny cykl opowiadań o lisie, wykorzystany następnie przez Goethego w jego słynnym poemacie *Lis Przechera*, będącym satyrą na stosunki feudalne w Niemczech. Na gruncie polskiej literatury dziecięcej jego odpowiednikiem stała się wierszowana opowieść Jana Brzechwy *Szelmostwa lisa Witalisa*. Tytułowy

bohater zwodzi zwierzęta, a mimo to zostaje wybrany przez nich prezydentem, kiedy jednak nie dotrzymuje wyborczych obietnic i nadużywa władzy dla własnych korzyści, zostaje obalony i wypędzony, o czym wyrokuje zwierzęcy wiec. Nietrudno dopatrzeć się tu satyry politycznej, podobnie jak w innym jego poemacie dla dzieci *Opowiedział dzięcioł sowie*, gdzie lis jest wprawdzie bohaterem pozytywnym, ofiarą wyzysku ze strony wilka i rysia, którzy zmonopolizowali leśny handel, ale ratunkiem dla niego i pozostałych zwierząt ma być spółdzielczy sklep, a ten należy dopiero zbudować:

Wszyscy zgodnie pracowali:
Więc niedźwiedzie – wzorem drwali –
Dostarczały pni i pali.
Sarny z wszystkich stron się zbiegły
I lepiły z gliny cegły.
Z wodnej tafli jeleń szybki
Pozdejmował szklane szybki.
Przy stawianiu pieców kuna
Wykonała pracę zduna.
Jeże igieł dostarczyły,
A dzięcioły z całej siły
Deski nimi przybijały
Do podłogi i powały.

Pracowali wszyscy zgodnie
I w niespełna dwa tygodnie
Sklep stał całkiem już gotowy
Na polanie wśród dąbrowy (Brzechwa 1971).

Trudno powiedzieć, na ile szczerze były owe minieposy, napisane w atmosferze PRL-owskiej propagandy, które starsze pokolenie miało prawo odbierać jako satyrę na powojenną rzeczywistość. Alegoryczny klucz może dałoby się dopasować także do importowanych z ZSRR bajek Kornela Czukowskiego *Karaluszysko* i *Skradzione słońce*. W pierwszym wypadku chodzi o atmosferę grozy, jaką wzbudza wąsami, niczym Stalin, zwykły karaluch, przed którym uciekają nawet byki i krokodyle, i któremu zobowiązani są dostarczać na pożarcie własne dzieci, podczas gdy wystarczy mały zgłodniały wróbel, aby tyrana się pozbyć. W drugim utworze solidarna akcja zwierząt zmusza krokodyla do wyplucia połkniętego słońca. Za polityczną alegorię wypada uznać również nietłumaczoną do tej pory książkę Ericha Kästnera *Konferencja zwierząt* z 1949 roku, kiedy doświadczenia drugiej wojny światowej były jeszcze żywe. Fabuła opowiada o świecie, w którym pokój przyszłym pokoleniom zapewnić ma władza zwierząt. Na wzór konferencji narodów, odbywającej się w Kapsztadzie, zwołują one własną, na którą przybywają delegaci z całego świata, a nawet zwierzęta z książeczek obrazkowych. Jak można wyczytać w Wikipedii:

Zwierzęta chcą doprowadzić do porozumienia między wszystkimi krajami i uciekają się do nietypowych środków: po pierwsze organizują wtargnięcie do konferencyjnego

budynku gryzoni, które niszczą wszystkie akta, jakie uważają za przeszkodę w osiągnięciu porozumienia. Następnie, gdy jednak kopie dostają się w ręce ludzi, do sali konferencyjnej wlatują chmury moli i zjadają mundury wszystkich delegatów, zostawiając ich bez ubrań. Kiedy okazuje się, że i z tą przeszkodą radzi sobie człowiek, zwierzęta chwytają się ostatniej szansy i uprowadzają dzieci z każdej rodziny na świecie. Przetrzywiają je bezpiecznie w swoich kryjówkach, bawiąc się z nimi radośnie. Gdy zaś dorośli przekonują się, jak pusty stał się świat bez dzieci, uświadamiają sobie potrzebę zapewnienia im lepszej przyszłości. Wszyscy szefowie państw podpisują traktat, zgodnie z którym wszystkie granice zostają zniesione, wojsko, broń palna i wybuchowa wyeliminowane, a wszelkie przyszłe wysiłki ludzkości mają mieć gwarancję, że służyć będą pokojowi i dobrobytowi dzieci [wikipedia].

Motyw narady zwierząt, znany z tradycji Ezopowej, przewija się przez literaturę dziecięcą niejednokrotnie. Znajdziemy go również w słynnej baśni Selmy Lagerlöf *Cudowna podróż*, będącej w zamyśle autorki podręcznikiem geografii Szwecji. W jednym z epizodów Nils Holgerson, chłopiec pomniejszony do rozmiarów krasnoludka, dociera ze stadem dzikich gęsi na półwysep Kullaberg, gdzie odbywa Kongres Zwierząt, w trakcie którego dokonuje się także sąd nad lisem Mykitą za to, że podczas organizowanych tam igrzysk z udziałem ptaków i zajęcy uśmiercił jedną z gęsi; zbrodniarz nie tylko został skazany na wygnanie, ale także przegoniony przez pozostałe lisy. Wędrowka Nilsa po kraju to nie tylko przygoda, ale również edukacja topograficzna, historyczna, kulturowa, przyrodnicza, a nawet ekologiczna, jeśli wziąć pod uwagę epizod, gdy stado dociera nad Jezioro Takken, przeznaczone przez ludzi do osuszenia, ocalone natomiast za sprawą ptaków, które przyczyniły się do uratowania zagubionego tam dziecka. Nie jest to zresztą jedyny w tej baśni przypadek solidarnego współdziałania zwierząt, ale na uwagę zasługuje fakt, że nie są już alegorycznymi maskami, lecz istotami z właściwą ich gatunkowi naturą, a nawet psychologią, którą zrozumieć i opisać potrafi jedynie wnikliwy obserwator i prawdziwy artysta.

Pozostając w baśniowym kręgu, warto więc zwrócić uwagę na cykl opowiadań Kiplinga, składających się na *Księgę dżungli*, gdzie ludzkim protagonistą zdarzeń staje się Mowgli – chłopiec przygarnięty przez dzikie zwierzęta: wodza wilków – Akele, panterę Bagherę, niedźwiedzia Baloo, słonia Hathiego oraz sprytnego węża Kaa, dzięki pomocy których udaje mu się rozprawić z dybiącym na jego życie, krwiożerczym tygrysem Shere Khanem. Jak trafnie stwierdził Roman Dybowski:

Bajkopisarz-tradycjonalista zrobiłby panterę zwierzęciem okrutnym, ponurym i fałszywym, wilka drapieżcą, niedźwiedzia wcieleniem brutalnej siły; u Kiplinga zaś pantera jest dobrotliwym doradcą bohatera, rodzina wilków go wychowuje i chroni, a niedźwiedź jest stróżem „prawa dżungli” i skarbnicą wiedzy o nim. O tym prawie dżungli słyszymy wciąż na nowo, ma ono w puszczy swój głos i swą egzekutywę, i za wspólną zgodą zwierząt ogranicza działanie siły i gwałtu. Tworząc obraz tej idealnej zwierzęcej Ligii Narodów, Kipling bodaj najsamodzielniej przekształcił stare bajkopisarskie pojęcie zasadnicze o analogiach między społecznością ludzi a światem zwierząt (Dybowski 1971, 650).

W *Drugiej księdze dżungli* znajdziemy opowiadanie *Skąd się wziął strach* wyjaśniające przyczyny odwiecznego antagonizmu między zwierzętami a człowiekiem. Stało się to, jak czytamy, za sprawą mordu dokonanego przez Pierwszego z Tygrysów na bezbronnej bezwłosej istocie. Genezyjską wymowę ma także, inspirowana Kiplingiem, baśń Adolfa Dygasińskiego *Król Huk-Puk*. Jej tytułowy bohater, król puszczy, toczy krwawą bitwę z człowiekiem, angażując do niej dzikie ptactwo, wilki i niedźwiedzie. Przegrana z zawziętym przeciwnikiem, który wykorzystuje psy, konie i żelazo, wyznacza początek nowej ery w dziejach cywilizacji: „Od tamtego czasu ludzie już wszędzie a wszędzie polują, zwierzęta zaś nigdzie nie mają kawałka ziemi na swoje królestwo, tylko w rozproszeniu tułają się po lasach, polach i ciągle przed ludźmi uciekają” (Dygasiński 1984, 7).

Niewątpliwie z tej samej naturalistycznej tradycji wywodzi się opowieść Reymonta *Bunt* z 1924 roku, będąca alegorycznym obrazem celu, przebiegu i skutków rewolucji bolszewickiej. Inspiratorem buntu zwierząt staje się tu skrzywdzony przez gospodarzy pies o wymownym imieniu Rex. On to namawia gospodarskie zwierzęta, doznające na co dzień człowieczego wyzysku i okrucieństwa, do wyprawy w poszukiwaniu szczęśliwej krainy, w której istnienie uwierzył, wsłuchując się w śpiew dzikich żurawi lecących w nieznaną. Jego agitacja odnosi skutek. Prowadzone przez niego stada zachłystują się wolnością, pustoszą uprawne pola i warzywniki, a nawet staczają zwycięską bitwę ze ścigającymi je ludźmi. Towarzyszy im jedynie mało rozgarnięty pastuch Niemowa. Z biegiem czasu kształtuje się nowy porządek, z właściwą mu hierarchią:

Rex na olbrzymim ogierze, czarnym jak noc, jechał na przedzie, za nim siedział Niemowa, bębniąc radośnie gołymi piętami po bokach konia. Nieprzejrzanym tabunem ciągnęły za nimi klacze, źrebięta i wałachy otoczone ogierami; ciągnęły krowy pod wodzą byków; ciągnęły posępne woły, a pod ich opieką niezliczone kierdele owiec z baranami na bokach. Na samym końcu tłoczyły się świny ze starymi maciorami na czele.

Psy były wszędzie tam, gdzie potrzeba było porządku i posłuszeństwa.

Wilki ciągnęły na ostatku, poganiając opieszalych wyciem i kłami.

A gdzieś za wszystkimi wlokły się stada przeróżnych maruderów, pomiędzy którymi przewijały się rude kohorty lisów, kun i łasic

(Reymont 1951, 315-316).

Po pewnym czasie zwierzęta uświadamiają sobie, jak wysoką płacą cenę, albowiem w miarę posuwania się na wschód, szlakiem wskazanym przez żurawie, dni stają się krótsze, klimat chłodniejszy, zaczyna brakować pożywienia, a słabsze sztuki padają ofiarą wilczej asysty. Powoli rodzi się tęsknota za ludźmi dbającymi o ich dobrostan, a następnie zamiar powrotu: „Co nam po wolności. Giniemy! Noc nas pożera i głód! Oszukali nas” (Reymont 1951, 362). Decydują się więc na powrót do ludzi szlakiem wskazanym tym razem przez bociany, a kiedy Rex usiłuje je powstrzymać, zostaje stratosowany na śmierć. Śmierć tyrana to odzyskanie wolności i nadzieja powrotu

pod rządy człowieka, tyle że po długotrwałej wędrówce na południe, pierwszą napotkaną przez nie istotą okazuje się wystraszony goryl, którego błagają: „Panuj nam, rządz nami! My twoi! Panie nasz!” (Reymont 1951, 404). Trudno o lepszy finał.

Reymontowska dystopia pod żadnym względem nie ustępuje orwellowskiej i być może to właśnie utwór polskiego noblisty winien trafić, obok *Chłopów*, na listę lektur szkolnych. Z tego samego powodu godną polecenia pozycją byłaby także powieść Richarda Adamsa *Wodnikowe Wzgórze*. Tu bohaterami są króliki tworzące demokratyczną wspólnotę, niegodzące się na eksterminacyjne akcje farmerów i toczące boje z pobratymcami w imię prawa do życia wolnego od totalitarnego ucisku.

W bajeczce dziecięcej, będącej ludycznym odwzorowaniem bajki Ezopowej, tego typu konflikty nie zawsze mają łagodny przebieg. Świadczą o tym chociażby opowiadania Waldemara Bonselsa o pszczołce Mai, gdzie toczy się bezwzględna walka o przetrwanie, także z winy lekkomyślnego chłopca, pakującego swe przyrodnicze trofea do kieszeni. Ratunek Mai, zaplatanej w pajęczą sieć, niesie silny chrząszcz Sep, któremu wcześniej pomogła stanąć na nogi. Na pomoc szczeniakom z książki Dodie Smitha *101 dalmatyńczyków*, wprowadzonym przez okrutną amatorkę psich futer, podążają z natury rzeczy ich zrozpaczeni rodzice, ale w krytycznych momentach mogą liczyć także na wsparcie dobrych ludzi, mimo że ci domyślają się jedynie, co one chcą wyrazić. Mniej znana jest za to bajka Bohumila Hrabala *Złocieńka* o krowie, której udaje się uchronić swe dziecko przed losem innych cieląt zabieranych do rzeźni, ukrywa je bowiem i karmi poza łąką, w lesie, a gdy rzecz się wydaje, znajduje wsparcie w osobie pastucha solidaryzującego się z jej postawą. Inna motywacja przyświeca za to zwierzęcym bohaterom z powieści Kennetha Grahame'a *O czym szumią wierzby*. Borsuk, Kret i Szczur Wodny ratują Ropucha z wielu opresji i pomagają mu odzyskać rodową siedzibę, zagarniętą podstępnie przez szajkę łasic, wszelako, jak stwierdza Jolanta Hartwig-Sosnowska:

Bohaterowie zwierzęcy Grahame'a są płci męskiej i żyją beztrąsko w stanie kawalerskim, co zwalnia ich z jakiegokolwiek odpowiedzialności czy obowiązków rodzinnych. W tej książce nie istnieje miłość, jest to bowiem uczucie, które mogłoby spowodować komplikacje, a nawet cierpienia. Zastępuje ją męska przyjaźń, oparta na wspólnocie zainteresowań, lojalności, gotowości niesienia pomocy. Odnosi się wrażenie, że dołącza się tu jeszcze swoista solidarność członków tej samej warstwy społecznej (Hartwig-Sosnowska 1987, 69).

Zdecydowanie egalitarny jest za to świat doktora Dolittle'a ze słynnego cyklu powieściowego dla dzieci, gdzie zgodnie żyją pod jednym dachem pies, papuga, kaczka, sowa, prosię, małpka i krokodyl. Doktor ów to zapalony uczony, który nie tylko rozumie mowę zwierząt, ale służy im pomocą w każdych okolicznościach, toteż Hartwig-Sosnowska słusznie nazwała go świętym Franciszkiem z Puddelby (Hartwig-Sosnowska 1987, 96). Jego postawa neutralizuje niegodziwość czy to afrykańskiego kacyka, czy też właściciela cyrku.

Niedola cyrkowych zwierząt wyeksponowana została w utworach dla starszych dzieci, jeśli wziąć pod uwagę chociażby takie powieści, jak *Topsy i Lupus* Zofii Kossak-Szczuckiej czy *Zwierzyniec* Ferdynanda Ossendowskiego. Pies Topsy pada ofiarą własnych uzdolnień w czytaniu, liczeniu i układaniu łamigłówek, toteż zostaje uprowadzony do cyrku, a odnaleziony jedynie dzięki węchowi Lupusa oraz determinacji chłopców-harcerzy, którzy w poszukiwaniu swego pupila nie wahają się nawet przekroczyć granicy z Rosją bolszewicką. Warto dodać, że z biegiem czasu cyrkowe popisy zaczynają go męczyć, a kiedy się buntuje, zostaje skatowany. Tak dyrektor cyrku zwykł postępować również względem lwów, antylop i małp. W powieści *Zwierzyniec*, całkowicie już osadzonej w realiach cyrkowych, znajdziemy stwierdzenie:

Ludzie mają litość dla zbrodniarzy, wyglądających z poza krat więziennych, znajdują dla nich usprawiedliwienie i współczucie w ich ciężkim nieszczęściu, lecz nikt nie zamyśli się nad losem i przeżyciami niewinnych zwierząt, wtrąconych do wąskich, brudnych klatek dla uciechy i zabawy tłumu (Ossendowski 1931).

W obu przypadkach jedynymi istotami zdolnymi do współczucia i pomocy stają się dzieci.

Osobną kategorię stanowią utwory realistyczne, w którym myśli i pragnienia zwierząt artykułowane bywają nie głosem, lecz zachowaniem, co może prowadzić do wielu nieporozumień i nieszczęść. We *Włóczęgach północy* Curwooda zadzierzgnięta z trudem więź łącząca osamotnionego psiaka z niedźwiadkiem-sierotą sprawia, że wspólnie pokonują trudy wędrowki, a nawet wychodzą z niebywale trudnych opresji. Co więcej, w swym dojrzałym okresie życia pies ów, imponujący wyglądem i siłą, a przez żadnego zysku niegodziwca wystawiony do morderczych walk, zostaje rozpoznany i uwolniony przez swego pana, który następnie ratuje mu życie w starciu z niepokodzonymi ze stratą opryszkami. Z kolei Lassie z powieści Knighta może wyruszyć w drogę powrotną do swego pana dzięki córeczce nowego właściciela, która pozwoliła mu uciec do Joego, ten bowiem utracił swego pupila za sprawą ojca, niemogącego się pogodzić z biedą. Mozolna, ale uwieńczona powodzeniem wędrowka tego szlachetnego psa z dalekiej Szkocji na południe Anglii przypomina ciernistą drogę Karuska do Anielki z opowiadania Bolesława Prusa, albowiem jedynie dziecko, wrażliwe i bezradne, zasługuje na takie poświęcenie ze strony zdesperowanego zwierzęcia. Zdaniem Haliny Skrobiszewskiej tak zaprezentowane zwierzęta:

To nie tylko partnerzy człowieka, ale i znakomite media literackie. Ich obecność pozwala na eksponowanie najwznioślejszych uczuć miłości, poświęcenia i wierności w sposób prosty i ostry, bo nie wymagający rozległych motywacji psychologicznych. Zwierzęta nie noszą masek, są szczerze w swych odruchach, autentyczne w uczuciach, wiarygodne (Skrobiszewska 1974, 267).

Odwrotną stronę medalu stanowią przykłady postawy dzieci nieszczędzających sił dla odzyskania bądź uratowania swych ulubieńców. Mam tu na

myśli w pierwszym rzędzie, opartą na faktach, książkę Grey-Owla *Sejdžio i jej bobry* o historii indiańskiego rodzeństwa, które podejmuje trudną wyprawę, by połączyć ze sobą rozdzielone przez ludzi rodzeństwo zwierzęce. Autentyczną historię wiernego psa, czuwającego z uporem przy grobie swego opiekuna, opowiedziała Eleanor Atkinson w książce *Bobik od franciszkanów* (Greyfriars Bobby). Osamotnione zwierzę budzi litość nie tylko właściciela gospody i dozorcę cmentarza, ale także grupy dzieci z ubogiej dzielnicy Edynburga, które solidarnie stają w jego obronie wobec zakusów prawa, co przenosi akcję na salę sądową: „Ów wątek sądowy – ratowanie Bobika przed zaklasyfikowaniem go przez sąd magistracki jako psa bezdomnego, co oznaczałoby jego likwidację – jest najbardziej udramatyzowanym motywem powieści” (Bobowski 2012, 150-151). Historia Bobika stała się do tego stopnia popularna, że postawiono mu pomnik, będący obecnie atrakcją turystyczną stolicy Szkocji. W powieści Cécile Aubry *Bella i Sebastian* cygański chłopiec, przygarnięty jako sierota przez starego pastora, oswaja zdziczałego psa, zwanego przez górali Bestią, oraz staje w jego obronie, w zamian za co zyskuje przyjaźń zwierzęcia i pomoc w dramatycznych sytuacjach.

Prawdziwą tragedią kończy się jednak los zwierzęcia w powieści *Rocznik* Marjorie Kinnan-Rawlings. Oswojony przez chłopca-jedynaka jelonek staje się, dorastając, do tego stopnia uciążliwy, niszczy bowiem zasiewy, od których zależy życie farmerskiej rodziny, że osobiście musi go zastrzelić. Nie budzi natomiast wątpliwości chłopca i jego ojca strzelanie do wiewiórek i innych leśnych zwierząt dla pozyskania mięsa.

Osobne miejsce zajmuje wspomnieniowa proza o dzieciństwie, zainicjowana jeszcze w wieku XIX. W zależności od pochodzenia autora eksponuje ona zróżnicowany zwierzyniec, w którym dominujące miejsce zajmują psy, koty i konie, traktowane, zwłaszcza w rodzinach ziemiańskich i mieszczańskich, jako domena zabawy i rekreacji, co tak znakomicie ilustrują także dawne książeczki obrazkowe. Stanisław Lem (*Wysoki Zamek*) zapamiętał jedynie mechanicznego nakręcane ptaszka z gabinetu ojca, który był lekarzem, natomiast Jean-Louis Barrault – rzeczywisty zwierzyniec swej prababki, niemający nic wspólnego ze światem bajek dla dzieci; ona to:

Kiedyś twierdząc, że kot z papugą nie żyją długo tylko dlatego, że ich sobie nie przedstawiono, wsadziła kota do papuziej klatki! Posypały się kłaki, sierści i pióra, rozległy przeraźliwe wrzaski. Rozdzieliła zwierzaki skonfundowana tą ‘niespodziewaną’ reakcją (Barrault 1977, 25).

Natomiast Kazimierz Brandys przyznaje się do umyślnego drażnienia kanarka babki, co przyprowadziło ptaszka o śmierć z apopleksji: „I wtedy po raz pierwszy przestraszyłem się siebie” (*Podróż w krainę dzieciństwa*, 445). Zupełnie inaczej zareagował Jan Brzechwa, gdy w dzieciństwie podano mu na stół rosół z kogutka, którego przez wiele tygodni karmił: „My przyjaciół nie jadamy” (*Akademia Pana Brzechwy* 1984, 13).

Zwierzęta książkowe zastępowały rzeczywiste, dopóki dziecko nie wyjechało na wieś. „Zawsze był u nas jakiś kot czy jakaś kotka i jakiś pies” – nadmienia Janina Porazińska, wspominając lata spędzone w lubelskim mieszkaniu (Porazińska 1966, 23), ale dopiero w majątku dziadków przekonała się, czym dla ludzi są konie i gęsi oraz czym różni się groźny buhaj od psotnego koziołka. Dziecko jest tu jedynie obserwatorem. Wanda Wasilewska, przywołując w pamięci wakacje nad Skawą, nadmienia o rudziku, kukułce i srokach, których w warunkach domowych nie dało się utrzymać przy życiu: „I odtąd patrząc na skrzydła pławiące się w radosnym powietrzu, nie pragnę ich dotknąć, nie pragnę posiadać. Człowieczy dom nie jest ojczyzną dzikiego ptaka” (*Podróż w dalekie lata* 1976, 372). Przypomina to postawę George Sand, która jako dziecko łapała motyle, jaszczurki, żabki i ptaszki, wkładała do pudełka, by złożyć je na ołtarzu wymyślonego przez siebie bóstwa, a następnie wypuścić:

Byłam zachwycona, jeśli przypadkiem szczygieł albo gajówka, której zwracałam wolność, zamiast uciec wystraszona w chaszczę, siadała na drzewie i odpoczywała tam chwilę, wydawało mi się, że moja ofiara była wtedy jeszcze milej przyjęta niż zazwyczaj (Sand 1968, 194-195).

Dla dzieci wiejskich, obligowanych do zajęć gospodarskich, bardziej liczyły się, traktowane instrumentalnie, krowy, owce i gęsi. Lucjan Rudnicki wspomina swoje przeprawy z niesfornymi gęsiami, ale z prawdziwym sentymentem – krowę, której samowolne wypadki na cudzą miedzę zmuszony był tolerować: „Najadłem się strachu, a ‘Kwiatek’ [imię krowy – RW.] soczystej trawy do zupełnego nasycenia. Matka będzie zadowolona” (*Podróż w dalekie lata* 1976, 192). Nie budził natomiast uwagi świat dzikich ptaków i owadów, albowiem wiejscy chłopcy bez skrępowań rzucali w psy kamieniami, dręczyli żaby, strącali z drzew wronie gniazda oraz łapali bąki, by puszczać je wolno ze źdźbłem trawy w odwłoku (Chałasinski 1938, *passim*).

W literaturze wspomnieniowej dominują jednak zwierzęta oswojone. Z nieskrywaną czułością wspomina Anna Iwaszkiewiczowa spędzone w Stawisku dzieciństwo, a zwłaszcza psy, koty, gołębie a nawet przywiezioną przez ojca z Afryki papugę (Iwaszkiewiczowa 1978). Ze wzruszeniem relacjonuje tragedie, jakie stały się ich udziałem, oraz pochówki na „zwierzęcym cmentarzyku”. Taki sposób honorowania w pamięci więzi łączącej dziecko z ukochanym zwierzęciem zapoczątkowała u nas Maria Dąbrowska, publikując w 1925 roku cykl opowiadań *Uśmiech dzieciństwa*. Przytaczając fragment jej opowiadania na temat psa zwanego Tumry, o radości, jaką sprawiał, o jego chorobie, cierpieniu i śmierci, Halina Skrobiszewska stwierdziła:

Psy, koty, konie – to bohaterowie szczególnie przydatni, by czytelników wzruszyć. By ich angażować w swój los zależny od człowieka. Ma więc literatura o zwierzętach także swoje znaczenie wychowawcze. Sprzyja istotnie pielęgnowaniu kultury uczuć, budzeniu życzliwości dla zwierząt, którymi się człowiek opiekuje, szacunku

dla niezależności żyjących na swobodzie, podziwu dla bogatych form istnienia. Małemu egoiście, jakim jest człowiek we wczesnych latach życia, ukazuje, że nie jest pępkiem świata, a zarazem podpowiada formy współżycia z otaczającym światem (Skrobiszewska 1974, 267).

Bibliografia:

- Abrahams Roger D., 2012, *Baśnie afrykańskie*, Michałowicz K. (przeł.), Warszawa.
- Adams Richard, *Wodnikowe Wzgórze*, 1994, Szerer K. (przeł.), Warszawa.
- Akademia Pana Brzechwy. Wspomnienia o Janie Brzechwie*, 1984, Marianowicz A. (red.), Warszawa.
- Antologia bajki polskiej*, 1982, Woźnowski W. (wybrał i oprac.), Wrocław.
- Atkinson E[leanor], 1948, *Bobik od franciszkanów*, Przyborowska M. (przeł.), Poznań.
- Aubry Cécile, *Bella i Sebastian*, 1987, Witwicka K. (przeł.), Warszawa.
- Bobowski Sławomir, 2012, *Jeden psi żywot Bobika z Edynburga i jego cztery artystyczne wersje*, Michułka D., Waksmund R. (red.), „Filoteknos”, vol. 3, Wrocław.
- Bonsels Waldemar, 1981, *Pszczółka Maja i jej przygody*, Kreczkowska M. (przeł.), Katowice.
- Bresing Karsten, 2018, *Misterium życia zwierząt*, Walewska-Wilk E., Sarna R. (przeł.), Warszawa.
- [Brzechwa Jan], *Brzechwa dzieciom*, 1971, Szancer J.M. (il.), Warszawa.
- Chałasiński Józef, 1938, *Młode pokolenie chłopów*, Warszawa, t.1-4, [reprint 1984].
- Cieślakowski Jerzy, 1974, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław.
- Curwood James Oliver, 1976, *Włóczęgi północy*, Marlicz J. (przeł.), Warszawa.
- Czukowski Kornel, 1963, *Bajki*, Broniewski W. (przeł.), Warszawa.
- Dröschler Vitus B., 1997, *Białe lwy muszą umrzeć. Zasady sprawowania władzy w świecie zwierząt*, Auriga M. (przeł.), Warszawa.
- Dybowski Roman, 1957, *Sto lat literatury angielskiej*, Warszawa.
- Dygasiński Adolf, 1984, *Cudowne bajki*, Warszawa.
- George Sand, 1968, *Dzieje mojego życia*, Jamińska-Droczo M. (przeł.), Straszewska M. (wstęp), Warszawa.
- Grey-Owl (Szara Sowa), 1957, *Sejdzio i jej bobry*, Grosz W. (przeł.), Warszawa.
- Grimm Wilhelm i Jakub, 1982, *Baśnie*, Tarnowski M. (przeł.), Warszawa.
- Hartwig-Sosnowska Joalnta, 1987, *Wyobraźnia bez granic*, Warszawa.
- Heike Owusu, 2002, *Symbole Afryki*, Dziedzic M. (przeł.), Katowice.
- Hrabal Bohumi, 2014, *Złocieńka*, Soliński W. (przeł.), Warszawa.
- Iwaskiewiczowa Anna, 1978, *Nasze zwierzęta*, Warszawa.

- Kipling Rudyard, 1961, *Księga Dżungli*, Birkenmajer J. (przeł.), Warszawa; *Druga Księga Dżungli*, 1963, Birkenmajer J. (przeł.), Warszawa.
- Kolberg Oskar, 1962, *Dzieła wszystkie*, t. 8, cz. IV. *Krakowskie*, Warszawa – t. 36. *Wołyń*, 1964, Warszawa.
- Knight Eric, 1971, *Lassie wróć!*, Dembiński C. (przeł.), Warszawa.
- Korda Piotr, 1987, *Między nami zwierzętami*, Warszawa.
- Kossak Zofia, 1931, *Topsy i Lupus. Powieść dla młodzieży*, Poznań.
- Lagerlöf Selma, 1992, *Cudowna podróż*, Mortkowiczowa J. (przeł.), Chojecki A. (oprac.), Wrocław.
- Lafontaine Jean de, 1990, *Bajki z rycinami Gustawa Doré*, Warszawa.
- Lofting Hugh, 1974, *Doktor Dolittle i jego zwierzęta*, Kragen W. (przeł.), Warszawa.
- Ludzie i zwierzęta [Pongo. VI]*, 2014, Chmykowski R., Jaroszuk A. (red.), Warszawa.
- Nowicki Andrzej, 1982, *Witwici*, Warszawa.
- Ossendowski Ferdynand, 1931, *Zwierzyniec*, Warszawa.
- Pańczatantra czyli mądrości Indii ksiąg pięcioro*, 1984, Markowska W., Milska A. (spolszczyły i oprac.), Warszawa.
- Podróż w dalekie lata*, 1976, Kostyrko H. (wybór), Warszawa.
- Propp Władimir, 2000, *Nie tylko bajka*, Ulicka D. (wybór i przeł.), Warszawa.
- Reymont Władysław Stanisław, 1951, *Pisma*, t. XX, *Nowele*, t. VI, Warszawa.
- Sieroszewski Waclaw, 1984, *Bajki*, Kraków-Wrocław.
- Skazki narodów Afriki. Pierewod s afrikanskich i zapadnoeuropejskich jazykow*, 1976, Moskwa.
- Skrobiszewska Halina, 1971, *Książki naszych dzieci czyli o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Smith Dodie, 1996, *101 dalmatyńczyków*, Ginalski R. (przeł.), Warszawa.
- Szacka Barbara, 2003, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa.
- Śpiewająca tykwa i inne baśnie afrykańskie*, 2013, Scheub H. (wybór, wstęp i komentarze), Waksmund R. (przedm.), Wrocław.
- Żukrowski Wojciech, 1977, *Porwanie w Tiutiurlistanie*, Warszawa.

O Autorze:

Ryszard Waksmund – prof. dr hab. na Uniwersytecie Wrocławskim w Zakładzie Literatury Ludowej, Popularnej i Dziecięcej oraz na Wydziale Lalkarskim krakowskiej Akademii Teatralnej z filią we Wrocławiu, historyk literatury dziecięcej, uczeń prof. Jerzego Cieślikowskiego. Jego prace dotyczą w większości badań nad poetyką historyczną twórczości dla nie-dorośłych – od jej oświeceniowych początków po wiek XX. Należą do nich głównie książki: *Literatura pokoju dzieciennego* (1986), *Nie tylko Robinson, czyli*

o oświeceniowej literaturze dla dzieci i młodzieży (1987) oraz *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej: tematy – gatunki – konteksty* (2000). Jest autorem lub współautorem antologii na użytek dydaktyki uniwersyteckiej: *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży. Antologia opracowań* (z Jerzym Cieślikowskim, 1983), *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów* (1987, 1999), *Gabinet wróżek. Antologia baśni francuskich XVII-XVIII wieku* (1998), a w ramach redagowanej przez siebie serii „Baśniokrąg”: *Ostatni smok. Baśnie pisarzy angielskich* (2007), przy czym wespół z Nelly Staffa: *Bajki carycy Katarzyny II dla wnuków i inne utwory baśniowe pisarzy rosyjskich XVIII wieku* (2007) oraz *Trzy córki Wellamo i inne baśnie pisarzy rosyjskich XIX i początku XX wieku* (2013). Współredagował periodyk naukowy „Filoteknos: literatura dziecięca – mediacja kulturowa – antropologia dzieciństwa”.

Wobec inności, słabości, niższości. Lektura prozy wiejskich przestrzeni

In the face of otherness, weakness, inferiority.
Reading the prose of rural spaces

Agnieszka Czyżak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0001-8918-5264

Abstract: The main aim of the article is to consider connection with contemporary reading the pose of rural spaces. The text contains observations based on nowadays tendencies in interpreting field including common practices of writing, reading and analyzing the cultural realization of rural theme. Important vehicle of recognition also occurs in the spatial categories of research. The new perspectives of cultural approximations, called „folk turn” or „plebeian turn” allow to find renewed ways of reading the heritage stories and recovered new forms of solidarity with excluded persons. The interpretations of novels written by older and younger authors e.g. Wiesław Myśliwski, Marian Pilot, Anna Janko, Andrzej Stasiuk, Wioletta Grzegorzewska, Maciej Płaza may be treated as examples of changes in traditional manner so far obligatory in Polish common identification processes.

Key words: rural theme, plebeian turn, contemporary prose, identity, solidarity

Streszczenie: Głównym celem artykułu są rozważania związane ze współczesnymi sposobami odczytywania prozy wiejskich przestrzeni. Tekst zawiera rozpoznania zbudowane na obserwacji powszechnych praktyk dostrzegalnych w dzisiejszych strategiach pisania, czytania i interpretowania kulturowych obrazów o tematyce ludowej. Ważne w opisie tych zjawisk okazują się także kategorie spacialne wypracowane w ramach geopoetyki. Takie perspektywy oglądu kulturowych rozpoznań i przybliżeń chłopskiej kondycji określone jako „zwrot ludowy” lub „zwrot plebejski” pozwalają na odnajdywanie odmiennych strategii czytania utworów eksplorujących wspólne dziedzictwo oraz odkrywanie nowych form solidarności z wykluczonymi. Interpretacje utworów pisanych przez autorów różnych pokoleń, m.in.: Wiesława Myśliwskiego, Mariana Pilota, Annę Janko, Andrzeja Stasiuka, Wiolettę Grzegorzewską, Macieja Płazę mogą posłużyć jako przykłady przemian zachodzących w tradycyjnych sposobach dookreślania podstaw polskiej zbiorowej tożsamości.

Słowa kluczowe: temat wiejski, zwrot ludowy, proza najnowsza, tożsamość, solidarność

W zmieniającym się w przyspieszonym tempie świecie nadal istnieją procesy wykluczania i marginalizowania zarówno jednostek, jak i grup społecznych. Pomimo olbrzymiego skoku cywilizacyjnego, jakiego jesteśmy dziś świadkami, szczególnie w sferze cyfrowej, nadal miejsce zamieszkania

ma znaczenie decydujące dla startu młodych ludzi w dorosłość. Zaciera się różnica między statusem mieszkańców małych i bardzo małych miejscowości, jednak różnica między nimi a społecznościami wielkomiastowymi nie znika, a nawet zdaje się pogłębiać, co widać było szczególnie wyraźnie w czasach pandemii i nauczania on-line.

W utrwalaniu tych różnic i podziałów, w wytwarzaniu poczucia inności, gorszości, niższości wciąż istniejącego w mniej rozwiniętych rejonach kraju i determinującego samoświadomość zamieszkujących tam ludzi, udział mają także inercyjnie powtarzane interpretacje wątków chłopskich w lekturach szkolnych i akademickich. Konieczność zmiany perspektywy oglądu tekstów kultury, wyjścia poza stereotypowo powtarzane klisze oraz odzyskania (czy ustanowienia) głosu społeczności spychanych na marginesy, obrzeża, peryferie staje się dziś wskazaniem oczywistym. Katarzyna Chmielewska w artykule *Lud w perspektywie, perspektywa ludu* stwierdziła:

Historie ludowe są zanurzone we współczesnym nurcie kulturowym, który budzi żywy oddźwięk społeczny (...). „Zwrot ludowy”, który możemy obserwować od dobrych dziesięciu lat, zmierza do skonfrontowania się ze wstydem z powodu chłopskiego, „chamskiego” pochodzenia społecznego, próbuje przewartościować doświadczenie odrzucenia, wzmocnić poczucie wspólnoty wobec wydarzeń przeszłych (Chmielewska 2021, 307).

Solidarność wspólnotowa i zbiorowa więź nie powinny zatem opierać się jedynie na współczuciu, empatii czy litości wobec wykluczanych, lecz prowadzić do uznania ich podmiotowej sprawczości i zdolności do samostanowienia.

Współczesna lektura tekstów dawniejszych nie musi odrzucać istniejących odczytań, wskazana jest jednak korekta przyjmowanych perspektyw interpretacyjnych. W postrzeganej jako klasyczna powieść nurtu chłopskiego książce *Kamień na kamieniu* Wiesława Myśliwskiego odnajdujemy krytyczny obraz wiejskiej gromady, analizowany z reguły jako demitologizacja obrazu polskiej wsi (zob. Czyżak 2019). Kiedy główny bohater wraca po dwuletnim pobycie w szpitalu na ojcowiznę, okazuje się, że wszystko zostało rozkradzione, a jego brat za miskę „psiego żarcia” musiał pracować ponad siły u okolicznych gospodarzy. Bezwzględnie egzekwowane prawo silniejszego ukazane zostało jako imperatyw nadrzędny, unieważniający odruchy współczucia czy więzi sąsiedzkie. Relacje między bohaterami mają zaświadczać o swoistym prymitywizmie reguł rządzących wspólnotowym życiem. Jednak gdy przyjrzymy się bliżej kolejnym scenom, dostrzec możemy w *Kamieniu na kamieniu* opowieść o pojedynczych ludziach, zagubionych w sferze egzystencjalnych poszukiwań własnego miejsca w świecie oraz nieustannie napotykających na przeszkody w procesie dookreślania tożsamości.

Szymon Pietruszka, poruszający się o kulach i osłabiony długą rekonwalescencją, odnajduje brata, zabiera go do domu i tu, wobec niepełnosprawnego psychicznie, odgrywa rolę „gospodarza”. Postanawia zbić

go powrozem, aby zapamiętał, że nie powinien pracować jako parobek u obcych, ale szybko zaczyna tracić resztkę sił, wykorzystywanych w akcie „słusznej” kary:

Czułem, że ustaję. Ręka mi osłabła i powróż już tylko majtał się z moich pleców na jego. Nagle laska, co się już od dawna chybotwała pode mną jak witka, wypadła mi z ręki, gdy się znowu zamachnąłem. Gibnęło mną, że gdybym się w ostatniej chwili nie przytrzymał stołu, byłbym runął. Chciałem się od razu po nią schylić. Ale straszny ból przytrzymał mnie w prawym kolanie, pot mnie zimny oblał, coś mi w krzyżu strzeliło. I dopiero wolniuteńko, jedną ręką przytrzymując się stołu, a drugą wyciągając jak grabie ku ziemi, kuliłem się coraz niżej i niżej. I w końcu ją podniosłem. Tylko, że kiedy się wyprostowałem, ciemno mi się w oczach zrobiło. Ledwo dociągnąłem się do ławy i klapnąłem zmachany, jakbym z pola wrócił po całym dniu żniwa (Myśliwski 1984, 353).

Widzimy zatem nie tyle obraz wiejskiej społeczności, ile dwóch starych, schorowanych mężczyzn, którzy przegrali szansę na godne życie, a teraz zmuszeni są odgrywać nie swoje role, korzystając z dostępnych wzorców. Istotny wydaje się również fakt, że obaj odmawiają konfrontowania się z realiami przeszłości – Michał przestaje mówić, a jego młodszy brat wytwarza niezliczone opowieści skrywające przebieg minionych wydarzeń pod powierzchnią „bohaterskiej” narracji.

Szymon, po ataku wściekłości, zdobywa się niemal natychmiast (po wykonaniu wyroku, który uważał za swój obowiązek) na czułość i opiekuńczą troskę wobec brata i postanawia umyć go z dwuletniego brudu:

Jak tam mogłem, jedną ręką ściągnąłem z niego ubranie, bo drugą musiałem się stołu przytrzymać. Na szczęście nie opierał się. A śmierdziało od niego wciąż tym gnojem Skoblowym, aż w nosie wierciło. Tylko kiedy gacie zdarłem z niego, nagle skulił się i zaczął dygotać, jakby się zawstydził, że jest goły (...). Wziąłem go za rękę i podprowadziłem do balii (Myśliwski 1984, 354).

Moment „oczyszczenia” jest także chwilą pojednania braci – od tego momentu będą razem trwać na zrujnowanej ojcowiznie. Szymon zajmie się budowaniem wspólnego rodzinnego grobu – drugiego, trwalszego domu, w którym wszyscy bliscy zostaną połączeni „na wieczność”.

Relacje międzyludzkie i rodzinne nie podlegają tu atrofii, lecz przybierają inny kształt, determinowany przez dziedziczone wzorce:

Ścisnął mnie za rękę i nie chciał jej puścić, jakbym go w topiel głęboką wprowadził, choć woda ledwo wyżej kostek mu sięgała. Wydał mi się w tej balii do kogoś podobny, ale nie mogłem sobie przypomnieć do kogo. Może przez te włosy spadające mu na plecy i brodę po pas. A chudy był, że kości mu prawie skórę przebijały, a ta skóra jeszcze obwisała z niego, jak to nieraz śnieg z gałęzi przy odwilży obwisa (...). Skóra na nim drżała niczym na króliku, gdy się go po sierści głaszczę. Czułem i w sobie to drżenie, choć go ledwo dotykałem, i to więcej pianą, niż dłońmi (Myśliwski 1984, 355).

Zarówno akt przemocy, jak i gest dobroci są próbą powrotu do dawnych braterskich więzi, teraz już jednak niemożliwego – być może są też jedyną

dostępną im formą kontaktu. W ostatecznym rozrachunku dwaj starzy mężczyźni skazani na samotną wegetację na niechcianym kawałku ziemi uczą się bycia razem w nowych (niegdyś trudnych nawet do wyobrażenia) warunkach.

Skupienie uwagi na indywidualnym przeżywaniu świata i poszukiwaniu przez bohaterów dostępnych języków i dróg do samopoznania poszerza perspektywę oglądu powieści przypisywanych do nurtu wiejskiego. Podobne skutki przynosi badanie relacji pomiędzy systemem ról kulturowych a przebiegiem procesów wiodących do samookreślenia się jednostki. Damian Michałowski w książce *Aporie sobości* interpretował twórczość Myśliwskiego z perspektywy filozoficznej, nie literaturoznawczej. W jego ujęciu problematyka tożsamości osobowej staje się centralnym zagadnieniem pisarstwa autora *Nagiego sadu*. Badacz mówił o bohaterach tej prozy:

Właśnie z tej ontologicznej niedoskonałości, z poczucia absurdu i niedorzeczności, bierze się cała masa egzystencjalnych niepokojów, niespełnień i braków. Można się z nimi jakoś poukładać, oswoić je i przyjąć (...). Można też inaczej, uciekać w iluzję trwałości i porządku (Michałowski 2018, 24).

Taka ucieczka wiąże się jednak ze zgodą na samooszukiwanie się, które pozostaje zarazem fałszem, jak i pochodną uniwersalnego lęku przed losem, przypadkowością zdarzeń, a zatem i przygodnością istnienia. Michałowski przekonuje, że taki lęk ma siłę destrukcyjną:

prowadzi do ucieczki od siebie – zamiast *sobości* mamy jej marny surogat. Tożsamość, którą się porzuca, by na jej miejscu stworzyć wymagowany obraz rzeczywistości i własnego „Ja” czy tożsamość narzucona w postaci gotowego modelu, z którym jednostka się w pełni identyfikuje dobrze obrazują, jak głębokie są mechanizmy samozakłamania podmiotu (Michałowski 2018, 120).

Tym samym zmieniona perspektywa oglądu dzieł literackich nie tylko kieruje odbiór ku zagadnieniom jednostkowym i uniwersalnym zarazem, ale także zmusza do namysłu nad tradycyjnymi narracjami o chłopskim losie zbiorowym, a przede wszystkim nad pozycją (z reguły zewnętrzną, oceniającą, piętnującą), z jakiej są prowadzone. Literackie postaci chłopów i chłopiek nie stają się bezcielesnymi widmami przeszłości czy uprzedmiotowionymi relikami dziejów – stanowią wyzwanie dla współczesnych interpretatorów.

Badacze wskazują, iż obecnie tzw. „historie ludowe” mają charakter performatywny, nie opowiadają tylko o przeszłości, lecz stanowią rodzaj interwencji w teraźniejszość. Pokazują genealogie jednostkowe i wspólnotowe, teraz już odmienne od szlacheckich, a tym samym dążą do dekonstrukcji fałszywych identyfikacji (Chmielewska 2021, 302). Odsłaniają czas przeszły pełen przemocy, wymuszonej siłą uległości, budowania poczucia zawstydzenia własną kondycją, stulecia generowania fałszywego obrazu zbiorowego życia, negatywnie wpływające nadal na naszą epokę. Wielokrotnie jako nauczyciel akademicki byłam świadkiem chwil zawahania, zawieszenia lub

ściszenia głosu, kiedy w toku dyskusji studentka czy student czuli się zmuszeni do odsłonięcia własnej wiejskiej genealogii – właśnie do odsłonięcia, ujawnienia, jakby nadal pozostawała czymś wstydlivym, rodzajem piętna, które należy ukrywać.

Nic zatem dziwnego, iż nadszedł czas na zmianę uwarunkowań decydujących o przebiegu procesów identyfikacyjnych – jak przekonuje Chmielewska: „Historia ludowa podejmuje próbę oduczenia automatyzmów, utartych wzorów pamięci, zdystansowania się od historii narodowej, opisanie i przemyślenia na nowo historii źle obecnej” (Chmielewska 2021, 302). Prowadzi to w konsekwencji do przewartościowań w sferze obowiązującej hierarchii symbolicznej i przemyślenia na nowo polskich „dziejów oporu”. Kacper Pobłocki, autor książki *Chamstwo*, finalistki Nagrody Nike 2022, rozpoczyna swój tekst od historii pierwszego strajku w siedemnastowiecznym Nowym Świecie. Zastanawia się, kim z pochodzenia mogli być polscy rzemieślnicy protestujący wówczas w amerykańskim Jamestown przeciw nieuczciwym warunkom pracy. Zadaje pytanie o okoliczności oraz doświadczenia, jakie mogły wykształcić w nich zdolność sprzeciwu wobec zwierzchności (Pobłocki 2021, 11-15).

Wszelkie działania prowadzące ku zmianom perspektywy oglądu czasów minionych skłaniać powinny przede wszystkim do przyjrzenia się dotychczasowym schematom analitycznym przypisanym do interpretowania tzw. wątków chłopskich w literaturze. Nowe rozpoznania naszej historii i współczesności, rzutowane na dotychczasowe praktyki czytania lektur dawniejszych, przynieść mogą rozszczelnienie paternalistycznego podejścia wobec tematyki i reprezentujących ją bohaterów oraz sterowanego odgórnie w czasach PRL-u „wytlumiania” sporów. Pobłocki przekonywał:

Wytlumianie folwarcznej przeszłości nie stanowiło wyłącznie efektu inteligentkiej „przemocy symbolicznej”, której celem było niedopuszczenie do zadośćuczynienia klasom ludowym za poniesione krzywdy. Stało się dziełem wspólnym: brały w nim udział obie strony dawnego konfliktu, gdyż okazało się, że leży to w obopólnym interesie (Pobłocki 2021, 314).

Sarmatyzm jako fikcyjna przeszłość całej polskiej zbiorowości wspierał w istocie wizję bezkonfliktowego społeczeństwa bezklasowego, w konsekwencji prowadząc do wyparcia wiedzy (także potocznej) o rzeczywistych źródłach polskiej tożsamości.

Tymczasem we współczesnej literaturze wnikliwie analizowane i poddawane rewizji zagadnienia związane z tożsamością, pojmowaną jako więź z miejscem, jako nakaz docierania do źródeł, do rodzinnych korzeni stały się niezwykle ważną częścią artystycznych i epistemologicznych poszukiwań polskich twórców. Eksploracje tego rodzaju umożliwiają zarazem dystansowanie się wobec narzucanych odgórnie narracji, jak i wyznaczanie nowych reguł zakorzeniania się w bycie. Odsłanianie opowieści spychanych w niepamięć, zakłamywanych, unieważnianych ma wymiar nie tylko poznawczy,

artystyczny czy (auto)terapeutyczny, lecz przede wszystkim etyczny i emancypacyjny. Drażnienie przeszłości miejsc uznawanych za własne prowadzi także do uznania ich nowego, „poruszonego” i nie danego raz na zawsze statusu. Tadeusz Sławek w tomie *Oikologia. Nauka o domu* mówił o podróżach w przeszłość jako o „wstrząsie”, po którym znane dotąd terytorium „staje się konstelacją fragmentów, zbiorem odprysków stałego do tej pory ładu, teraz rozrzuconego na niewiadomym obszarze” (Sławek 2013, 16). W tym samym tomie Aleksandra Kunce przekonywała z kolei, że powinniśmy porzucić chęć tworzenia etnicznych dogmatów i podkreślała: „Etnos trzeba transformować, ukierunkowywać w ogólnoludzką wypowiedź, ale nieustannie do niego wracać” (Kunce 2013, 59). Poszukiwanie miejsc własnych, domu, ojczyzn prywatnych prowadzi musi zatem do dostrzeżenia ich nie do końca pochwytnego, pozbawionego wyrazistych granic ontologicznych i epistemologicznych, kształtu.

Coraz wyraźniejsza okazuje się dziś również tendencja, by ukazywać to, co cudze, wcześniej odrzucone i wyparte jako niezbywalny i nieredukowalny składnik każdego terytorium – zmienia to obraz tradycyjnie ujmowanych „małych ojczyzn”, o czym pisał już na początku XXI wieku Krzysztof Uniłowski (Uniłowski 2005). Uczynienie z heterogenicznej tożsamości miejsc punktu wyjścia poszukiwań pozwala uniknąć pułapki uproszczonych klasyfikacji i diagnoz redukujących różnorodność doświadczeń. Ważnym celem okazuje się dzisiaj ukazywanie nie tyle Polski „peryferyjnej” (bo dotyczyć może przestrzeni wielkomiejskich i jej mieszkańców o różnorodnej genealogii), ile miejsc pozbawionych wcześniej głosów o własnej przeszłości. Rodzinne wspomnienia, historie prywatne, pamięć lokalna zmieniły się w najbardziej przekonujące uprawomocnienie (wbrew oficjalnym wykładniom przeszłości i zmanipulowanej pamięci zbiorowej) opowieści ufundowanych z reguły na osobistych przeżyciach twórców. Tak rodzić się może – według formuły Małgorzaty Czermińskiej – „tożsamość kształtowana w pamięci miejsca” (Czermińska 2015).

Mityzowana przez wiele dekad przeszłość wieloetnicznej wspólnoty II Rzeczypospolitej oraz dzieje okupacji niemieckiej i sowieckiej na tych terenach zyskują dziś nowe, idące na przekór potocznym wyobrażeniom, realizacje literackie, intymistyczne i reportażowe. Podobnie rzecz się ma ze zbiorem powojennych opowieści tworzonych w oparciu o sfalsyfikowany status ziem przyłączonych do Polski po II wojnie światowej czy też o zideologizowane wizje „społecznego awansu” (migracji ze wsi do miast) – zaczęły one współcześnie podlegać różnorodnym rewizjom, rewindykacjom i renarracjom. Działania te nie prowadzą dziś do uzgodnienia jednej (głównej, nadrzędnej) wizji polskiej tożsamości zbiorowej, lecz odsłaniają głębokie pęknięcia we wcześniejszych konstrukcjach tego rodzaju. Warto dodać, że również badania literackie prowadzone w XXI wieku w ramach Nowego Regionalizmu dążą do przeformułowania opozycji centrum-pe-ryferie, a także wskazania istotnych różnic pomiędzy samoświadomością

mieszkańców poszczególnych regionów – o ile centrum staje się coraz bardziej umowne, a zarazem niepochwytne, o tyle tożsamość krain składających się na dzisiejszą Polskę zyskuje coraz bardziej wyraziste kształty (Mikołajczak 2021, 22-24).

Poszukiwanie własnego miejsca, pojmowane jako akt zarazem performatywny, jak i nieostateczny, zmienione w niezliczoną ilość tekstów kultury, bywa zatem najczęściej opowiedzeniem się po stronie wielości projektów tożsamościowych, na przekór istniejącym w tradycji unifikującym rozwiązaniom. Ogląd tekstów najnowszych dowodzi nadto, że o ile dla większości współczesnych ludzi dokładny obraz przeszłości i pogłębiona wiedza o niej traci znaczenie, o tyle dla wielu twórców kultury minione wciąż pozostaje niezbywalnym składnikiem artystycznych poszukiwań – prowadzonych nie tylko na płaszczyźnie estetycznej, lecz zmieniających się w poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o kondycję człowieka w dzisiejszym świecie. Z kolei zapotrzebowanie odbiorców na „autentyzm” w tekstach kultury jawi się jako pragnienie, by poprzez nie dotknąć realności – uzyskać choćby iluzję „prawdziwości” przekazu, a tym samym uczestnictwa w cudzych doświadczeniach egzystencjalnych. Postawa taka prowadzić może do poszerzenia horyzontów epistemologicznych, a tym samym wsparcia jednostkowych dążeń do samopoznania.

Przemiany cywilizacyjne, które tak bardzo przyspieszyły w XXI wieku, w erze globalizacji i cyfryzacji, sprawiły, że z naszej wspólnej przestrzeni zniknęła wieś w swoim tradycyjnym, udokumentowanym (czy raczej wykreowanym) kulturowo kształcie (Czapliński 2017). Tymczasem temat wiejskich doświadczeń nie zniknął – wręcz przeciwnie, obserwować dziś można jego swoistą nadreprezentację. Dlatego właśnie ważną książką roku 2010 okazał się *Pióropusz* Mariana Pilota. Historia dorastania młodego chłopca na wsi, w powojennych realiach, pozbawiona została elementów sakralizujących doświadczenia. Ojca zabrakło, został uwięziony za akt wandalizmu – matka oddała jego rodzeństwo dalszym krewnym. Wszechobecna bieda i głód oraz nieustanne wysiłki, by uzyskać ulaskawienie dla ojca zdeterminowały inicjację bohatera i jego codzienność: „zostawałem przy stole zasłanym poplamionymi arkuszami papieru podaniowego, o suchym pysku i z umocznym w atramencie językiem. Skibki chleba nie było w naszym roztrzaskanym domu, kiełka kartofla, ząbka czosnku” (Pilot 2010, 100). Nie dziwi zatem pragnienie, by takie miejsce rodzinne opuścić i za wszelką cenę oderwać się od „wiejskich korzeni”. Na marginesie dodać można, że kolejne powieści dotyczące tej problematyki były w epoce PRL-u co pewien czas zamieniane na listach szkolnych lektur (albo znikły z nich bez śladu) nie ze względu na wartości artystyczne czy dydaktyczne, lecz z powodu ich zgodności (lub jej braku) z ówczesnym etapem procesów społeczno-politycznych i ich propagandową wykładnią – taki los spotkał m.in. *Tańczącego jastrzębia* Juliana Kawalca (1964) czy *A jak królem, a jak katem będziesz* Tadeusza Nowaka (1968).

Przewrotny powrót do tematu awansu społecznego stał się u Pilota rozliczeniem także z własną twórczością. Zdaniem Elżbiety Rybickiej *Pióropusz* to przede wszystkim „opowieść o zawstydzaniu słowem i przekraczaniu kultury zawstydzania za sprawą anarchizmu językowego, a zarazem o cyrkulacji i wzajemnym zapętleniu wstydu i bezwstydu, pychy i samoponizowania” (Rybicka 2021, 86). Tym samym książka staje się świadomym gestem czynionym na przekór tradycjom tzw. nurtu wiejskiego oraz wzorcom jego odczytywania. Pilot dezawuuje również sam akt zapisywania doświadczeń i przebieg kariery „chłopskiego pisarza”. Niezwykle interesujące jest w tym kontekście porównanie *Pióropusza* z *Widnokrećmiem* Wiesława Myśliwskiego (wydanym w 1996 roku). Akcja obu powieści rozgrywa się w dużej mierze tuż po wojnie, bohaterami opiekują się osamotnione matki, rodzinna wieś staje się miejscem inicjacyjnych wtajemniczeń. Rzucające się natychmiast w oczy różnice pomiędzy utworami napisanymi przez twórców przynależących do jednego pokolenia i wpisywanych w ramy tego samego nurtu literackiego, świadczyć mogą nie tylko o dokonywaniu przez nich różnych wyborów artystycznych i doborze odmiennych tradycji (epickiej i pikarejskiej) – być może ważny jest czas powstania tekstów i inne realia towarzyszące ich publikacji. Proza inicjacyjna tworzona w ostatniej dekadzie XX wieku służyła próbom porządkowania doświadczeń historycznych i egzystencjalnych w zmienionych warunkach komunikacyjnych, tymczasem w wieku XXI próbuje wszelkie porządki podważyć.

Zwrot plebejski (ludowy) w kulturze zrodził się na fali rewizji oficjalnych wykładni przeszłości. Budzące wiele kontrowersji opracowania historyczne, jak *Prześlona rewolucja* Andrzeja Ledera czy Adama Leszczyńskiego *Ludowa historia Polski*, projektują jednak i podają do dyskusji nową perspektywę oglądu polskich dziejów (Leder 2014; Leszczyński 2020). Tworzenie alternatywnych narracji historycznych okazuje się dziś działaniem etycznym, pozwalającym na przemianę reguł wytwarzania zbiorowej samoświadomości, już teraz polifonicznie zróżnicowanej i wielorako rozwarstwionej. Narracje te rozpoznawane bywają z reguły w ramach perspektywizmu i humanistyki ratowniczej – jak przekonywała Ewa Domańska, „historie ratownicze” mają przede wszystkim wymiar lokalny, potencjalny, egzystencjalny i afirmatywny (Domańska 2014, 12). Poznanie własnego miejsca, dążenie do zrozumienia łączących z nim i jego mieszkańcami więzi, podejmowanie jednostkowych decyzji o ich zadzierzgnięciu lub zrywaniu prowadzi do samopoznania i umożliwia wybór własnej drogi. Współczesna proza wiejskich przestrzeni to wyrazisty zbiór tekstów, w których nadrzędnym celem okazuje się właśnie nakreślenie nowych relacji między człowiekiem a miejscem. Rewidowane na rozmaite sposoby obrazy wsi stają się także częścią składową utworów o szerszej zakrojonych intencjach autorskich – na przykład autotematycznych (*Sońka* Ignacego Karpowicza) lub autoterapeutycznych (*Mała Zagłada* Anny Janko) – jednak i w takich ramach ukazują w nowej odsłonie doświadczenie egzystencji na

terenach wiejskich, a także poszerzają zbiór opowieści o II wojnie światowej funkcjonujących dotychczas w komunikacyjnych obiegach.

Szczególną rolę odgrywa w tych przemianach proza inicjacyjna, podająca (po raz kolejny) próbie istniejące w kulturze wzorce opisywania dookolnej rzeczywistości. Wykreowane w tym nurcie powroty do wiejskiej przeszłości z reguły przedstawiane są z punktu widzenia kogoś, kto swoje miejsce rodzinne porzucił – czasem z wielką ulgą. Wizje dorastania na wsi, wsparte na osobistych doświadczeniach autorów – zawarte w powieściach takich, jak *Skoruń* Macieja Płazy, *Guguły* Wioletty Grzegorzewskiej, *Podkrzywdzie* Andrzeja Muszyńskiego czy *Po trochu* Weroniki Gogoli – z jednej strony mają siłę rozregulowującą odziedziczone warianty mówienia o wiejskiej przestrzeni, z drugiej zaś stawać się mogą specyficznym fundamentem współczesnych opowieści o inicjacji warunkowanej miejscem urodzenia (zob. Czyżak 2022).

Zbiór tekstów oraz zauważalnych przemian praktyk interpretacyjnych wpisywanych w „zwrot plebejski” w kulturze najnowszej wiedzy przede wszystkim ku uwrażliwieniu odbiorców na odmienne perspektywy definiowania i dookreślenia polskiej świadomości zbiorowej. Historie rodzinne będące z reguły kanwą nowych opowieści o przeszłości, warunkującej współczesną polską wielowymiarową i niejednorodną tożsamość, okazują się dziś impulsem twórczym wyrastającym z niegasnącej potrzeby opowiadania wspólnotowych historii wciąż od nowa, po to, by uniknąć ich zastygnięcia w jednym kształcie. Na prawach przykładu można przywołać *Przewóz* Andrzeja Stasiuka, utwór z 2021 roku. Fabuła powieści rozgrywająca się na dwóch płaszczyznach czasowych – wojennej i współczesnej – jest świadomym, polemicznym głosem w dyskusji o polskiej tożsamości (Stasiuk 2021). Historia fikcyjna rozgrywająca się w latach dzieciństwa ojca narratora, w dotkniętej okupacyjnymi regulacjami wiejskiej przestrzeni (pomiedzy dwoma wielkimi armiami szykującymi się do ostatecznego starcia) okazuje się komplementarną częścią składową opowieści o czasach nam współczesnych. Tekst wpisuje się w nurt poszukiwań wyznaczników tożsamości zbiorowej, choć wyrasta z pragnienia pozostawienia jednostkowego śladu i osobistego świadectwa przeszłości rodzinnej oraz biografii ojca urodzonego jeszcze przed wojną w nadbużańskiej wsi. Chłopskie pochodzenie narratora z jednej strony skłania do rewizji obrazów przeszłości, z drugiej zaś dookreśla intymny wymiar zwierzeń na płaszczyźnie autobiograficznej.

Współczesne „ruralia” (teksty związane z wiejskimi przestrzeniami) mogą stanowić impuls do przeformułowania dotychczasowych odczytań tekstów dawniejszych. W odróżnieniu od „urbanaliów” (twórczości wyrastającej z doświadczenia miejskiego) – dość dokładnie już przeanalizowanych (zob. Szalewska 2017) – stanowią nowy pomost między wypieraną wiedzą o przeszłości a dzisiejszą, podlegającą przyspieszonym przemianom samowiedzą zbiorową. Badanie kategorii „zamieszkiwania” to odkrywanie strategii świadomego nawiązywania relacji ze światem (Konończuk

2018). Proces poszukiwania własnego miejsca i sposobów rozumienia jego wpływu na jednostkową tożsamość służy zarazem zgłębianiu kondycji człowieka w uniwersalnym wymiarze, jak i specyfiki lokalnych doświadczeń. Współczesne narracje emancypacyjne stają się dla odbiorców impulsem wiodącym ku przemyśleniu tradycyjnych wzorców wspólnotowej identyfikacji, źródłem namysłu nad etycznymi aspektami funkcjonowania tożsamościowych projektów. W tym wymiarze odgrywają ważną rolę w przeobrażaniu zbiorowej komunikacji i wspierają budowanie podstaw nowej, pozbaionej elitarnych uroszczeń, realnej solidarności z wykluczonymi.

Bibliografia:

- Chmielewska Katarzyna, 2021, *Lud w perspektywie, perspektywa ludu*, „Teksty Drugie”, nr 5.
- Czapliński Przemysław, 2017, *Śmierć, śmierć, inne życie. Wieś w literaturze polskiej przełomu XX i XXI wieku*, „Teksty Drugie”, nr 6.
- Czerwińska Małgorzata, 2015, *Tożsamość kształtowana w pamięci miejsca*, w: *Kulturowa historia literatury*, Łebkowska A., Bolecki W. (red.), Warszawa.
- Czyżak Agnieszka 2019, *Przeciw śmierci. Opowieść o twórczości Wiesława Myślińskiego*, Poznań.
- Czyżak Agnieszka, 2022, *Inicjacje w prozie wiejskich przestrzeni. Rekonesans*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, tom 65, nr 2.
- Domańska Ewa, 2015, *Historia ratownicza*, „Teksty Drugie”, nr 5.
- Gogola Weronika, 2017, *Po trochu*, Wrocław.
- Grzegorzewska Wioletta, 2014, *Guguły*, Wołowiec.
- Janko Anna, 2015, *Mała Zagłada*, Kraków.
- Karpowicz Ignacy, 2014, *Sońka*, Kraków.
- Konończuk Elżbieta, 2018, *Poetyka zamieszkiwania*, „Poznańskie Studia Polonistyczne”, nr 30.
- Leder Andrzej, 2014, *Prześlona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*, Warszawa.
- Leszczyński Adam, 2020, *Ludowa historia Polski. Historia wyzysku i oporu. Mitologia panowania*, Warszawa.
- Michałowski Damian, 2018, *Aporie sobości. Problemy tożsamości osobowej w powieściach Wiesława Myślińskiego*, Kraków.
- Mikołajczak Małgorzata, 2021, *Ramiona Antajosa. Z teorii i historii regionalizmu literackiego w Polsce*, Kraków.
- Muszyński Andrzej 2015, *Podkrzywdzie*, Kraków.
- Myśliwski Wiesław, 1984, *Kamień na kamieniu*, Warszawa.
- Myśliwski Wiesław, 1996, *Widnokrąg*, Warszawa.
- Pilot Marian, 2010, *Pióropusz*, Kraków.

Płaza Maciej, 2015, *Skoruń*, Warszawa.

Pobłocki Kacper, 2021, *Chamstwo*, Wołowiec.

Rybicka Elżbieta, 2021, *Peryferia pokazują język. O geolingwistycznych aspektach prozy ostatniej dekady*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze”, nr 19.

Sławek Tadeusz, Kunce Aleksandra, Kadłubek Zbigniew, 2013, *Oikologia. Nauka o domu*, Katowice.

Stasiuk Andrzej, 2021, *Przewóz*, Wołowiec.

Szalewska Katarzyna, 2017, *Urbanalia – miasto i jego teksty. Humanistyczne studia miejskie*, Gdańsk.

Uniłowski Krzysztof, 2005, *Małe ojczyzny i limitowanie różnicy: ze sporów nad literaturą i wizjami kultury ostatnich lat*, w: *Krainy utracone i pozyskane: problem w literaturach Europy Środkowej*, Krasuski K. (red.), Katowice.

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, współautorstwo) oraz *Przeciw śmierci. Opowieść o twórczości Wiesława Myślińskiego* (2019).

Laboratoria wspólnoty? Wokół literackich świadectw i pedagogicznych rozpoznań

Laboratories of community? Around literary
testimonies and pedagogical recognitions

Marta Rusek

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0002-5794-9925

Abstract: The article is dedicated to answering the question of whether school can be thought of as a laboratory of community. The analysis focuses on the images of various relations functioning in the school environment which are present in literature of different epochs. Indicated are these directions in educational practice which allow the development of the culture of coexistence that prevents the phenomena of exclusion or ostracism. The inspiration for such an approach was provided by the concept of future-oriented humanities, which Ewa Domańska called prefigurative. According to this idea, the objective of humanities is to imagine tomorrow and shape its possible scenarios.

The anthropological approach made it possible to combine the literary and pedagogical perspectives. The practice of eutorics (a term introduced by Dorota Korwin-Piotrowska, who also described this field of rhetoric) was considered the basis for thinking about school as a laboratory of community.

Key words: community, eutorics, transformation, educational practice, prefigurative humanities, laboratory, culture of coexistence

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest odpowiedzi na pytanie, czy o szkole można myśleć jako o laboratorium wspólnoty. Analizie zostały poddane obrazy rozmaitych relacji funkcjonujących w środowisku szkolnym, które przynosi literatura różnych epok. Wskazano te kierunki w edukacyjnej praktyce, które pozwalają na rozwijanie kultury współbycia, zapobiegającej zjawiskom wykluczenia czy ostracyzmu. Inspiracji do takiego ujęcia dostarczyła koncepcja humanistyki skierowanej ku przyszłości, którą Ewa Domańska nazwała prefiguratywną. W myśl tej idei celem humanistyki jest wyobrażanie sobie jutra i kształtowanie jego możliwych scenariuszy.

Podejście antropologiczne pozwoliło na połącznie perspektywy literaturoznawczej i pedagogicznej. Za podstawę myślenia o szkole jako laboratorium wspólnoty uznano praktykowanie eutoriki (termin wprowadzony przez Dorotę Korwin-Piotrowską, która opisała również tę dziedzinę retoryki).

Słowa kluczowe: wspólnota, eutoryka, przemiana, edukacyjna praktyka, humanistyka prefiguratywna, laboratorium, kultura współbycia

Zmiana - metanoia

W jednym z najbardziej pesymistycznych, a można nawet zaryzykować twierdzenie okrutnych tekstów o szkole, czyli w opowiadaniu Jacka Dukaja *Szkoła* z 1996 roku, pisarz przedstawia cały zinstytucjonalizowany system laboratoriów, w których prowadzone są badania i eksperymenty na dzieciach. Dodajmy, dzieciach odpowiednio wyselekcjonowanych, które – po przeprowadzeniu operacji zmieniających je fizycznie i psychicznie oraz zwiększających ich możliwości intelektualnie – mają być wysłane w nieznane galaktyki, aby nawiązały kontakt z innymi cywilizacjami. Edukacyjny proces ma tu charakter opresyjny – polega na poddaniu podopiecznych takim zaprogramowanym działaniom, by byli przygotowani do realizacji z góry wyznaczonych zadań. Futurystyczna wizja pokazuje szkołę jako miejsce złowrogiej zmiany, tym bardziej że w tekście pojawia się stwierdzenie:

Szkoła (...) z definicji musi dążyć do dokonania jak najgłębszych zmian w umysłach swych uczniów. Każda. Każda. (...) Zasada jest taka sama. Nie możesz wyjść ze szkoły taki sam, jak wszedłeś (Dukaj 2010, 400-401).

Alegoryczna wykładnia uniwersalizuje wymowę utworu, podkreślając negatywną wizję placówek edukacji. Wzmocnia ten wydźwięk krótka, lecz przejmująca dedykacja autora, która brzmi: *Nauczany. Ku przestrodze*. Wprowadzając imiesłów przymiotnikowy bierny „nauczani” – rzadko przecież używany – w miejsce bardziej spodziewanego rzeczownika „uczniowie”, Dukaj zagrał pozorną synonimicznością tych wyrazów. Pozwoliło mu to wydobyć zjawisko uprzedmiotowienia czy może raczej odpodmiotowienia, jakie zachodzi w szkole, i zwrócić uwagę na przemianę, której jednostki poddawane są pod przymusem w imię ponadindywidualnych celów. Odsłonił tym samym ukrytą stronę instytucjonalnych projektów, ich zatarty rewers. Opisany w tekście imperatyw zmiany niepokoi. A przecież, jak poucza nas historia wychowania, przemiana leżała u podstaw wielu projektów pedagogicznych, poczynając od konceptu *paidei*, przez oświeceniową ideę dojrzewania do samodzielności – spod znaku Kanta, po koncepcję *Bildung*. Współcześnie problem ten podejmowali m.in. Krzysztof Maliszewski (Maliszewski 2021) czy Lech Witkowski (Witkowski 2021) oraz Tadeusz Sławek, gdy mówił o *metanoi*¹. W tych ujęciach przemiana ma następować w wyniku formowania/kształtowania się podmiotu i jego doświadczenia bycia w drodze, dojrzewania. To proces przeciwstawny do opisanego przez Dukaja. Zestawienie tych dwóch perspektyw każe zastanowić się nad postulatami związanymi z działalnością edukacyjną i wychowawczą. Z jednej strony bowiem dotyczą one rozwoju jednostki i jej indywidualnego potencjału, czyli wiążą się ze zjawiskiem emancypacji podmiotu, z drugiej natomiast – wynikają z zadania socjalizacji, w tym

¹ Wystąpienie Tadeusza Sławka *Wolne duchy i najmita. Edukacja jako katastrofa* na konferencji naukowej „Dydaktyka polonistyczna i jej nauki”, Katowice, 9 października 2019.

kształcenia poczucia wspólnotowości. Obie tendencje wyznaczają obszary dyskusji o szkole, a napięcie, powstające między nimi, prowokuje do pytań o cele oraz funkcje szkolnej edukacji we współczesnym świecie.

By przybliżyć wskazane wyżej problemy, proponuję popatrzeć na edukację jako proces rozgrywający się w przestrzeni różnorodnych i wielokierunkowych interakcji, które można opisać jako: bycie pomiędzy Innymi, obok nich, z nimi, naprzeciw nich, ale też obok Innego etc. Wszystkie użyte wyżej przyimki określają sytuację ucznia jako członka złożonej i dynamicznie funkcjonującej szkolnej oraz klasowej zbiorowości. W poszukiwaniu odpowiedzi odwołuję się do przykładów z tekstów literackich, przyznając się do ich ilustracyjnego, a zatem tendencyjnego wyboru². Skupienie na literaturze wynika z kilku powodów. Przede wszystkim w utworach literackich szkoła ukazana jest w wielu wymiarach. Przedstawione sytuacje, użyte metafory nierzadko wydobywają to, co bywa przezroczyste, niezauważane w życiu codziennym, sygnalizują zjawiska pomijane. Często teksty pokazują perspektywę ucznia, a przede wszystkim nie ma w nich postulatywności właściwej projektom czy programom.

Choć interesuje mnie szkoła dzisiaj i w przyszłości, punktem wyjścia do rozważań jest dziewiętnastowieczna instytucja, bo współcześnie pojawia się do niej wiele odwołań czy to na popularnych konferencjach edukacyjnych na platformie TED Talks (np. *Dlaczego tak mało pamiętasz ze szkoły* Radosława Kotarskiego), czy w pracach poradnikowych, np. *Dlaczego szkoła Cię wkurza* Mikołaja Marcelli³. Dla mnie ważny jest przede wszystkim fakt, że w XIX wieku rozwijał się wyprowadzony z ruchu oświeceniowego projekt powszechnego szkolnictwa, który wiązał się z powstawaniem nowoczesnego społeczeństwa. Historyk idei, Bronisław Baczko, zauważa – za Nicolasem de Condorcetem – że powołaniem tworzonej w XVIII w. oświaty było „kształtowanie wolnego i odpowiedzialnego obywatela” (Baczko 2002, 330). Świadomość wagi dostępnego dla wszystkich kształcenia narastała przez cały XIX wiek, a wraz z nią rozwijały się koncepcje pedagogiczne i dydaktyczne, które powstawały w kontrze do edukacyjnej praktyki. Na początku XX stulecia Janusz Korczak w *Spowiedzi motyla*, dzienniku gimnazjalisty, z pełnym przekonaniem przytaczał zdanie ze słynnej książki Ellen Key *Stulecie dziecka*: „Zreformować świat to znaczy zreformować wychowanie” (Korczak 2018, 151). Twierdzenie to wciąż jest aktualne.

² Szerzej na temat literackich obrazów szkoły pisałam w kilku artykułach, m.in. w: *W cieniu belfra idealnego. Uwag kilka o literackich obrazach nauczycieli*, w: *Etyka nauczyciela*, 2011, Baján M., Żurek S. (red.), Lublin; *Szkoła jako miejsce antropologiczne. Świadectwa literackie*, w: *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*, 2013, Pilch A., Trysińska M. (red.), Kraków; *Literacka antropologia szkoły przełomu XIX i XX wieku. Rekonesans*, 2014, „Ruch Literacki”, nr 1; *Pedagogini – literacka figura wyobcowania*, 2016, „Ruch Literacki”, nr 1.

³ To autor także takich pozycji, jak *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwo i świat oraz Patoposłuszeństwo. Jak rodzina, szkoła i państwo uczą nas bezradności i co z tym zrobić*.

Zbiorowość - jednostka. Uczniowie - nauczyciele/ Uczniowie - uczniowie

Jedna z pierwszych szkolnych powieści w Polsce, *Wspomnienia niebieskiego mundurka* Wiktora Gomulickiego⁴, przynosiła zdaniem ówczesnych czytelników nostalgiczny wizerunek szkoły przełomu lat 50. i 60. XIX wieku. Jednak, co udowodnił Maciej Wróblewski, nieco bardziej uważna lektura odsłania restrykcyjny wymiar oświatowych działań, mających na celu stworzenie klasowego zespołu (Wróblewski 2012). Zatrzymajmy się przy dłuższym cytacie, dotyczącym początku roku szkolnego:

Jakaś masa bezkształtna i bezkarna, której, zda się, żadna siła nie potrafi wtłoczyć w porządną, wychowawczą formę. Oczy stale roztargnione, niespokojne, biegające w prawo i lewo, jak u myszy schwytej w pułapkę; brzuchy wystające, piersi w tył cofnięte, ręce i nogi w ciągłych podrygach... Trzeba by geniuszu Napoleona I, żeby z tej „ruchawki” utworzyć porządne, prawidłowe kadry, posłuszne głosowi dzwonka, rozkazom inspektora, upomnieniom nauczycieli, szanujące powagę kulawego Szymona, nie opalanej zimą „kozy”, brzeziniowych (...) prętów...

W praktyce rzecz przybiera formy o wiele prościejsze. Po okresie wrzenia, burzenia się, rozpryskiwania, który trwa krócej lub dłużej, (...) wrzątek zaczyna z wolna stygnąć i płynny, iskrami sypiący metal układa się posłusznie w przygotowane z góry formy (Gomulicki 1969, 23).

Użyte w tym fragmencie metafory i epitety sugestywnie opisują proces edukacyjnej inżynierii, która zaistniała w wyniku realizacji oświeceniowego projektu emancypacji. Edukacja zaczynała się od dyscyplinowania ciała. Ciało włożonego w mundur, poddanego rygorowi układu katedry i ławek, bolesnym karom. Podporządkowanie służyło wdrożeniu uczniów do posłuszeństwa, wywoływało zjawiska mimikry i adaptacji, w parze z przymusem fizycznym szła przemoc symboliczna, wynikająca z relacji wiedzy-władzy (jak ją definiował Michel Foucault).

I chociaż deklarowanym celem formacji oświeceniowej „była ludzka pełnoletniość” – jak zauważa Krzysztof Maliszewski w ważnej dla prowadzonych tu rozważań książce *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchej* – to „rzeczywistym motorem działania stała się technicznie rozumiana racjonalizacja, wymagająca nie krytycznego namysłu, lecz podporządkowania regułom skuteczności” (Maliszewski 2021, 67). Skuteczności, która – podkreślmy – wciąż jest fetyszem. Co więcej, znów cytuję Maliszewskiego „Zadanie kształtowania podmiotowości zostało utożsamione z podporządkowaniem jednostki podmiotowi zbiorowemu” (Maliszewski 2021, 69). System narzucał zatem ujednolicający porządek, który wyrażał się m.in. w szkolnym rytuale czy w ubiorze, podkreślającym przynależność uczących się do szkolnej zbiorowości, ale niekoniecznie sprzyjał kształtowaniu się wspólnoty⁵.

⁴ Pierwodruk powieści miał miejsce w 1906 r.

⁵ Do przekształcania zbiorowości uczniowskiej w zespół lub skupioną wokół jakiegoś celu wspólnotę dochodziło często na przekór instytucji. Na przykład w szkole podległej zaborcom – co pokazał Żeromski w *Szyzyfowych pracach* – powstanie wspólnoty wynikało z buntu, którego efektem było powstanie koła samokształceniowego.

Dopowiedzmy również, że u podstaw dziewiętnastowiecznych koncepcji leżało myślenie o dziecku jako projekcie dorosłego (Buliński 2007, 105-110), a szkoła okazała się miejscem urzeczywistniania tej idei poprzez transmisję wiedzy. W ten sposób stawała się areną walki. Ta militarna metafora wydaje się w literaturze wręcz nadużywana, pojawia się w różnych tekstach. W opowiadaniu Janusza Korczaka *Feralny tydzień* czytamy:

Nauczyciel o tym tylko myśli, jakby ich podejść, oszukać, złapać, zaszkodzić. Uczniowie nie pozostają mu dłużni. Klasa i nauczyciel to dwa nieprzyjacielskie obozy, walczące na śmierć i życie (Korczak 2018, 57)⁶.

Podobne stwierdzenia czy obrazy znajdziemy u Adolfa Dygasińskiego (*W Kielcach*), u Wacława Berenta (*Nauczyciel*) czy u Stefana Żeromskiego (*Szyfowce prace*), w tym ostatnim przypadku antagonistyczny układ wzmacniany jest sprzeciwem uczniów wobec zaborcy i rusyfikacji. Przykładów można by wyliczać wiele, nie pomijając przy tym *Ferdynand* Witolda Gombrowicza. Również Stanisław Lem, który szkołę skończył tuż przed II wojną światową, w *Wysokim Zamku* wspominał:

doprawdy byłem jak mysz, a społeczeństwo robiło, co mogło, aby za pomocą ciała pedagogicznego przerobić mnie na człowieka. Czy się opierałem? W pojedynkę nie bardzo nawet – już raczej jako cząstka uczniowskiej wspólnoty (Lem 1966, 119).

Zauważał przy tym, że w gimnazjum miała miejsce „walka sprzecznych interesów” – pedagogów, którzy z pozycji autorytetu i władzy usiłowali przekazać jak najwięcej informacji, oraz uczniów, unikających tego bombardowania wiedzą. Literackie obrazy konfrontacji dwóch wrogo zestawionych obozów często są celowo zhiperbolizowane. Znacząca jest jednak ich trwałość oraz powielanie kliszy w kulturze popularnej, chyba najdobitniej i najgłośniej wyrażone w znanej piosence zespołu Pink Floyd *Another Brick in the Wall, Part II* z 1979 r. i w towarzyszącym jej wideoklipie.

Na marginesie trzeba jednak zaznaczyć, że relacja uczeń/uczniowie – nauczyciel/nauczyciele nie jest i nie była ukazywana jedynie negatywnie czy na zasadzie przeciwstawienia. Pozytywnie rolę pedagogów oceniał Stanisław Witkiewicz, który na początku XX wieku zauważał, że dlatego system szkolny nie przynosi tak wielu negatywnych skutków, jakie mógłby, bo nauczyciele są lepsi od niego, wyżsi dzięki uczuciom i wiedzy (Witkiewicz 1903, 28).

W przestrzeni szkolnych interakcji równie ważna, co relacja uczeń – nauczyciel, jest sieć różnorodnych relacji między uczniami, ze szczególnym uwzględnieniem pozycji i sytuacji ucznia słabszego czy obcego. Mechanizm, który sprawia, że zbiorowość klasowa czyni z kogoś kozła ofiarnego, przekonująco przedstawił Stefan Żeromski w *Szyfowcach*, pokazując losy chłopskiego syna, Radka, gdy rozpoczął naukę w gimnazjum w Klerykowie. Inność tego chłopca, wynikająca z biedy i pochodzenia, a widoczna m.in. w języku czy ubiorze, natychmiast uruchomiła

⁶ Opowiadanie *Feralny tydzień* po raz pierwszy było drukowane w „Przeglądzie Społecznym” w 1906 r.

u jego klasowych kolegów uprzedzenia, stereotypowe sądy oraz zachowania. Współczesna literatura również przynosi wiele opisów opresyjnych i przemocowych działań w uczniowskiej grupie. Wydaje się, że obecnie jest to jeden z ważniejszych tematów, tym bardziej że często wynika z biograficznych doświadczeniach, by przywołać tylko *Włoskie szpilki* i *Szum Magdaleny Tulli* czy *Małe zwierzątko* Radka Raka.

Przyjrzyjmy się na moment wspomnianym utworom. Tulli, opisując sytuację bohaterki wśród rówieśników, używa znaczących metafor: więzienie z odwróconych pleców, polowanie czy wypadnięcie poza kadr⁷. Odrębność dziewczynki, której znakiem było chociażby obco brzmiące nazwisko, oraz jej niezdolność do podporządkowania się szkolnej dyscyplinie sprawiały, że doświadczała środowiskowego wykluczenia – fizycznej i psychicznej izolacji. Podobnie traktowany przez uczniów swej klasy, ale też przez nauczycielkę, był bohater *Małych zwierzątek* Raka. Rola ofiary, na którą został skazany, obierała mu poczucie podmiotowości, co więcej, określiła późniejszy los. Jeszcze po latach wracało do niego obezwładniające doświadczenie anihilacji własnego ja:

Znów znalazł się w dzieciństwie, zepchniętym do piwnicy pamięci. Znów był na szkolnej wycieczce, a Gruby Buba rozdeptał salamandrę. Znów był myszą, małym zwierzątkiem, nikim (Rak pdf, 18).

Już te wymienione przykłady pokazują procesy i mechanizmy budowania pozycji w grupie, szukania przewagi, działania prawa silniejszego czy rywalizacji. W szkole – i tej z czasów PRL-u (Tulli), i tej po transformacji (Rak) – nie ma miejsca na kruchość i słabość, o dostrzeżenie której upomina się Krzysztof Maliszewski. Także współcześnie szkoła często ukazywana jest jako środowisko dysfunkcyjne, alienujące. Rokksana Jędrzejewska-Wróbel, w nagradzanej powieści *Stan splątania*⁸, przedstawiała ją jako przestrzeń samotności. W tej instytucji nauczyciele są bezosobowymi strażnikami systemu, a nastoletnich uczniów nie łączą żadne więzi. Osobni, zanurzeni w świecie cyfrowym, zamknięci w „bezpiecznych kapsułach obojętności” (Jędrzejewska-Wróbel 2021, 282) nie inicjują interpersonalnych relacji, co więcej systemem egzaminacyjny, rywalizacja o oceny i punkty wzmacnia w nich poczucie skazania, kilkuletniego uwięzienia wśród przypadkowych osób. Współdzielą ze sobą czas i przestrzeń, ale fizyczna bliskość nie wyzwala w nich potrzeby przełamania obcości.⁹

⁷ „Gdyby istniało zdjęcie z tamtych czasów, ona byłaby na nim sama. Wychodziłaby zza krawędzi kadru z lewej strony, kierując się przed siebie, w stronę grupki dziewczynek odwróconych do niej plecami” (Tulli 2011, 101); „Ale na szkolnych korytarzach roiło się od myśliwych, a ja byłam strasznie nieuważna” (Tulli 2014, 57); „Prawo do zadawania pytań nabywały przez to, że były ode mnie lepsze. Żeby być lepszym, niekoniecznie trzeba mieć dobre stopnie. Co prawda wszystkie one miały lepsze stopnie od moich, ale to, że stały w gromadzie, wystarczyłoby w zupełności. Nie ma w tym nic przypadkowego. Nie każdy może stać w gromadzie. Mnie się to nigdy nie udało” (Tulli 2014, 81).

⁸ Książka zdobyła w 2022 roku Nagrodę Żółtej Cizemki oraz Nagrodę Literacką Podróż Hestii w 2022 r., była też nominowana do konkursu „Książka Roku 2021” Polskiej Sekcji IBBY.

⁹ „Spędzanie razem całych dni w tym samym pomieszczeniu przez kilka lat nie sprawia, że ludzie stają się sobie bliscy. A jeśli już, to w sposób, w jaki bliscy są sobie skazańcy siedzący w jednej celi i myślący tylko o tym, żeby tę celę jak najszybciej opuścić. Poza więzieniem nic ich nie łączy” (Jędrzejewska-Wróbel 2021, 71).

Podobne doświadczenie bycia uwięzionym w przygodnie zebranych zespole było udziałem bohatera *Spowiedzi motyla* Korczaka. W prowadzonym przez siebie dzienniku gimnazjalista pytał: „Ci uczniowie, związani w jedną nierozdzieloną całość wspólnego gwałtu, wspólnej niedoli-niewoli, czym będą za lat dziesięć, dwadzieścia?” (Korczak 2018, 164). Jednakże tym, co zasadniczo odróżnia obraz szkoły z przełomu XIX i XX wieku od tego ukazanego przez Jędrzejewską-Wróbel, są relacje między nastolatkami. Podczas gdy u Korczaka prowadzą oni między sobą gry, łączy ich koleżeństwo, pojawiają się przyjaźnie, w *Stanie splątania* młodzi funkcjonują jak Leibnizowskie monady – zamknięci w kręgu samoodniesienia. Na chwilę wyrywa ich z tego stanu informacja o samobójczej śmierci kolegi, którego wiele razy mijali na szkolnych korytarzach. Śmierci, która – jak czuli – mogła być udziałem każdego z nich, która wstrząsnęła nimi, jeszcze wyraźniej obnażając ich samotność. Ukazane we współczesnej powieści szkolne środowisko nie tylko nie sprzyja tworzeniu społeczności, ale wzmacnia jej zatimizowanie, przyczyniając się do samobójczych aktów (Zabawa 2022, 100-104). Jesteśmy na antypodach uczniowskiej wspólnoty.

Wspólnota - współbycie

Zagadnienie wspólnoty wzbudza obecnie żywe dyskusje¹⁰, dotyczą one zarówno definiowania terminu, jak i jego wartościowania czy pytania o znaczenie oraz rolę doświadczenia wspólnotowości. I w tym przypadku, podobnie jak przy analizie współczesnej szkoły, punktem odniesienia dla badaczy staje się wiek XIX (Leder 2014; Sowa 2014), wówczas bowiem miał miejsce rozpad tradycyjnych wspólnot, co wygenerowało poczucie nostalgii związanej z ich utratą, ale też marzenie o tworzeniu innych, nowych. Benedict Anderson nazwał wspólnoty narodowe „wspólnotami wyobrażonymi” (Anderson 1997), Jacques Rancière opisywał „wspólnotę równych” (Rancière 2008), a idea wspólnotowości nierzadko była przeciwstawiana projektom indywidualistycznym, formującymi świadomość zbiorową w XX i w XXI wieku.

Świadoma definicyjnych problemów, a także dyskusji, jakie się toczą wokół pojęcia wspólnota, wspólnotę uczących się postrzegam tutaj nie tyle w kategoriach tożsamościowych, co raczej w świetle zobowiązań etycznych. Takie rozumienie sugeruje też włoski filozof Roberto Esposito, który wskazuje na łaciński rdzeń słowa *communitas* (*wspólnota*) i „zawarty w nim wyraz munus, podkreślając, że jedno z trzech znaczeń to dar, który pojmowany jako wymiana, coś, co się ofiaruje, ale zarazem coś, co przede wszystkim rodzi zobowiązanie” (Burzyk, Sawczyński 2013, 9).¹¹ Poczucie wspólnoty rodziłoby się zatem dzięki wymianie oraz wspólnemu działaniu,

¹⁰ Na przykład ideą przewodnią Festiwalu Conrada w 2022 r. były wspólnoty. http://conradfestiwal.pl/p/201_wspolnoty-idea-festiwalu (dostęp: 03.02.2023).

¹¹ Pamiętać przy tym trzeba, że Esposito pokazuje wspólnotę także jako zagrożenie, wskazując na jej zawłaszczający charakter, bowiem, gdy dominuje wspólnotowość, jednostka schodzi na drugi plan. Dlatego w dialektycznej opozycji do *communitas* pisze o *immunitas*, czyli wyłączeniu ze wspólnego obowiązku (Burzyk, Sawczyński 2013).

to one przełamywałyby osobność bycia obok. W szkole źródeł tej obcości jest wiele. Klasa – rozumiana jako grupa uczniów – to przecież przypadkowy konstrukt społeczny, krzyżują się w niej różnorodne, niekiedy przeciwstawne indywidualne oczekiwania i doświadczenia. Tym, co stwarza możliwość przekształcenia jej we wspólnotę, jest współdzielenie przez uczących się czasu i przestrzeni, bo już samo bycie razem to praktyka konstytuująca, jak pisał Richard Sennett w książce *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy* (Sennet 2013). W klasie istnieje więc zaledwie potencjalność wspólnoty, a warunkami jej realnego zaistnienia są: dialog, niosący etyczne zobowiązanie, umożliwiający rozpoznawanie wartości, oraz podejmowane razem projekty. Szkoła może więc stać się miejscem, w którym – w sprzyjających warunkach – każdy uczy się tworzenia więzi, odkrywa drugiego, Innego jako kogoś ciekawego, odrębnego, mającego swoją historię i swoje doświadczenia, a jednocześnie (roz)poznaje siebie w nawiązywanych codziennie relacjach. Kształtowanie środowiska sprzyjającego pokonywaniu alienujących procesów to zadanie trudne, ale szczególnie ważne obecnie, gdy zewsząd dochodzą informacje o wzrastającej agresji wśród młodych ludzi oraz o zatrważającej liczbie samobójstw nastolatków¹². Dlatego jedną z podstawowych rzeczy jest pilne i wieloaspektowe przemyślenie na nowo zadań szkoły oraz społecznego nastawienia do tej instytucji. Dla realizacji tego celu potrzebne są zarówno działania systemowe, jak i oddolne. Zatrzymajmy się na chwilę nad tym drugim aspektem.

W tym celu przypomnijmy na moment przedstawione wyżej literackie cytaty ukazujące uczniów. Często byli oni porównywani do myszy – zestawienia te znajdziemy i w najstarszym z przywołanych utworów (*Wspomnienia niebieskiego mundurka*), jak i w najnowszym (*Małe zwierzątko*). Tym bardziej zastanawia uporczywość powrotu tego określenia, że przypomina ono o stworzeniu najbardziej stygmatyzowanym laboratoryjnie. Wydobywam ten szczegół, bo rzuca światło na zakorzenione w społecznej wyobraźni obrazy i klisze, które często na poziomie nieświadomym kształtują lub mogą kształtować zbiorowe nastawienie do szkoły jako miejsca przymusowego bycia, w którym młody człowiek poddawany jest przemocowym czy eksperymentalnym działaniom. Obrazy te – niestety – mają większą siłę oddziaływania niż pozytywne przykłady, których również nie brakuje. Dlatego, by umożliwić zmianę, konieczne wydaje się nie tyle krytykowanie obecnej instytucji, bo ono i tak jest powszechne, ile rozpoczęcie szerokiej publicznej debaty o nowej formule i zadaniach szkoły oraz o indywidualnych i zbiorowych oczekiwaniach w stosunku do edukacji. Dyskusja taka powinna zatoczyć możliwie szerokie kręgi i odbywać się na różnych poziomach. Jej celem jest uwidocznienie kryzysu obecnej formuły szkoły oraz ujawnienie nieskuteczności schematycznych działań czy stereotypowych zachowań, które sprawiają, że różne strony edukacyjnego procesu uruchamiają się

¹² Konieczność podjęcia tego wyzwania ujawniła się bardzo wyraźnie w związku z pandemią COVID-19 i zdalnym nauczaniem czy – obecnie – z powodu wojny w Ukrainie i wynikającym z niej wzrostem liczby uczniów, dla których język polski jest językiem obcym.

w dotychczasowej rutynie. Podobnie jak w przypadku ekologii punktem wyjścia do inicjatyw oddolnych jest rozbudzenie społecznej świadomości, tak w wypadku szkoły konieczne jest pokazywanie, że edukacja to nie produkt, nie wymiana usług, nie sformalizowany czy stechnicyzowany proces, ale wspólna sprawa. Takiej *metanoi* – radykalnej odnowie zbiorowej wrażliwości – służy uporczywe stawianie pytań, pokazywanie alternatywnych rozwiązań i nowych możliwości.

Wiemy dobrze, że rozwój mediów, środowiska cyfrowego i związane z nimi przemiany w kulturze sprawiają, iż szkoła traci swoją pozycję jako podstawowego i uprzywilejowanego miejsca zdobywania wiedzy, co przez wiele dziesięcioleci było jej podstawowym zadaniem i atutem, bo przyczyniało się do emancypacji społecznej. To zasadniczo odróżnia sytuację dawną, opisywaną w omawianych wyżej tekstach, od obecnej. Dzisiaj kluczowe wydaje się odchodzenie od myślenia o edukacji jako o procesie transmisji wiedzy na rzecz pokazywania jej jako stymulowania uczenia się (Bobiński 2019, 44), a przede wszystkim dostrzeżenia w niej działania egzystencjalnego, które kształtuje doświadczenie istnienia w wymiarze indywidualnym i publicznym (Biesta 2019). Zmiana ta pociąga za sobą kilka konsekwencji.

Po pierwsze, by przeciwdziałać zjawisku alienacji i atomizacji, jak również przełamywać lęk przed innością, obcością, a zarazem wspierać podmiotową sprawczość, zinstytucjonalizowana edukacja winna kształcić umiejętność współbycia, istnienia z innymi, dla i wobec innych. To jeden z ważniejszych celów. Rzecz jasna nie niweluje on obowiązku kształcenia kompetencji przedmiotowych, rozwijania wiedzy i umiejętności, ale nakazuje myśleć o tym, jak w szkolnej codzienności stwarzać szanse na indywidualny rozwój, zapobiegając przy tym wkluczeniom, agresji oraz kształtując kulturę współistnienia. Dopowiem, że współczesna dydaktyka przynosi wiele szczegółowych podpowiedzi, są one wpisane m.in. w ruch „budzącej się szkoły” czy ideę oceniania kształtującego.

Po drugie – co było już wyżej wspomniane – zmiana dotyczy pojmowania funkcji i zadań nauczyciela, który w dużej mierze powinien przyjąć rolę animatora i współuczestnika wspólnoty uczących się. Takie działanie wymaga rewizji utartych pedagogicznych działań i przyzwyczajień, ale przede wszystkim rozszerzenia wielu kompetencji interpersonalnych nauczycieli.

Z poprzednich stwierdzeń wynika ponadto trzeci wniosek. W zarysowanej powyżej perspektywie szkoła jawi się jako miejsce praktykowania relacji we współczesnym alienującym świecie oraz rozpoznawania ich dynamiki i przekształceń. W tym sensie można ją nazwać swoistym laboratorium przyszłości. Terminu laboratorium zasadniczo używam w znaczeniu metaforycznym, choć w myśleniu o szkole rozwijającej kompetencje społeczne nie można pominąć organizacji przestrzeni. W projektowaniu budynku, który ma służyć zarówno rozwojowi jednostki, jak i dobremu współbyciu w grupie, trzeba uwzględnić układ klas, korytarzy, stref relaksu, możliwość

różnorodnej aranżacji miejsc siedzących, wreszcie wyposażenie czy kolorystykę pomieszczeń, bo to wszystko składa się na tzw. czwarty wymiar w architekturze (Hall, Hall 2001), który bezpośrednio i znacząco oddziałuje na zachowanie ludzi. Tak pomyślana szkoła to nie laboratorium, w którym uczniowie poddawani są zaplanowanym eksperymentom (co opisywał Dukaj), ale przyjazne miejsce, w którym dzieci i nastolatki, dzięki podmiotowym działaniom, mają możliwość rozwijania się i kształtowania swej osobowości w interakcji z innymi. Można wobec tego popatrzeć na nią jak na laboratorium w innym, pozytywnym sensie, bowiem odbywa się niej proces przemiany czasu obecnego oraz teraźniejszego stanu wiedzy w dyspozycje i umiejętności uczniów, które mają szansę zaowocować dobrem w przyszłości nieznanej i trudnej do przewidzenia, zwłaszcza w dobie gwałtownych technologicznych transformacji.

Powyższe uwagi mogą wydawać się utopijne czy idealistyczne, a jednak ośmielona zachętą Ewy Domańskiej do uprawiania humanistyki prefiguratywnej, czyli niosącej krytyczną nadzieję, skierowaną właśnie ku przyszłości (Domańska 2017, 48-53), a zrazem projektującej jej kształt, chcę się podzielić kilkoma sugestiami. Wynikają one z analizy przywołanych powyżej utworów i z namysłu nad zagadnieniem wspólnotowości w dawnej i we współczesnej edukacji. Chcę bowiem wyraźnie zaznaczyć, że dysponujemy już dziś narzędziami i sposobami, które sprzyjają urzeczywistnieniu postulowanych tu przemian. Zwrócę uwagę na dwie bardzo konkretne praktyki: mediację pedagogiczną oraz działania eutoryczne.

Pierwsza z nich dotyczy nauczyciela i jego przygotowania do pracy, czyli rozwijania kompetencji interpersonalnych, zwłaszcza związanych z mediacją pedagogiczną. Pisali o niej m.in. Zbigniew Domżał, Lech Witkowski, Ewa Marynowicz-Hetka, którzy przedstawiali efekty projektu studiów podyplomowych. Podejście mediacyjne w ich ujęciu nakierowane jest na tworzenie relacji i służy kształtowaniu osobowości człowieka, który jest zdolny do działania w oparciu i w odniesieniu do swego systemu wartości, a także zasad i wartości uznanych w procesie mediacji (Marynowicz-Hetka 2011, 9). Zobaczenie w pedagogu mediatora uruchamia nową perspektywę patrzenia na pozycję nauczyciela w klasie oraz na stawiane przed nim cele i zadania. Przede wszystkim wydobywa aksjologiczny aspekt jego pracy, która prowadzona jest poprzez dialog i w dialogu. Efektem podejmowanych przez niego działań winno być dochodzenie do wspólnych ustaleń oraz tworzenie możliwości do rozwoju jednostki i jej samorealizacji w przyszłości. To z kolei uświadamia, że rezultaty nauczycielskich wysiłków zawsze są odroczone w czasie (Domżał 2011). Ten ważny, przyszłościowy wymiar pedagogicznych oddziaływań dobrze oddaje stworzona przez Olę Tokarczuk metafora, określająca nauczyciela „trampoliną do lepszego jutra”¹³.

Ze zdolnością prowadzenia dialogu wiąże się druga ze wspomnianych wyżej praktyk. Na polu dydaktyki, nie tylko polonistycznej, warto

¹³ <https://www.facebook.com/OlgaTokarczukProfil/posts/2034804893314804/> (dostęp:08.02.2023).

wprowadzać i uprawiać eutorykę, czyli sztukę dobrej rozmowy, jest ona również podstawą wspomnianej powyżej mediacji. Eutorykę zdefiniowała i opisała Dorota Korwin-Piotrowska. Przedstawiła tę dziedzinę – co dla realizacji wskazanych wyżej celów szczególnie ważne – jako przeciwwagę dla erystyki, bowiem ma służyć praktykowaniu komunikacji nastawionej „na wzajemnie rozumienie i wartościowy dialog”, na rozmowę, która wynika z obdarzenia siebie nawzajem uwagą i wsparciem (Korwin-Piotrowska 2020, 11). Język jest tutaj ukazany jako *metaxú* – aktywna sfera międzyludzkiego, umożliwiająca budowanie relacji. Nie trzeba dodawać, że w polonistycznym kształceniu to właśnie język jest podstawowym przedmiotem poznania i badania – czy to jako narzędzie komunikacji, czy jako budulec literatury. Eutoryczne jego potraktowanie może/powinno prowadzić do takiej zmiany w praktyce edukacyjnej, by stał się on także narzędziem budowania różnych związków między uczniami, odkrywania i uczenia się tego typu działań. Stworzona przez badaczkę lista 41 zabiegów eutorycznych (Korwin-Piotrowska 2020, 159-166), które odnoszą się do osoby, tematu i samej rozmowy, umożliwia prowadzenie warsztatów lub zajęć kształcących kompetencje społeczne, związane z umiejętnością przekraczania czyjejś inności czy obcości, a nawet niwelowania wrogiego nastawienia w rozmowie. Eutoryka wypełniła zatem dotkliwą lukę w retoryce, ale i w dydaktyce szkolnej. Jako poloniści uczymy przecież tworzenia przemówień, prowadzenia dyskusji i sporów, ale nie dajemy wzorów spotkania dwóch czy kilku podmiotów w dialogu i nie pokazujemy wartości takich aktów. A co jeszcze istotniejsze, nazwanie i opisanie sztuki dobrej rozmowy otwiera nowe perspektywy w myśleniu o językowym doświadczaniu istnienia – czy to indywidualnego, czy zbiorowego, a tym samym przyczynia się do rozwoju społecznej świadomości oraz do refleksji nad zależnościami między jakością i sposobami używania języka a jakością międzyludzkich relacji oraz indywidualnego bycia.

Praca nad tym tekstem doprowadziła mnie do konstatacji, że zmiana klisz i postrzegania szkoły wiąże się też z przekształcania jej obrazu w społecznym *imaginarium*. Wydaje się zatem ważne, by myśleć o niej także jako o laboratorium współ-bycia, w którym zarysowują się kształty przyszłości.

Bibliografia:

- Anderson Benedict, 1997, *Wspólnoty wyobrażone: rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, Amsterdamski S. (przeł.), Kraków.
- Baczko Bronisław, 2002, *Hiob, mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, Niecikowski J. (przeł.), Warszawa.
- Biesta Gert, 2019, *Obstinate Education: Reconnecting School and Society*, Leiden.
- Bobiński Witold, 2019, *Kultura edukacji czy kultura w edukacji? Uczeń jako sprawca*, w: Pilch A., Rusek M. (red.), *Współczesny muzeion. Edukacja kulturalna z perspektywy uniwersytetu, muzeum, szkoły*, Kraków, s. 33-47.

- Buliński Tarzycjusz, 2007, *Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie*, w: Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t.1, Gdańsk, s. 95-137).
- Burzyk Mateusz, Sawczyński Piotr, 2013, *Wspólnota, immunizacja, życie – o filozofii politycznej Roberta Esposito*, „Politeja”, nr 1.
- Domańska Ewa, 2017, *Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej*, „Teksty Drugie”, nr 1.
- Domżał Zbigniew, 2011, *Mediacja jako przedmiot i wyzwanie... pedagogiczne. O efektach pewnej próby. Wstęp do książki*, Domżał Z., Witkowski L. (red.), *Mediacja i pedagogika jako próba zaistnienia wspólnot. Przyczynek do profesjonalności i etyczności działania w świetle teorii doświadczenia*, Łódź, s. 19-28.
- Dukaj Jacek, 2010, *Szkoła*, w: *Król Bólu*, Kraków.
- Gomulicki Wiktor, 1969, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, Warszawa.
- Hall Mildred Reed, Hall Edward T., 2001, *Czwarty wymiar w architekturze. Studium o wpływie budynku na zachowanie człowieka*, Nowakowski R. (przeł.), Warszawa.
- Jędrzejewska-Wróbel Roksana, 2021, *Stan splątania*, Kraków.
- Kopeć Anna, 2017, „*Bildung – wychowaniem do autentyczności?*” *Neohumanistyczne vs. romantyczne rozumienie koncepcji samokształcenia*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna,” t. 6, nr 1.
- Korczak Janusz, 2018, *Bobo, Feralny tydzień, Spowiedź motyla*, Warszawa.
- Korwin-Piotrowska Dorota, 2020, *Eutoryka. Rzecz o dobrej (roz)mowie*, Kraków.
- Leder Andrzej, 2014, *Wspólnota w czasach indywidualizmu*, w: *My i oni. Przestrzenie wspólne/Projektowanie dla wspólnoty*, Warszawa, s. 29-42.
- Lem Stanisław, 1966, *Wysoki Zamek*, Warszawa.
- Maliszewski Krzysztof, 2021, *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Katowice.
- Marcela Mikołaj, 2022, *Dlaczego szkoła Cię wkurza i jak ją przetrwać*, Warszawa.
- Marynowicz-Hetka Ewa, 2011, *Podejścia mediacyjne w działaniu społecznym – ramy paradygmatu zintegrowanego relacyjnie. Przedmowa*, Domżał Z., Witkowski L. (red), *Mediacja i pedagogika jako próba zaistnienia wspólnot. Przyczynek do profesjonalności i etyczności działania w świetle teorii doświadczenia*, Łódź, s. 7-14.
- Rancière Jacques, 2008, *Wspólnota równych*, w: *Na brzegach politycznego*, Bojdzijewa I. (przeł.), Kraków.
- Rak Radek, *Małe zwierzątko*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/rak-male-zwierzatka.pdf> (dostęp: 10.09.2022).
- Sennett Richard, 2013, *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, Dzierzgowski J. (przeł.), Warszawa.
- Sowa Jan, 2014, *Miejsca przecięcia*, w: *My i oni. Przestrzenie wspólne/Projektowanie dla wspólnoty*, Warszawa, s. 44-51.

Tulli Magdalena, 2011, *Włoskie szpilki*, Warszawa.

Tulli Magdalena, 2014, *Szum*, Kraków.

Witkiewicz Stanisław, 1903, *Dziwny człowiek*, Lwów.

Witkowski Lech, 2021, *Wybuchowe idee dla pedagogiki i edukacji a procesy rozwoju duchowego*, „Orbis Idearum”, t. 9, z 1.

Wróblewski Maciej, 2012, „Smuga światła” w przestrzeni restrykcyjnej – Wiktora Gomulickiego „Wspomnienia niebieskiego mundurka”, w: Burdziej B., Stoff A. (red.), *Wiktor Gomulicki znany i nieznan*, Toruń, s. 235-250.

Zabawa Krystyna, 2022, *Wybory moralne trzech pokoleń w „Stanie splątania” Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel*, w: Janus-Sitarz A. (red.), *Prawa moralne w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Kraków, s. 87-105.

Żeromski Stefan, 1996, *Syzyfowe prace*, Kraków.

O Autorce:

Marta Rusek, dr, literaturoznawczyni i dydaktyk literatury z doświadczeniem nauczycielskim. Adiunkt w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki UJ. Autorka monografii i publikacji naukowych oraz poradników metodycznych dla nauczycieli. Szczególnie interesuje się literacką antropologią szkoły; przekształceniami w edukacji polonistycznej, które wynikają z przemian cywilizacyjnych i kulturowych.

Transformacje i konfrontacje cywilizacyjne w Ukrainie: sytuacja językowa Polaków Donbasu

Civilizational transformations and confrontations
in Ukraine: the linguistic situation of Poles in Donbass

Lech Aleksy Suchomłynow

Instytut Sławistyki PAN, Mariupolski Uniwersytet Państwowy
ORCID: 0000-0001-9657-8699

Abstract: The Russian-Ukrainian war is often treated as a local conflict between two post-Soviet countries on the edge of Eastern Europe. Despite appearances, the Russian invasion can be considered as a confrontation within the once common Orthodox civilization. Russia's self-isolation clearly shows that this country is now closing in the circle of the 'Russian mire', and Ukraine is moving towards Western civilization. This allows us to talk about a kind of "divorce of civilization". In this context, on the example of the Polish minority in Eastern Ukraine, the author considers the problem of the so-called fuzzy / hybrid identity of Ukrainian citizens.

Key words: civilizations, hybrid identity, Russian-Ukrainian war, assimilation, homo sovieticus, concept 'ruskiy mir' / the Russian world

Streszczenie: Wojna rosyjsko-ukraińska często jest traktowana jako konflikt lokalny dwóch krajów postradzieckich na krańcach Europy Wschodniej. Inwazję rosyjską można jednak uznać za konfrontację w ramach kiedyś wspólnej cywilizacji prawosławnej. Samoizolacja Rosji wyraźnie świadczy, że obecnie kraj ten zamyka się w kręgu „ruskiego miru”, a Ukraina podąża w kierunku cywilizacji zachodniej. To pozwala mówić o swoistym „rozwodzie cywilizacji”. W tym kontekście, na przykładzie polskiej mniejszości na wschodniej Ukrainie, autor rozważa problem tak zwanej rozmytej / hybrydowej tożsamości obywateli Ukrainy.

Słowa kluczowe: cywilizacje, tożsamość hybrydowa, wojna rosyjsko-ukraińska, asymilacja, homo sovieticus, koncept „ruski mir”

Według Huntingtona najważniejszym czynnikiem decydującym o zaliczeniu Ukrainy do cywilizacji prawosławnej z centrum duchowym w Moskwie jest fakt przynależności większości mieszkańców do wyznania prawosławnego (Huntington 1994, 2003). Jednak na początku wieku XXI sytuacja życia religijnego w Ukrainie zasadniczo się zmieniła. Amerykański naukowiec nie uwzględnił faktu obecności i nie mógł przewidzieć wzrastającej roli społeczno-politycznej Kościoła Grekokatolickiego w Ukrainie.

Zaznaczmy, że w pracach niektórych badaczy (po Rewolucji Pomarańczowej) odnajdujemy stwierdzenie, że kościół unicki często bywał utożsamiany z ukraińskością, a cerkiew prawosławna z poglądami pro-moskiewskimi, co pozwalało traktować Ukrainę jako kraj rozszczępiony (Sawicki 2005, 229-232). Pomimo to 15 grudnia 2018 roku utworzono *Metropolię Kijowską Ukraińskiego Kościoła Prawosławnego*, uznawaną za kanoniczną przez Patriarchat Konstantynopolitański, Aleksandryjski, Cypryjski Kościół Prawosławny oraz Grecki Kościół Prawosławny.

Autokefalia ukraińskiego prawosławia spowodowała dotkliwe straty materialne i kadrowe dla Rosyjskiej Cerkwi Prawosławnej. Osłabiła pozycję Patriarchatu Moskiewskiego w samej Rosji i naruszyła całą strukturę ideologiczną z jej podstawową zasadą duchowej jedności dwóch bratnich narodów.

Mieszkańcy wschodnioeuropejskich krajów mają ambiwalentny pogląd na podkreślanie prawosławnej linii kulturowego podziału. Bułgarzy i Rumuni dostrzegają i czerpią korzyści wynikające z przynależności do Zachodu i jego instytucji, ale utożsamiają się także ze swoją prawosławną tradycją. Więc niejako wbrew tej zwyczajowej linii podziału nastąpiło jednak wciągnięcie Bułgarii i Rumunii, a znacznie wcześniej Grecji, w orbitę wpływów cywilizacji zachodniej. Zdecydowanie w tym kierunku zmierza Ukraina po Rewolucji Godności 2014 roku.

Warto podkreślić, że obecnie Rosyjska Cerkiew Prawosławna stała się częścią / strukturą putinowskiego systemu państwowego, co zresztą zawsze było normą w tradycjach Cesarstwa Bizantyjskiego. Kreml postrzega cerkiew jako narzędzie utrzymania swoich wpływów w krajach „bliskiej zagranicy”, przede wszystkim na Ukrainie i Białorusi.

Pomimo spuścizny bizantyjskiej zbiorowa tożsamość obywateli Ukrainy i Rosji jest naznaczona tak zwaną ‚radzieckością‘. Właśnie te wspólne, chociaż nieco różne, doświadczenia historyczno-egzystencjalne dają pewne podstawy, aby zaliczać Ukrainę i Rosję do jednego kręgu społeczno-kulturowego. Ale, podkreślmy, te kraje mają całkiem odmienny stosunek do komunistycznej przeszłości.

Uogólniając, można stwierdzić, że zdeorientowany i zdemoralizowany gwałtownymi zmianami społeczno-politycznymi końca XX wieku, po rozpadzie ZSRR, kontynuatora polityki imperialistycznej carskiej Rosji, *homo sovieticus* znalazł się w zmienionych warunkach geopolitycznych i egzystencjalnych, a jego tożsamość zbiorowa w nowych realiach pozimnowojennych zaznała transformacji i pewnej mimikry.

Warto przypomnieć, że określenie ‚narod radziecki‘ zaczęło funkcjonować w dokumentach urzędowych, prasie, literaturze, pieśniach patriotycznych już pod koniec lat 30. Pojęcie to stawało się obrazem zbiorowym, legitymizującym rządy KPZR, która działała w imieniu ‚narodu radzieckiego‘ i którego interesy reprezentowała.

W latach 70. ubiegłego stulecia w środowisku dysydentów, bohemy artystycznej i czarnogieldziarzy pojawił się wyraz slangowy o negatywnym nacechowaniu „Sowok” (pol. Szufelka), pochodzący od rosyjskiego przymiotnika советский (pol. radziecki) i oznaczający apologetów systemu radzieckiego oraz osoby o wyraźnej mentalności Kraju Rad. Można to potraktować jako swoistą reakcję obozu „niezgodnych”, składającego się z przedstawicieli różnych warstw społecznych, świadomych antysowieckich, ale także apolitycznych kołtunów, zamkniętych we własnym światku dóbr materialnych i nieuznających żadnej ideologii. Obecnie „Sowok” pozostaje pojęciem żywym i funkcjonalnym, oznaczającym *homo post-sovieticus*, człowieka, którego świadomość jest mocno zakorzeniona w kulturze i tradycjach nieistniejącego już imperium.

Tworzenie narodu sowieckiego, przez systematyczne pranie mózgu, masowe represje i deportacje, było najokrutniejszym eksperymentem na żywej tkance społecznej różnych narodów i narodowości oraz w dużym stopniu przyczyniło się do ujednoczenia tej różnorodnej pod wieloma względami mozaiki kulturowo-narodowościowo-wyznaniowej.

Współczesny dyskurs społeczno-humanistyczny opisuje postradziecki typ osobowości w kontekście traumy zbiorowej i kryzysu tożsamości. Pierwszą reakcją na rozpad Związku Radzieckiego była frustracja, zakłopotanie i całkowita negacja radzieckiej przeszłości, co doprowadzało do nieobiektywności nawet w pracach naukowych (Zorkaja 2007).

Po pewnym czasie obserwowaliśmy odruchy, a następnie ekspansywność postępowań neoimperialistycznych Rosji wobec ościennych krajów postradzieckich (próby reanimacji Wspólnoty Niepodległych Państw, powołanie Euroazjatyckiej Wspólnoty Gospodarczej i Organizacji Układu o Bezpieczeństwie Zbiorowym). Obecnie nastąpiła kulminacja agresywnej polityki tego kraju rywalizującego z Zachodem. Jesteśmy świadkami i uczestnikami wojny rosyjsko-ukraińskiej.

Dla Putina „rozpad Związku Radzieckiego był największą tragedią geopolityczną XX wieku, końcem historycznej Rosji i tragedią dla większości obywateli”¹. Obraz świata rosyjskiego dyktatora jest anachroniczny i fragmentaryczny, często przypomina mozaikę czy kolaż, ułożone przez odfiltrowane przez wybiórczą wyobraźnię i zniekształconą prywatną pamięć historyczną autokraty zmitologizowane fragmenty przeszłości, tak zwanej Świętej Rusi i „trójjedynego narodu rosyjskiego”².

W tekstach Huntingtona uwidacznia się kolejna sprzeczność. Można w nich odnaleźć twierdzenie, że Rosja, dawniej rozumiana jako centrum cywilizacji prawosławnej, jest nazywana krajem na rozdrożu pomiędzy Wschodem a Zachodem.

¹ „Upadek ZSRR to upadek historycznej Rosji”. Putin: Musiałem dorabiać jako taksówkarz: <https://dorzeczy.pl/opinie/239074/putin-rozpad-zsrr-to-koniec-historycznej-rosji.html>

² Miastowska A., Czym jest „ruski mir”? Zwykłym Rosjanom demokracja nie jest potrzebna, oni chcą powrotu imperium: <https://natemat.pl/402259.co-znaczy-ruski-mir-rosyjski-mir-upada-przez-putina-na-oczach-swiata>

Faktyczne, obecna Rosja jest spadkobierczynią tradycji społeczno-politycznych ZSRR i carskiej Rosji, wywodzącej się z Księstwa Moskiewskiego, którego tradycje sięgają po Ruś Kijowską, Bizancjum i, co ważne, Imperium Mongolskie (Nikołaj Gumilow)³ oraz cywilizację turańską (Koneczny 2020). A więc można mówić o tak zwanej koncepcji rozdroża pomiędzy Europą a Azją.

Jednak, analizując procesy we współczesnej Rosji Putina, koncept rozdroża staje się nieaktualny. Ten kraj zбочył ze skrzyżowania cywilizacji i kieruje swoją drogę do zaółka euroazjatyckiego. Według teorii geopolitycznej Aleksandra Dugina Rosja posiada własną tożsamość cywilizacyjną, a więc powinna prowadzić politykę izolacjonizmu wobec Zachodu i utworzenia sojuszu państw poradzieckich, co miaóby zapewnić jej bezpieczeństwo i silną pozycję w Eurazji.

Chodzi o koncept „ruskiego miru”, projekt polityczny, który ma bogatą przeszłość w rosyjskiej myśli politycznej. Projekt ten obejmuje terytoria kanoniczne Patriarchatu Moskiewskiego Rosyjskiej Cerkwi Prawosławnej i jest kontynuacją idei „Świętej Rusi” oraz „Moskwy – Trzeciego Rzymu”, której jednym z pierwszych autorów był ihumen monasteru z Pskowa Filoteusz. Obie te idee miały charakter religijny i polityczny, stały się później oficjalną ideologią uzasadniającą ekspansywną politykę Księstwa Moskiewskiego, a następnie Cesarstwa Rosyjskiego. Kolejnym filarem „ruskiego miru” jest XIX-wieczna koncepcja cywilizacyjna triady ideologii imperialnej – „prawosławie, autokracja, narodowość”, a obecnie „polityka zbierania ziem ruskich”.

Przez pewien czas koncepcja „ruskiego miru” była traktowana jako koncepcja teoretyczna i po raz pierwszy została wprowadzona do dyskursu społeczno-politycznego przez Władimira Putina w 2007 roku. „Ruski mir” jest uznawany za jedną z prób stworzenia utopijnego wschodnio-słowiańskiego bieguna cywilizacyjnego jako alternatywy dla integracji europejskiej. Sednem tego projektu nekolonialnego jest koncepcja cywilizacji opierającej się na prawosławiu, kulturze rosyjskiej, a szczególnie języku rosyjskim. Narodom państw poradzieckich narzuca się integrację polegającą na faktycznym podporządkowaniu się duchowej, kulturowej i politycznej tradycji rosyjskiej.

„Ruski mir” tworzy przestrzeń wartościowo-semantyczną, w której państwowość rosyjska zyskuje swoją tożsamość. Więc europejski wybór Ukrainy uniemożliwia istnienie Rosji putinowskiej. Koncepcja „ruskiego miru” opiera się bowiem na idei wyłączności rosyjskiego świata cywilizacyjnego i rosyjskiej duchowości, szczególnej mesjańskiej roli rosyjskiego prawosławia, prawie do ekspansjonizmu politycznego i kulturowego, a jego

³ Będąc nacjonalistą rosyjskim, Gumilow jednak podkreślał dobroczynne wpływy na rozwój Rusi stosunków z Imperium Mongolskim. Miółośnik Mongolii nie spoglądał na stosunki rusko – mongolskie jak na ciągłą walkę Słowian o wyzwolenie spod jarzma azjatyckich najeźdźców, wręcz przeciwnie – lansował teorię o owocnej koegzystencji. Twierdził wręcz, że tylko w stosunkach ze Wschodem ruski etos móół zachować swoje niepowtarzalne cechy, http://stacjakultura.pl/1,1,2986,_Od_Rusi_do_Rosji_recenzja_ksiązki.artykuł.html (dostęp 4. 08.2010).

realizacja wiąże się z dążeniem do odtworzenia imperium w granicach co najmniej ZSRR.

Huntington – wspomniany wyżej – twierdził, iż w Nowym Porządku Światowym politykę globalną zdominują zderzenia pomiędzy cywilizacjami (Huntington 1994, 69). Teza powyższa jest dzisiaj bardziej wiarygodna niż w 1993 roku, kiedy została postawiona. Kultura (wartości, religia, poglądy) rodzi wszelkiego rodzaju antagonizmy, a następnie przyczynia się do konfliktów zewnętrznych pomiędzy cywilizacjami, jak i wewnątrz nich:

lokalne wojny poszczególnych światów przybierają charakter coraz bardziej globalny. To, co pozornie wydaje się jedynie dramatycznym wydarzeniem o małej skali, może być wynikiem lub przyczyną zjawisk o zasięgu międzynarodowym. Spory wewnątrz cywilizacji stanowiąby więc specyficzną zapowiedź konfliktów między cywilizacjami (Kłodkowski 2014, 19-20).

W realiach „ruskiego miru” niemożliwe jest funkcjonowanie demokracji, swobód obywatelskich i praw człowieka w wersji zachodniej, ponieważ istnieje tam inna tradycja polityczna, głęboko zakorzeniona w tamtejszej kulturze i mentalności.

Reasumując, podkreślę, że Ukraina, walcząc podczas Rewolucji Godności, wyraźnie opowiedziała się po stronie europejskiej i zadeklarowała swój zachodni wybór cywilizacyjny. Obecnie tocząca się wojna rosyjsko-ukraińska jest ilustracją bolesnej separacji krajów, które kiedyś należały do wspólnego kręgu cywilizacyjnego. Właściwie rok 2014 stał się początkiem wojny rosyjsko-ukraińskiej. Aneksja Krymu i okupacja części Donbasu, a obecnie aktywne działania wojenne unaocznily drastyczne/dotkliwe procesy „rozvodu cywilizacji”.

W tym kontekście warto wspomnieć o ważnym wydarzeniu z przełomu 2014/2015 roku. Jeszcze przed początkiem działań wojennych – 24 lutego 2022 roku – swoistą ucieczką od „ruskiego miru” była ewakuacja Polaków z terenów okupowanego Donbasu (przełom 2014/2015), którą zorganizował rząd RP w Charkowie, w związku z zaostrzającym się konfliktem na wschodzie Ukrainie (zob. Suchomłynow, Staszkiwicz 2018, 133-150). Zostały nią objęte osoby polskiego pochodzenia (wyłącznie z obwodów donieckiego i ługańskiego, które przebywały tam w dniu 1 grudnia 2014 roku i do chwili ewakuacji), posiadające Kartę Polaka lub mogące w inny sposób udokumentować swoje polskie pochodzenie oraz ich najbliżsi członkowie rodziny. 13 stycznia do Polski, w ramach akcji ewakuacyjnej, wojskowymi samolotami polskich sił powietrznych przyleciało 178 osób.

Wszyscy trafili do dwóch ośrodków w województwie warmińsko-mazurskim, do Rybak i Łańska. Podczas pobytu ewakuowanych w tych miejscowościach gromadzone były materiały drogą swobodnych wypowiedzi respondentów, wypowiedzi ukierunkowanych na dany temat, przez bezpośrednią obserwację uczestniczącą, otwarty wywiad biograficzny, a także przez wywiady i rozmowy z kierownictwem oraz personelem ośrodków, duchownymi i nauczycielami.

Posługując się powyższymi metodami, uzyskano odpowiedź na następujące pytania:

- w jaki sposób badani czują się związani z Polską, z polskim narodem;
- jaki mają stosunek do religii, jakiego są wyznania;
- jakie miejsce w ich dotychczasowym życiu zajmowała kultura polska, język polski;
- jaki prezentują poziom znajomości języka polskiego;
- jakie plany na przyszłość wiążą z Polską;
- co oznacza dla nich osobiście poczucie polskości.

Badaniami objęto dorosłych, w sumie 140 osób. Z subiektywnych deklaracji wynika, że ewakuowani w przeważającej części są Polakami mieszkającymi wcześniej we wschodniej części Ukrainy, ale ich przodkowie wywodzili się z Żytomierszczyzny lub z Małopolski Wschodniej. Dominowali wśród nich chrześcijanie (katolicy rzymscy, grekokatolicy, prawosławni moskiewscy, prawosławni kijowscy). Około 5% osób zadeklarowało bezwyznaniowość.

Grupa osób poddanych badaniom okazała się zróżnicowana nie tylko pod względem wieku, wykształcenia czy statusu społecznego, ale również pod względem emocjonalnego związku z Polską i polskością. Z przeprowadzonych dociekań wynika, iż najsilniejszy związek z Polską (ok. 35% ewakuowanych) mają osoby polskiego pochodzenia, posiadające Kartę Polaka, które przed ewakuacją przynależały do organizacji polskiej lub/i do Kościoła rzymskokatolickiego. Podstawą ich identyfikacji z Polską, polską kulturą są związki rodzinne i polskie pochodzenie, które manifestowali przez działalność w stowarzyszeniach czy w kościele, dając wyraz swojej przynależności do narodu polskiego. Ta grupa osób o samej ewakuacji dowiedziała się od prezesów organizacji i księdza z parafii, z którą była związana. W grupie tej znaleźli się uczniowie polskich szkół sobotnio-niedzielnych, członkowie i kierownicy zespołów artystycznych, liderzy polonijni, parafianie. Polska jawi im się jako kraj, z którym związani byli ich przodkowie, mają wiedzę na temat historii rodzinnych, pamiętają modlitwy w języku polskim, których uczyła ich matka bądź babcia, znają hymn Polski, polskie symbole narodowe, mają wiedzę o życiu społecznym RP.

Dla pozostałych źródłem informacji na temat ewakuacji był Internet (wiadomości, które się pojawiły po oficjalnym komunikacie rządu RP), strona www Konsulatu Generalnego RP w Charkowie, osoby trzecie – znajomi. Dla ok. 30% badanych komunikat dotyczący możliwości ewakuacji do Polski był motywacją do weryfikacji dokumentów potwierdzających i poświadczających ich polskie pochodzenie. Więzy z Polską tych osób nie jest silna, a wiedza o Polsce ograniczona.

Przedstawiciele obu grup formułowali natomiast zbieżne plany na przyszłość związane z Polską, mające pragmatyczny charakter, wynikający z ich sytuacji życiowej. Chcieliby jak najszybciej podjąć pracę i usamodzielnąć

się. Deklarowali chęć pozostania w Polsce na stałe, uzyskania polskiego obywatelstwa i znalezienia mieszkania.

W ramach programu adaptacyjnego dla ewakuowanych z obwodu donieckiego i ługańskiego osoby dorosłe podjęły naukę języka polskiego z elementami historii i kultury polskiej. Kurs realizowany był przez Instytut Kształcenia Ustawicznego Stowarzyszenia „Wspólnota Polska”. Grupa 131 dorosłych została podzielona na dwanaście zespołów, na pięciu poziomach umiejętności, w oparciu o podstawę programową szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej (w zależności od poziomu sprawności), zgodnie z poniższym opisem kompetencji językowych:

A1 - C1

Respondenci w sytuacjach dnia codziennego posługiwali się językiem rosyjskim. Właściwie nie używali języka ukraińskiego, z wyjątkiem sytuacji, kiedy w zamierzony sposób zwracano się do nich w języku ukraińskim. 15% badanych swobodnie odpowiadało w języku polskim na zadane w tym języku pytania oraz uczestniczyło w rozmowie na niezobowiązujące tematy - np. pogoda, plan dnia. Około 10% dysponowało wystraszającym zasobem słownictwa polskiego, umożliwiającym podjęcie rozmowy na tematy formalne i osobiste, jak np. warunki legalizacji pobytu, uzyskania obywatelstwa polskiego, przeżycia związane z działaniami wojennymi w miejscu zamieszkania. Około 15% badanych miało problem ze zrozumieniem komunikatów w języku polskim i należało przejść w konwersacji na język rosyjski. Regularne pobyty w ośrodkach i obcowanie z ewakuowanymi w sposób naturalny pomogły przełamać dystans. Ich akceptacja mojej osoby przełożyła się na śmielsze i częstsze inicjowanie rozmów w języku polskim. Zachowania językowe badanej grupy i wzrost jej kompetencji językowych mogłem obserwować i analizować w czasie ich obecności w polskiej rzeczywistości (personel w ośrodkach posługiwał się tylko językiem polskim) i wrastania w nią.

Język polski i język rosyjski to języki strukturalnie ogólnie podobne, znacznie różniące się jednak w szczegółach i to w odniesieniu do wszystkich podsystemów języka - fonetyki i fonologii, morfologii, składni i leksyki. Wpływ języków wschodniosłowiańskich jako pierwszych powoduje, że ich użytkownicy popełniają w języku polskim określone typy błędów.

Błędy leksykalne są zazwyczaj najtrudniejsze do uniknięcia z uwagi na to, iż podsystem leksykalny ma charakter otwarty, co oznacza, że uczący się w niewielkim stopniu może wykorzystywać analogię jako metodę tworzenia połączeń wyrazowych. Większą rolę przy powstawaniu błędów odgrywa interferencja międzyjęzykowa, w mniejszym stopniu interferencja wewnątrzjęzykowa. W wyniku działania pierwszej z nich uczący się przenosi do języka polskiego wyrazy obce lub reguły tworzenia wyrazów oraz zakres użycia wyrazów podobnych, występujących w obu językach.

W momencie rozpoczęcia kursu 63% uczestników plasowało się na poziomie A1 umiejętności językowych, 7% na poziomie A2, 8% na poziomie B1, 7% na poziomie B2 oraz 15% na poziomie C1.

Reasumując, można stwierdzać, że pomimo nielicznych aktów prawnych Ukrainy, gwarantujących „wszystkim mniejszościom narodowym prawa autonomii narodowo-kulturalnej”⁴, procesy rozwoju i odradzania tożsamości grup etnicznych są hamowane specyfiką zbiorowej świadomości *homo post-sovieticus*. Analizowane wpływy w dużym stopniu wyznaczają społeczno-kulturowy system tego kraju na rozdrożu. Zniekształcają tożsamość poszczególnych narodów. Z tego powodu, opisując kondycję tożsamości danej grupy narodowościowej, tu – polskiej, możemy mówić często o tożsamości jednostkowej, nie zbiorowej, bowiem to najczęściej badane jednostki (przez ich życiorysy) odznaczają się niezwykle silną polską świadomością narodową – językową, kulturową, religijną jako osoby zamieszkujące tereny obecnej Ukrainy. Przedstawione tezy i rozważania wymagają głębszego zbadania i uzasadnienia teoretycznego.

Niezaprzeczalnym jest fakt, że – powołując się na postkolonialne prace Homiego Bhabhi⁵ – możemy mówić o tak zwanej rozmytej / hybrydowej tożsamości obywateli Ukrainy, w tym Polaków, co z kolei stało się podłożem zmian orientacji cywilizacyjnej.

Bibliografia:

- Bhabha Homi Jehangir, 1990, *Introduction : Narrating the Nation /* H. K. Bhabha // Bhabha Homi K. *Nation and Narration*. – London; New York: Routledge, – P. 1-2.
- Domański Michał, 1997, *Śladami kresowych dworów*, „Rota”, nr 2/3.
- Głowacki Albin, 1997, *Sowieci wobec Polaków na ziemiach wschodnich II Rzeczypospolitej: 1939-1941*, Łódź.
- Huntington Samuel P., 1994, *Wojna cywilizacji?*, „Res Publica Nowa”, nr 2, s. 69.
- Huntington Samuel P., 2003, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa, s. 15.
- Jabłoński Eugeniusz, 2004, *Wzlot. Dokąd zmierzają Polacy na Ukrainie*, Warszawa.
- Kłodkowski Piotr, 2014, *O pęknięciu wewnątrz cywilizacji. Ideologiczny spór między modernistami a fundamentalistami w islamie i hinduizmie w XX i na początku XXI wieku*, s. 19-20.
- Koneczny Feliks, 2020, *Cywilizacja turańska Rosji*, Warszawa.
- Kułyk Wołodymyr, 2003, *Perepys dosiahnennia naciotworennia*, w: *Krytyka – Komentari*, 29.01.

⁴ Закон України «Про об'єднання громадян». [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2460-12\(3.08.2013\)](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2460-12(3.08.2013)).

⁵ H. K. Bhabha : *Introduction : Narrating the Nation /* H. K. Bhabha // Bhabha Homi K. *Nation and Narration*. – London ; New York : Routledge, 1990. – P. 1-2.

- Miastowska Agnieszka, *Czym jest „ruski mir”? Zwykłym Rosjanom demokracja nie jest potrzebna, oni chcą powrotu imperium*, <https://natemat.pl/402259,-co-znaczy-ruski-mir-rosyjski-mir-upada-przez-putina-na-oczach-swiate>
- Polacy na Wschodzie mówią o sobie*, 2000, Guz R. (oprac.), Lublin.
- Przesiedlenia Polaków i Ukraińców 1944-1946*, 2000, Szapował J., Tucholski J. (wybór i oprac.), Chudzik W. (red.), Warszawa.
- Sawicki Adam, 2005, *Kultura jako istotny czynnik integracji sąsiedzkich narodów słowiańskich*, Славянские страны в условиях системной трансформации и европейской интеграции : сборник научных трудов кафедр социально-гуманитарных наук, Брест, s. 229-232.
- Suchomłynow Lech Aleksy, Staszkiwicz Anita, 2018, *Językowy aspekt tożsamości Polaków Donbasu*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 7, s. 133-150.
- Suchomłynow Lech Aleksy, 2005/2006, *Pogranicze czy tygiel kulturowy? Miejsce Polaków na Ukrainie Wschodniej*, „Rocznik Wschodni”, nr 11, Rzeszów.
- Suchomłynow Lech Aleksy, 2014, *Zniekształcone tożsamości wieloetnicznej Ukrainy*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 3.
- Święch Jerzy, 1998, *Kresy i centrum*, w: *O dialogu kultur wspólnot kresowych*, Uliasz S. (red.), Rzeszów.
- Wawruch Krzysztof, 1993, *Stan świadomości narodowej i politycznej młodego pokolenia Ukrainy*, „Sprawy Międzynarodowe”, t. 2.
- Zorkaja Neja, 2007, *Nostalgija po przeszłomu, ili kakije uroki mogli uswoit' i uswoili mołodyje*, „Westnik obszczestwiennogo mnienija”, nr 3, s. 16-24.

O Autorze:

Lech Aleksy Suchomłynow – prof., dr hab., prezes Polskiego Kultu-
ralno-Oświatowego Towarzystwa „Odrodzenie” w Berdiańsku, sekretarz
naukowy Związku Naukowców Polskich w Berdiańsku. Autor ponad 150
prac naukowych, w tym 7 monografii. Pracownik Instytutu Sławistyki Pol-
skiej Akademii Nauk. Główne obszary badawcze: polska literatura pograni-
cza; formy przejawu wielokulturowości we współczesnej literaturze i kultu-
rze tureckiej; Polacy na Wschodzie (antropologiczny aspekt).

Polonistyka na Uniwersytecie Wileńskim – osiągnięcia, zagrożenia i perspektywy

Polish Studies at the Vilnius University: achievements,
threats, perspectives

Mirosław Dawlewicz

Centrum Polonistyczne Uniwersytetu Wileńskiego, Litwa
ORCID: 0000-0003-4599-4670

Abstract: The aim of the article is to present Polish studies at the Vilnius University – its history, present times and prospects for development. One of the basic goals of the Center for Polish Studies of the Vilnius University is, among others, educating specialists in Polish literature, culture and language in educational, cultural and state institutions in Lithuania. Thirty years of functioning of Polish studies at Vilnius University as a separate teaching and research unit within the structure of the Faculty of Philology have shown that it is an important and needed institution. The strengthened field of Polish studies at Vilnius University should exist as a permanent element of the structure of this university and as a necessary bridge in cooperation between Lithuania and Poland.

Key words: Polish Philology, Vilnius University, didactics

Streszczenie: Celem artykułu jest prezentacja studiów polonistycznych na Uniwersytecie Wileńskim – jej dziejów, współczesności i perspektyw rozwoju. Jednym z podstawowych celów działalności Centrum Polonistycznego Uniwersytetu Wileńskiego jest m.in. kształcenie specjalistów w zakresie polskiej literatury, kultury oraz języka dla placówek oświatowych, kulturalnych oraz państwowych na Litwie. Trzydzieści lat funkcjonowania polonistyki na Uniwersytecie Wileńskim jako odrębnej jednostki dydaktyczno-naukowej w strukturze Wydziału Filologicznego wykazało, że jest ona placówką ważną i potrzebną. Wzmocniony kierunek studiów polonistycznych na Uniwersytecie Wileńskim powinien istnieć jako trwały składnik struktury tej uczelni i jako niezbędny pomost we współpracy Litwy i Polski.

Słowa kluczowe: filologia polska, Uniwersytet Wileński, dydaktyka

Studia polonistyczne na Uniwersytecie Wileńskim mają wielowiekową i bogatą tradycję. Od czasów Wielkiego Księstwa Litewskiego w tej renomowanej *Almae Matris* były prowadzone badania filologiczne, lingwistyczne, literaturoznawcze, a także studia z dziedziny retoryki, homiletyki, dydaktyki itd. Niezwykle owocny etap rozwoju polonistyki wileńskiej przypadł na początek XIX wieku (wraz z narodzeniem romantyzmu), a także później, po

1919 roku, gdy uczelnia została reaktywowana pod nazwą Uniwersytetu Stefana Batorego.

Katedra Filologii Polskiej (obecnie Centrum Polonistyczne) Uniwersytetu Wileńskiego powstała, a właściwie została reaktywowana, w 1993 roku na mocy decyzji Rady Wydziału Filologicznego. Wypełniono w ten sposób poważną lukę, gdyż w latach powojennych polonistyka, niestety, na Uniwersytecie Wileńskim nie istniała. Podstawowe cele działalności Centrum to: 1) kształcenie specjalistów w zakresie polskiej literatury, kultury oraz języka dla placówek oświatowych, kulturalnych oraz państwowych; 2) rozwijanie badań nad obecnością literatury i kultury polskiej na Litwie, analizowanie litewsko-polskich związków literackich, a także funkcjonowania języka polskiego na Litwie, przygotowywanie prac naukowych; 3) rozwijanie oraz popieranie wszechstronnej litewsko-polskiej współpracy kulturalnej.

Od początku swej działalności Centrum Polonistyczne nawiązuje do chlubnych tradycji wileńskiej polonistyki przedwojennej Uniwersytetu Stefana Batorego reprezentowanej m.in. przez takich wybitnych przedstawicieli nauki, jak Konrad Górski, Manfred Kridl, Stanisław Pigoń. Warto uświadomić sobie, że wśród pracowników USB i słuchaczy seminarium polonistycznego byli też wybitni przyszli naukowcy – Czesław Zgorzelski, Halina Turska, Maria Renata Mayenowa, Józef Trypućko i wielu innych – kształtujący życie naukowe i kulturalne w powojennej Polsce i poza jej granicami. Niewątpliwie tradycje te zobowiązują również nas współczesnych.

W pierwszych latach swej działalności Katedra Filologii Polskiej nie miała jeszcze – poza kierownikiem, prof. dr. hab. Algisem Kalėdą – własnych pracowników ze stopniami naukowymi, toteż wspierali ją wizytujący profesorowie z Polski (zob. Dawlewicz 2009, 326). Obecnie w Centrum Polonistycznym zatrudnionych jest siedmioro samodzielnych naukowców (czterech językoznawców i trzech literaturoznawców). Są to: prof. dr Krystyna Rutkowska, doc. dr Mirosław Dawlewicz, doc. dr Wiktoria Ušinskienė, doc. dr Kinga Geben, doc. dr Irena Fedorowicz, doc. dr Regina Jakubėnas oraz dr Teresa Dalecka.

Centrum Polonistyczne Uniwersytetu Wileńskiego jest jedyną placówką na Litwie, w której polonistykę studiować mogą wszyscy chętni, niezależnie od narodowości. Studiują tu zarówno osoby, które ukończyły szkoły z polskim językiem wykładowym, jak i absolwenci szkół litewskich i rosyjskich, dla których polonistyka ma charakter filologii obcej.

Zgodnie z programem studiów powstały dwie odrębne grupy studentów: 1) absolwentów szkół polskich oraz 2) absolwentów szkół niepolskich (litewskich, rosyjskich). Taki model studiów sprawdził się w praktyce akademickiej: po etapie intensywnego nauczania języka polskiego osób po szkołach niepolskich poziom obu grup z czasem ulegał wyrównaniu, dzięki czemu wykłady dla studentów obu grup odbywały się razem. Rekrutacja studentów polonistyki do dwóch osobnych grup niestety została zlikwidowana w 2013 roku; odtąd filologia polska na Uniwersytecie Wileńskim

stała się jedną z wielu filologii obcych, przy tym tracącą popularność (por. Fedorowicz 2016, 111-112). Pewną alternatywą było wprowadzenie w latach 2009-2013 - zamiast dotychczasowej polonistyki - nowej (podwójnej) specjalizacji: filologia litewska i język polski. Kierunek ten ukończyło ogółem 12 absolwentów (dwa roczniki). Od 2013 roku powrócono do programu polonistycznego w odnowionej formie, ale już w innych warunkach, wynikających z reform w dziedzinie oświaty przeprowadzonych na szczeblu państwowym. Od 2012 roku zaczął obowiązywać system opłat za studia. Z uwagi na wysokie czesne podjęcie studiów polonistycznych przez absolwentów szkół polskich z Wilna i Wileńszczyzny stało się możliwe jedynie dzięki wsparciu finansowemu Ambasady RP w Wilnie i Fundacji „Pomoc Polakom na Wschodzie”.

W latach 1997-2022 obronionych zostało przeszło 300 prac bakalaureackich (licencjackich). Absolwenci polonistyki na Uniwersytecie Wileńskim znajdują zatrudnienie jako pedagodzy, dziennikarze (np. Radio „Znad Wilii”, TVP Wilno, prasa polska na Litwie), tłumacze, animatorzy kultury czy pracownicy placówek oświatowo-kulturalnych. Pięcioro absolwentów polonistyki Uniwersytetu Wileńskiego odbyło studia doktoranckie w Polsce i uzyskało stopnie naukowe.

Pracownicy Centrum Polonistycznego biorą aktywny udział w konferencjach naukowych w kraju i za granicą, prowadzą badania indywidualne oraz w ramach projektów zespołowych.

Z zakresu **literaturoznawstwa** zrealizowane zostały badania dotyczące funkcjonowania literatury polskiej na Litwie oraz związków literackich polsko-litewskich. Owocem tych badań są studia autorstwa Algisa Kalėdy: *Powojenna literatura litewska: droga strat i nadziei* (Warszawa 1998); *Dzieje literatury litewskiej 1918-2000*, t. 2 (Warszawa 2003); *Od M do M. Szkice o literaturze polskiej i litewskiej* (Vilnius 2005); *Mitų ir poezijos žemė* (Vilnius 2011); *W poszukiwaniu poetyckiej tożsamości Wilna* (Vilnius 2016) i in., a także Reginy Jakubėnas, *Prasa WKL w XVIII w.* (Kraków 2005); Ireny Fedorowicz *Czesław Jankowski (1857-1929) w życiu literacko-kulturalnym Wilna lat 1905-1929* (Kraków 2005) oraz Teresy Daleckiej *Dzieje polonistyki wileńskiej 1919-1939* (Kraków 2003). Kalėda był ponadto współautorem antologii literatury polskiej o Litwie pt. *Litwo, nasza matko miła* (Vilnius 1996), która jest zalecona do użytku w szkołach polskich na Litwie (Dawlewicz 2009, 328).

Badania naukowe nad literaturą polską na Litwie oraz stosunkami polsko-litewskimi są prowadzone również w ramach prac dyplomowych. Można tu wymienić następujące prace, reprezentujące różne epoki literackie i zróżnicowane aspekty badawcze: *Działalność edukacyjna jezuitów w Wilnie w XVIII wieku*; *Wizerunek Barbary Radziwiłłówny w dramaturgii polskiej i litewskiej*; *Litwa w twórczości Józefa Weyssenhoffa*; *Polska prasa humorystyczna w Wilnie na początku XX wieku*; *Rzeczywistość międzywojenna w poetyckiej twórczości żagarystów*; *Wilno międzywojenne*

we wspomnieniach Polaków i Litwinów; Jan Bułhak – fotografik i poeta; Właściwości narracji w powieściach Tadeusza Konwickiego; Mit Litwy w „Dolinie Issy” Czesława Miłosza; Motyw światła w poezji Czesława Miłosza, *Współczesna poezja Wileńszczyzny. Wybrane motywy; Życie kulturalno-literackie na łamach kwartalnika „Znad Wilii”* itd.

Badania **językoznawcze** pracowników Centrum Polonistycznego dotyczą przede wszystkim socjolingwistyki (badania socjolektów, języka młodzieży i dzieci), dialektologii i etnolingwistyki oraz współczesnego funkcjonowania języka polskiego na Litwie. Od 1995 roku językoznawcy Centrum Polonistycznego prowadzili coroczne obozy dialektologiczne, podczas których zbierany był materiał językowy. Opiekunem naukowym i współorganizatorem praktyk była prof. dr hab. Halina Karaś z Uniwersytetu Warszawskiego, oddelegowana do pracy w Wilnie, współorganizatorami – prof. Krystyna Rutkowska oraz dr Kinga Geben. W wyniku przeprowadzonych badań dokonano wielogodzinnych nagrań rozmów na różnorodne tematy językowe, socjologiczne, kulturowe, religijne oraz wspomnień mających ogromne znaczenie dla zachowania historii badanych terenów. Niezwykle ważne stały się badania gwar polskich na Kowieńszczyźnie, albowiem nie były one dotąd szerzej zbadane i opisane. Owocem tych działań jest bardzo wartościowa pozycja *Język polski na Kowieńszczyźnie. Historia – sytuacja socjolingwistyczna – cechy językowe – teksty* (Warszawa 2001), wydana pod red. H. Karaś i współautorstwie pracowników Centrum Polonistycznym. Kolejna książka jest poświęcona w całości leksyce gwar polskich na Litwie (J. Rieger, I. Masojć, K. Rutkowska, *Słownictwo polszczyzny gwarowej na Litwie*, Warszawa 2006). Zawiera ona ponad 4500 wyrazów z cytataми oraz omówienie zróżnicowania geograficznego i funkcjonalnego słownictwa, charakterystykę zapożyczeń litewskich, rosyjskich i białoruskich w gwarach polskich.

Zagadnieniom kultury języka polskiego na Wileńszczyźnie, której na polonistyce wileńskiej przypada szczególna rola, zostały poświęcone następujące prace dyplomowe (wybór): *Formy grzecznościowe w polszczyźnie wileńskiej na tle polszczyzny ogólnej; Błędy językowe w prasie wileńskiej („Kurier Wileński”, „Nasza Gazeta”); Konstrukcje z bezokolicznikiem i imiesłowem przysłówkowym w ocenie uczniów polskich szkół średnich na Litwie; Kompetencje językowe młodzieży polskiej na Wileńszczyźnie w zakresie frazeologii; Świadomość językowa uczniów szkół podstawowych na Wileńszczyźnie* i in. Zagadnieniom kultury języka polskiego na Wileńszczyźnie poświęcony był też cykl programów realizowany w latach 2018-2019 wspólnie z Radiem „Znad Wilii” – „Gramatyczne poniedziałki”, <https://zw.lt/tag/gramatyczne-poniedzialki/> (dostęp: 31.12.2022) oraz „Detektyw Literka” we współpracy z TVP Wilno, <https://wilno.tvp.pl/63110807/detektyw-literka> (dostęp: 04.01.2023).

W wyniku indywidualnych badań języka polskiego na Litwie podjętych przez pracowników Centrum Polonistycznego powstały prace doktorskie:

Słownictwo socjolektu młodzieży polskiego pochodzenia w Wilnie (M. Dawlewicz); *Świadomość i kompetencje językowe a warstwy leksykalne w idiolektach młodzieży polskiego pochodzenia na Wileńszczyźnie* (K. Geben), *Cykl zimowy roku obrzędowego w słownictwie polskim i litewskim* (K. Rutkowska). Ušinskienė przetłumaczyła i zaadaptowała dla obiorców litewskich podręcznik Marzeny Kowalskiej *Język polski w 4 tygodnie* (Lenkų kalba per 4 savaites, Vilnius 2005), stosowany z powodzeniem w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

W dorobku pracowników Centrum Polonistycznego są również skrypty dla studentów I i II stopnia kierunków humanistycznych na Uniwersytecie Wileńskim autorstwa Dawlewicza – *Trumpoji lenkų kalbos gramatyka. Kalbos dalys, linksniavimas ir asmenavimas // Zarys gramatyki języka polskiego. Części mowy, odmiana* (dwa wydania: Vilnius 2012, 2017), opracowanie przeznaczone dla studentów litewskojęzycznych uczących się od podstaw języka polskiego; skrypt Rutkowskiej – *Pogranicze polsko-litewskie: język a kultura (wybrane zagadnienia)* (Vilnius 2012), opracowanie, które powstało dzięki wieloletnim badaniom terenowym, prowadzonym od 1995 roku na różnorodnych obszarach językowych polskich, zachowanych dziś na Litwie; skrypty K. Geben – *Kultura języka polskiego. Zmiany słownikowe w polszczyźnie mówionej na Litwie* (Vilnius 2013) oraz *Współczesny język polski. Swoistość języka polskiego na Litwie* (Vilnius 2019), zawierający wykłady i ćwiczenia z kultury języka polskiego dla studentów polonistyki; skrypty z literatury polskiej: I. Fedorowicz i T. Daleckiej, *Wilno literackie 1918-1939* (Vilnius 2021) oraz R. Jakubėnas *Polska poezja okolicznościowa Wilna II połowy XVIII wieku* (Vilnius 2021). Wszystkie te opracowania z powodzeniem mogą być też wykorzystane w szkołach z polskim językiem wykładowym jako źródło bogatego materiału przykładowego dla nauczycieli polonistów.

Centrum Polonistyczne było organizatorem wielu konferencji naukowych o randze międzynarodowej, przykładowo: *Wileńskie konteksty romantyczne* (I – 1994; II – 1996), *Adam Mickiewicz – teksty i konteksty* (1998), *Słowacki a Litwa* (1999). Dwie międzynarodowe konferencje naukowe były poświęcone 90. i 100. rocznicy urodzin Cz. Miłosza (2001; 2011 – *Przestrzeń i czasy Czesława Miłosza*, wspólnie z Litewskim Instytutem Literatury i Folkloru). W ramach obchodów jubileuszy Centrum Polonistycznego Uniwersytetu Wileńskiego zorganizowano kilka międzynarodowych konferencji naukowych: *Polonistica Vilnensis: paradygmaty rozwoju* (2003), pięć lat później – *Europejskość ojczyzn: litewsko-polskie związki literackie, kulturowe i językowe* (2008). Pokłosiem tych konferencji są tomy – *Europejskość Ojczyzn: litewsko-polskie związki literackie, kulturalne i językowe. Materiały międzynarodowej konferencji naukowej. Wilno 23-24 października 2008* (2009) oraz *W kręgu idei Miłoszowskich. Studia nad życiem i twórczością Czesława Miłosza* (2011). Z okazji 20-lecia polonistyki na Uniwersytecie Wileńskim odbyła się kolejna konferencja na podobny

temat: *Funkcjonowanie języków i literatur na Litwie. Polsko-litewskie związki naukowe i kulturowe* (2013). Pokłosem konferencji, poświęconej 25-leciu działalności polonistyki na Uniwersytecie Wileńskim, jest publikacja *Pod znakiem Orła i Pogoni. Polsko-litewskie związki naukowe i kulturowe w dziejach Uniwersytetu Wileńskiego* (2019). We wrześniu 2022 roku Centrum Polonistyczne Uniwersytetu Wileńskiego było organizatorem VI Międzynarodowej Konferencji Naukowej z cyklu „Języki słowiańskie w ujęciu socjolingwistycznym” Komisji Socjolingwistyki afiliowanej przy Międzynarodowym Komitecie Sławistów „Pogranicza Słowiańszczyzny przełomu XX i XXI wieku. Język-społeczeństwo-kultura-tożsamość”.

Pracownicy Centrum Polonistycznego biorą czynny udział w realizacji zespołowych projektów naukowych na Litwie i w Polsce. Są to m.in. projekty: *Archiwum cyfrowe dokumentów historycznych i kulturowych. Kolekcja pergaminów Litewskiej Biblioteki Narodowej im. Martynasa Mažvydasa (katalog cyfrowy rękopisów WKL z XV-XVII w.)* (2006/2007); *Dygitalizacja Ksiąg Sądowych WKL, przechowywanych w zbiorach Biblioteki Uniwersytetu Wileńskiego* (2012/2013); opracowanie słownika *Specializuotas mokomasis lietuvių-lenkų žodynas* (2007/2009); *Użycie języków a tożsamość narodowa w miastach litewskich („Miasta i języki”, 2007/2009)*; *Socjolingwistyczna mapa Litwy: miasta i miasteczka* (2010/2012); *Jan Karłowicz jako animator życia naukowego i kulturalnego przełomu XIX i XX w.* (2012/2013) i in. (por. Dawlewicz 2009, 333). Pracownicy Centrum Polonistycznego są autorami haseł w opracowaniu encyklopedycznym *Kultura pogranicza wschodniego. Zarys encyklopedyczny* (pod red. T. Budrewicza, T. Bujnickiego, J.S. Ossowskiego, Kraków 2011); *Tłumacze arcydzieł literatury w odrodzonej Rzeczpospolitej. Cyfrowy słownik bibliograficzny* (koord. prof. Ewa Kołodziejczyk, projekt realizowany w latach 2022-2024). Wcześniej poloniści z Uniwersytetu Wileńskiego uczestniczyli w badaniach nad językiem uczniów polskojęzycznych szkół średnich na Litwie (kierownik projektu – prof. dr hab. H. Karaś). Badania miały na celu sprawdzenie stopnia świadomości językowej uczniów polskich szkół średnich na Litwie i ich sprawności w zakresie języka ogólnopolskiego. W 2022 roku został zrealizowany projekt we współpracy z IBL PAN/NAWA pt. *Geopolonistyka – wirtualny most między kulturami*, którego celem była promocja języka polskiego, literatury, historii i kultury polskiej poprzez zaangażowanie węgł studentów i wykładowców z instytucji partnerskich, prowadzących dydaktykę i badania polonistyczne (kierownik projektu – dr Mariola Wilczak, IBL PAN). Partnerami projektu był Wołyński Uniwersytet Narodowy imienia Łesi Ukrainki – Katedra Polonistyki i Przekładu (Ukraina) oraz Instytut Studiów Europejskich, Amerykańskich i Międzykulturowych Uniwersytetu „Sapienza” w Rzymie (Włochy), <https://biuletynpolonistyczny.pl/pl/institutions/cpuw.156/details> (dostęp: 31.12.2022). Od 2023 roku we współpracy z Uniwersytetem Wrocławskim realizowany jest kolejny projekt NAWA promujący język polski – *Testuj swój polski na Litwie!*.

Pracownicy Centrum Polonistycznego Uniwersytetu Wileńskiego współpracują ściśle ze szkołami polskimi na Wileńszczyźnie, wspólnie z kolegami z Centrum Języka Polskiego, Kultury i Dydaktyki Uniwersytetu Witolda Wielkiego w Kownie są od lat członkami komisji sprawdzającej podczas eliminacji krajowych Olimpiad Języka Polskiego na Litwie (w 2022 roku odbyła się 33. jej edycja). Owocem współpracy z polonistami ze szkół wileńskich są podręczniki autorstwa dr Teresy Daleckiej (wspólnie z Teresą Król) *Radość czytania* dla klasy IX (Kaunas 2007) i *Zamyślenie nad słowem* dla klasy X (Kaunas 2008) oraz dr Kingi Geben (wspólnie z Elwirą Bielawską) *Oswajanie słów. Podręcznik do nauczania języka polskiego dla klasy 7* (Kaunas 2007). W 2005 roku ukazała się też pomoc dydaktyczna dla szkół polskich - *Antologia literatury polskiej. Cz. II Romantyzm - pozytywizm, dla klasy XI*, opracowana przez dr Irenę Fedorowicz (*Cz. I Od starożytności do oświecenia* opracowała Danuta Szejnicka). Kolejny przykład współpracy z nauczycielami szkół polskich to organizowanie tematycznych seminariów, mających na celu podnoszenie kwalifikacji polonistów. Prelegentami podczas tych seminariów są zarówno pracownicy Centrum Polonistycznego, jak też zapraszani naukowcy z różnych ośrodków w Polsce. Pokłosiem współpracy z nauczycielami szkół polskich na Litwie była uroczystość ogłoszenia w grudniu 2022 roku na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wileńskiego wyników IX Miniolimpiady Języka Polskiego na Litwie oraz konkursu literackiego dla uczniów szkół polskich - „Balladomania we współczesnej odsłonie” - zorganizowanego przez Stowarzyszenie Polonistów na Litwie we współpracy z Centrum Polonistycznym Uniwersytetu Wileńskiego, <https://kurierwilenski.lt/2022/12/19/laczone-wyniki-ix-miniolimpiady-jezyka-polskiego-i-balladomanii-ceremonia-w-murach-alma-mater-vilnensis/> (dostęp: 19.12.2022).

Literaturoznawcy z Centrum Polonistycznego od lat pomyślnie współpracują z Muzeum Adama Mickiewicza w Wilnie (działającym przy Bibliotece Uniwersytetu Wileńskiego), biorą aktywny udział w prelekcjach organizowanych w ramach Śród Literackich oraz w konferencjach, niektóre z nich wspólnie przygotowują. Centrum Polonistyczne współpracuje również z Instytutem Polskim w Wilnie w organizowaniu spotkań z przedstawicielami świata nauki, kultury i sztuki polskiej. Bierze udział w organizowanych przez tę placówkę imprezach rocznicowych (np. w 2022 roku z okazji Roku Romantyzmu) oraz wystawach i prezentacjach książek, wileńskich edycjach Narodowego Czytania.

Trzydzieści lat funkcjonowania polonistyki na Uniwersytecie Wileńskim jako odrębnej jednostki dydaktyczno-naukowej w strukturze Wydziału Filologicznego wykazało, że jest ona placówką ważną i potrzebną. Świadczy o tym m.in. prowadzenie lektoratów języka polskiego na innych wydziałach i kierunkach uniwersytetu: filologicznym (dla studentów lituanistyki, slawistyki), historycznym.

Jako dowód uznania dla Centrum Polonistycznego Uniwersytetu Wileńskiego – za wybitne zasługi w krzewieniu języka polskiego i kultury polskiej za granicą w 2007 roku decyzją Kapituły Nagrody „Polonicum” pod patronatem Rektora Uniwersytetu Warszawskiego, Marszałka Senatu RP i Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego RP – przyznano wyróżnienie, a w 2014 roku nagrodę „Polonicum” dla prof. Algisa Kalėdy oraz w 2021 roku wyróżnienie dla prof. Krystyny Rutkowskiej. W kwietniu 2022 roku decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej Centrum Polonistycznemu Uniwersytetu Wileńskiego nadano uprawnienie do organizowania egzaminów z języka polskiego jako obcego w grupach dla potrzeb osób dorosłych oraz dzieci i młodzieży.

Uwagi końcowe

Wzmocniony kierunek studiów polonistycznych na Uniwersytecie Wileńskim powinien istnieć jako trwały składnik struktury uczelni i jako niezbędny pomost we współpracy Litwy i Polski. O tych perspektywach świadczą wypowiedzi ze strony władz uczelnianych, zainteresowanie społeczeństwa, elit intelektualnych i politycznych. Jednakże w obliczu zmian demograficznych (emigracja, niż demograficzny itp.) oraz przemian w preferencjach wyboru kierunku i miejsc studiów (wielu absolwentów szkół na Litwie wybiera studia za granicą, w tym także w Polsce) zaobserwować można mniejsze zainteresowanie studiami humanistycznymi, w tym – filologią polską, zaistniała potrzeba odnowienia i wzbogacenia tzw. tradycyjnej filologii. Toteż pracownicy Centrum Polonistycznego przygotowują nowe programy studiów, w których nacisk kładzie się na interdyscyplinarność, zwiększoną atrakcyjność studiów (np. szersze wprowadzenie przedmiotów z zakresu translatoryki, mediów publicznych), jak też na ściślejszą współpracę z uczelniami w Polsce (np. w ramach programu Erasmus+).

Bibliografia:

- Dawlewicz Mirosław, 2009, *Dzieje i współczesność polonistyki Uniwersytetu Wileńskiego. Współpraca z zagranicą*, w: *Europejskość ojczyzn. Litewsko-polskie związki literackie, kulturowe i językowe*, Dawlewicz M. (red.), Wilno, s. 325–335.
- Fedorowicz Irena, 2016, „*Filologia kłopotliwej mniejszości*”. *Wczoraj i dzisiaj polonistyki na Uniwersytecie Wileńskim*, Rocznik Stowarzyszenia Naukowców Polaków Litwy, t. 16, Wilno, s. 103-117.

Źródła internetowe:

- <https://zw.lt/tag/gramatyczne-poniedzialki/> (dostęp: 31.12.2022).
- <https://wilno.tvp.pl/63110807/detektyw-literka> (dostęp: 04.01.2023)..
- <https://biuletynpolonistyczny.pl/pl/institutions/cpuw,156/details> (dostęp: 31.12.2022)

<https://kurierwilenski.lt/2022/12/19/laczone-wyniki-ix-miniolimpiady-jezyka-polskiego-i-balladomanii-ceremonia-w-murach-alma-mater-vilnensis/> (dostęp: 19.12.2022).

O Autorze:

Mirosław Dawlewicz - doktor nauk humanistycznych, docent w Centrum Polonistycznym Uniwersytetu Wileńskiego, absolwent filologii polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Zainteresowania badawcze dotyczą socjolingwistyki, w szczególności różnicowania socjalnego i terytorialnego polszczyzny północnokresowej. Autor monografii *Słownictwo socjolektu młodzieży polskiego pochodzenia w Wilnie* (Warszawa 2000), skrypty w języku litewskim *Trumpoji lenkų kalbos gramatyka. Kalbos dalys, linksniavimas ir asmenavimas // Zarys gramatyki języka polskiego. Części mowy, odmiana* (dwa wydania - Vilnius 2012; 2017) oraz kilkunastu publikacji naukowych w czasopismach i książkach zbiorowych.

Wspólnota norm czy rozchwiany indywidualizm? Trudny dylemat współczesnego kształcenia językowego

Community of norms or unstable individualism?
A difficult dilemma of contemporary language education

Agnieszka Rypel

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
ORCID: 0000-0003-2379-7318

Abstract: The aim of this article is to show the tension between collectively accepted tradition and individualism of choices. This issue has been presented as an example of issues related to the language standard. On the one hand, the linguistic norm codifies and perpetuates linguistic phenomena, thus contributing to the maintenance of traditional social ties. On the other hand, it is the object of contestation of language users, and, under their influence, it gradually changes. Everyone can decide what language to use. The importance of traditional authorities has decreased under the influence of the media. It seems, however, that institutionalized education still plays and may still play a key role in gathering the dispersed linguistic awareness and build around it a community open to various forms and ways of communication.

Key words: community, individualism, exemplary norm, usage norm, language education

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie napięcia między zbiorowo akceptowaną tradycją a indywidualizmem wyborów. Problematyka ta została przedstawiona na przykładzie zagadnień związanych ze standardami językowym. Z jednej strony norma językowa kodyfikuje i utrwala zjawiska językowe, przyczyniając się w ten sposób do podtrzymania tradycyjnych więzi społecznych. Z drugiej strony jest przedmiotem kontestacji użytkowników języka i pod ich wpływem stopniowo się zmienia. Znaczenie tradycyjnych autorytetów zmalało pod wpływem mediów oraz przemian zachodzących w strukturze wykształcenia. W obecnej sytuacji każdy może zdecydować, jaki język uważa za poprawny. Wydaje się jednak, że edukacja zinstytucjonalizowana nadal odgrywa i może nadal odgrywać kluczową rolę w gromadzeniu rozproszonej świadomości językowej i budowaniu wokół niej wspólnoty otwartej na różne formy i sposoby komunikowania się.

Słowa kluczowe: wspólnota, indywidualizm, norma wzorcowa, norma użytkowa, edukacja językowa

Truizmem jest stwierdzenie, że współczesna dydaktyka literatury i języka polskiego staje przed bardzo trudnym zadaniem sprostania wyzwaniom stawianym przez gwałtownie i nieprzewidywalnie zmieniające się

warunki społeczne, kulturowe, technologiczne oraz gospodarcze. Tak, jak nie potrafimy precyzyjnie przewidzieć kierunku, w którym rozwijać się będą współczesne społeczeństwa, tak też i prognozy dotyczące kształtu zachowań językowych mogą być tylko intuicyjne. Niemniej jednak pole edukacji językowej nie ogranicza się wyłącznie do doświadczanej empirycznie rzeczywistości takiej, jaką ona jest. Jej zadania dotyczą również projektowania stanu rzeczy optymalnego z punktu widzenia szeroko pojętej kompetencji komunikacyjnej. Dlatego też nie dziwi fakt, że opracowania z zakresu lingwodydaktyki (i nie tylko) tak często mają charakter postulatywny¹. Niniejszy artykuł ograniczy się jedynie do próby opisu pewnego stanu rzeczy i wskazania kolejnego pola namysłu nad wybranymi aspektami edukacji językowej. Jest to, rzecz jasna, zadanie łatwiejsze od stawiania konkretnych postulatów, a tym bardziej podjęcia się ich praktycznej realizacji. W centrum moich rozważań postawię językowo-komunikacyjne relacje między jednostką a wspólnotą i ogólnie odniosę je do szkolnej edukacji językowej.

Wspólnota zawsze była pojęciem trudnym do zdefiniowania, wydaje się jednak, że obecnie trudności te spotęgowały się jeszcze bardziej. Dzieje się tak za sprawą zdominowania współczesnego życia społecznego przez kulturę indywidualizmu. Sama jej idea nie jest niczym nowym, jej wielki rozkwit zapoczątkował się w okresie renesansu. Wielu ludzi już wtedy rozwijało takie cechy, jak np. kreatywność, krytyczne myślenie czy samodzielność poznawczą, o których mówi się dziś jako o kompetencjach XXI w. (por. Lamri 2021, 192). Jednak wówczas człowiek funkcjonował w uniwersum kulturowym spajanych przez wspólne różnym warstwom społecznym obszary aksjologii i symboliki. Współczesne społeczeństwa zachodnie stopniowo zatracają to, co dotychczas uznawane było za rdzeń kultury. Stale rośnie przekonanie o jednostkowej autonomii człowieka, który ma prawo poszerzać krąg swoich indywidualnych decyzji i działań. W rezultacie to, co dotąd uznawano za centrum kultury, zatraciło swoją prymarną funkcję. Stało się rezerwuarem pojęć i wartości poddawanych jednostkowym reinterpretacjom. Koncepcja indywidualizmu „gloryfikuje wybieranie jako niezbywalny element wolności” (Cudowska 2009, 206). Mając wybór, jednostka może całkowicie zmienić np. swoją tożsamość narodową lub tożsamość religijną, może też z nich wyselekcjonować tylko te elementy, które nie będą ograniczać jej osobistego rozwoju, poczucia godności czy „bycia sobą”. W niektórych współczesnych badaniach socjologicznych i antropologicznych ujawnia się nawet przekonanie, że wspólnota jest w kręgu cywilizacji zachodniej „realnością szczątkową”, a jej erozja sięga tak trwałych konstruktów, jak rodzina czy naród (por. Siewierski 2016, 39).

¹ Np. „**Trzeba** jednak dla każdej tego typu zmiany w programie nauczania **znaleźć uzasadnienie**. Przede wszystkim nabywana na lekcjach **wiedza nie może być** ujmowana autonomicznie. **Cele** poznawcze (wiadomości) **powinny** wspierać realizację celów z wyższych kategorii (umiejętności, postaw, wartości), które są docelowymi i priorytetowymi zadaniami szkoły. **Wiedza** przyswajana przez ucznia **nie może też** mieć charakteru wyłącznie reproduktywnego” (Nocoń 2018, 29). Pogrubienia pochodzą od autorki artykułu.

Z drugiej jednak strony sposób doświadczania świata jako konieczności stałego wybierania sprawia, że współczesny człowiek odczuwa tęsknotę za byciem częścią wspólnoty i uspołecznionej kultury. Czy jednak dzisiejsze wspólnoty charakteryzują się tymi samymi cechami, jakie łączyły społeczności tradycyjne z całym ich bogactwem znaczeń związanych z religią, pracą, rodziną i kulturą? W różnorodnych definicjach tradycyjnej wspólnoty, wśród wielu cech i idei nieodmiennie na plan pierwszy wysuwają się podzielane przez wszystkich jej członków cele, środki ich realizacji, a także ustalone i kultywowane normy zachowań społecznych, których niezbywalnym składnikiem są również zachowania językowe.

Celem tego artykułu jest próba wskazania, w jakim zakresie napięcie między akceptowaną zbiorowo tradycją a indywidualizmem wyborów może wpływać na współczesne kształcenie językowe. Nie sposób omówić wszystkich aspektów tego złożonego zagadnienia, dlatego w swych rozważaniach odniosę się jedynie do kwestii mających nie tylko teoretyczne, ale także praktyczne znaczenie, a mianowicie do zagadnień związanych z normą językową. Z jednej strony jest ona czynnikiem kodyfikującym i na swój sposób petryfikującym zjawiska językowe, z drugiej zaś stanowi obiekt stałej kontestacji użytkowników języka, pod wpływem których rozluźnia się i stopniowo zmienia. Niemniej jednak klasyczne definicje normy językowej podkreślają jej wspólnotowy charakter, norma to np.:

Zbiór **zaaprobowanych przez dane społeczeństwo**² jednostek językowych oraz reguł określających zasięg realizacji związków między tymi jednostkami w tekstach (Buttler, Kurkowska, Satkiewicz 1971, 18).

Zbiór tych wszystkich środków danego języka (tzn. głosek, morfemów wyrazów, sposobów ich wymawiania i łączenia w większe całości itp.), które **dzięki aprobachie społecznej** muszą być tak właśnie **używane przez wszystkie osoby** mówiące tym językiem, gdyż w przeciwnym wypadku odbiorca odczuwa, że nie mówi się tak, „jak powinno się mówić” (*Encyklopedia języka polskiego* 1992, 226).

Zbiór tych elementów systemu językowego, a więc zasób wyrazów, ich form i połączeń oraz inwentarz sposobów tworzenia, łączenia, wymawiania i zapisywania wszelkich środków językowych, które są w pewnym okresie **uznane przez jakąś społeczność** (najczęściej **przez całe społeczeństwo**, a przede wszystkim przez jego warstwy wykształcone) za wzorcowe, poprawne albo co najmniej dopuszczalne (*Wielki słownik poprawnej polszczyzny* 2007, 1626).

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech tradycyjnych społeczeństw jest ich zhierarchizowane rozwarstwienie. Powszechna akceptacja tej stratyfikacji dopuszcza istnienie elit, które w klasycznych interpretacjach językoznawczych są autorytetami i swego rodzaju depozytariuszami norm językowych. Takie podejście widoczne jest w ostatniej z cytowanych definicji, według której „warstwy wykształcone” mają największy wkład w kształtowanie normy oraz jej kultywowanie. Jeszcze lepiej obrazuje to stanowisko konstatacja Witolda Doroszewskiego zamieszczona w *Słowniku poprawnej polszczyzny*:

² Pogrubienia w tym oraz dwóch kolejnych cytatach pochodzą od autorki artykułu.

Żaden użytkownik języka polskiego nie użyje wyrazów „groźność”, „zdrowość”, „arbiterka”, „ministerka”, „męczyciel”, „walczyiciel”. A zatem nie wszystkie możliwości (...), które zawiera system, są istotnie realizowane. Przyjęte przez **warstwy wykształcone** społeczeństwa polskiego reguły ograniczające te możliwości – oraz zbiór używanych przez te warstwy jednostek słownikowych – to norma języka ogólnopolskiego. Znajomość normy jest konieczna dla tworzenia poprawnych tekstów polskich (Doroszewski 1973).

Tego typu stanowiska Marian Bugajski podsumowuje następująco: „Norma to rodzaj zapory przeciw niektórym zjawiskom, a jej nosicielami są ludzie wykształceni, którzy mieliby decydować o poprawności bądź niepoprawności tekstów językowych” (Bugajski 2017, 23).

Nie sposób nie zauważyć, jak wiele zmieniło się od czasów, kiedy opublikowano pierwsze wydania słowników, z których pochodzą cytowane wypowiedzi Witolda Doroszewskiego (blisko 50 lat) i Andrzeja Markowskiego (21 lat). Przede wszystkim przewartościowaniu uległo pojęcie „warstwy wykształconej”. Z pewnością nie można jej całkowicie utożsamiać ze specyficzną dla kultury polskiej klasą/warstwą społeczną, określaną jako inteligencja. Jak zauważa Jarosław Górniak:

Cechą specyficzną polskiej inteligencji było odwołanie do etosu szlacheckiego z silnie eksponowanym narodowym, a następnie niepodległościowym i patriotycznym rysem. Jego istotną cechą był także kult wykształcenia ogólnego, przede wszystkim humanistycznego. Oprócz kompetencji specjalistycznych inteligencja (...) posiadała zdolność do wypowiedzania się w rozmaitych kwestiach (Górniak 2018, 79),

co autor nazywa „szlachetnym dyletanctwem”. Straty poniesione w czasie II wojny światowej oraz bezpośrednio po niej, a także kolejne fale emigracji spowodowały znaczące zmiany w grupie, która stanowiła dotąd elitę intelektualną. Powojenne przemiany ustrojowe wpłynęły na zwiększenie mobilności społecznej, co z kolei przyczyniło się do rozpowszechnienia idei merytokracji, według której pozycja społeczna jednostki jest niezależna od jej pochodzenia z danej grupy społecznej, a wynika z osobistych kompetencji i osiągnięć. W efekcie znacznie zwiększyła się liczba osób zdobywających wykształcenie, co wydatnie wpłynęło na sposób rozumienia pojęcia „inteligencja”, obecnie definiowanego jako „zbiorowość osób charakteryzujących się wyższym wykształceniem i wykonujących prace niewymagające znaczącego wysiłku fizycznego” (Górniak 2018, 79).

Ze względu na dużą liczebność i nie mniejszą różnorodność tak rozumianej inteligencji, trudno dziś utożsamiać ją jednoznacznie z elitą intelektualną. Opublikowany 1939 roku rocznik statystyczny podaje, że w roku akademickim 1937/38 liczba mieszkańców Polski wynosiła 32 mln. Na uczelniach wyższych studiowało 48 tys. osób, z czego 37,5 tys. na uczelniach państwowych. W II Rzeczypospolitej rocznie studia kończyło około 6 tys. osób. Część z nich edukowała się także na uczelniach zagranicznych. Tylko 5% polskich obywateli należało do inteligencji, a spośród tej grupy jedynie 11% ukończyło studia wyższe (za: Górniak 2018, 79). Dla

porównania, Główny Urząd Statystyczny podaje, że w roku akademickim 2020/21 ludność Polski liczyła 38 268 mln. mieszkańców. Studiowało wówczas 1215,3 tys. osób, z czego 69% w uczelniach publicznych. W roku 2021 dyplomy uzyskało 293,4 tys. absolwentów. Obecnie 42,5% procent Polaków w wieku od 25 do 34 lat posiada wykształcenie wyższe³.

Upowszechnienie kształcenia akademickiego oraz powstanie szeregu uczelni niepublicznych okupione zostało znacznym obniżeniem poziomu absolwentów, ale to właśnie oni należą do grupy, której zadaniem, według słownikowych definicji, jest podtrzymywanie normy językowej. Marian Bugajski od lat zajmujący się w swych badaniach relacjami między normą, błędem, poprawnością i uzusem (zob. Bugajski 1993) zauważa, że na skutek szybkich przemian zachodzących w strukturze społecznej należy na nowo przemyśleć sposób kształtowania elity, która byłaby nosicielem wartości humanistycznych w kulturze i polszczyźnie (por. Bugajski 2017, 32).

Przeprowadzony przeze mnie wybiórczy przegląd programów studiów prowadzonych w różnego typu uczelniach wyższych (uniwersytetach szeroko profilowych, uczelniach medycznych i politechnicznych) oraz na różnych kierunkach, jak np. pielęgniarstwo, geografia, informatyka, socjologia, zarządzanie zasobami wodnymi, budowa maszyn górniczych itp. (zgodnie z przewidywaniami) przekonuje, że na uczelniach polskich – oprócz kilku wybranych kierunków humanistycznych (przede wszystkim filologii polskiej) i społecznych (np. dziennikarstwa) – nie ujęto żadnych przedmiotów, które w jakikolwiek sposób mogłyby pomóc w kształtowaniu świadomych postaw ludzi wykształconych wobec kultury, a tym bardziej języka. Pewien wyjątek stanowią nieliczne przedmioty ukierunkowane na praktyki komunikacyjne, np. na kierunku lekarskim „komunikacja w medycynie”, lub związane ściśle z kierunkiem studiów, jak np. „komunikacja społeczna” na socjologii. W tym miejscu warto przypomnieć, że jeszcze na początku lat 90. XX w. na kierunkach technicznych wielu uczelni studenci mogli uczestniczyć w zajęciach z przedmiotów reprezentujących nauki humanistyczne i społeczne, np. z filozofii, socjologii, psychologii, kultury, a nawet kultury języka. Obecnie cały ciężar odpowiedzialności za świadome, a nie tylko okazjonalne kształtowanie elit kultywujących wysokie normy kulturowe i językowe spada w głównej mierze na szkołę podstawową i średnią (por. Markowski 2007, 1627). Przestrzeganie i zachowywanie norm wzorcowej i użytkowej znajduje się zresztą wśród celów kształcenia ujętych w podstawach programowych, również w tej aktualnej⁴.

Zanim przystąpi się do opracowania szczegółowych rozwiązań dydaktycznych, warto zastanowić się nad tym, co obecnie znaczy „norma wzorcowa” i „norma użytkowa”. W ten sposób powrócimy też do zagadnień związanych z indywidualizmem i wspólnotowością. Przede wszystkim należy

³ https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/8/7/1/szkolnictwo_wyzsze_w_roku_akademickim_2020-2021.pdf (dostęp: 20.10.2022).

⁴ klasy VII-VIII: uczeń „rozróżnia [wzorcową] normę językową oraz użytkową i stosuje się do nich” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

zauważyć, że cechą charakterystyczną współczesnej komunikacji językowej jest duża swoboda powodująca rozluźnienie (co niekoniecznie musi oznaczać zepsucie) wszelkich norm, nie tylko językowych. Powodów tego stanu rzeczy jest kilka. Bugajski podkreśla: „Dzisiaj traktujemy normę raczej w sposób rozszerzający – kilkustopniowo, co (...) stanowi dla użytkowników języka zachętę do jej przekraczania, do wykraczania poza ustalone granice” (Bugajski 2017, 24). Niemniej jednak w dalszym ciągu na dwóch biegunach wielopoziomowego traktowania normy znajdują się wspólnotowa, kształtowana przez elity norma wzorcowa, której powinna nauczać szkoła, oraz norma użytkowa, swobodnie kształtowana przez jednostki uczestniczące w rozmaitych i różnicujących się praktykach językowych, których obszarem są przede wszystkim media. Według kanonicznych już definicji Markowskiego, zawartych w rozmaitych wydawnictwach poprawnościowych, a zwłaszcza w różnych wydaniach słowników poprawnej polszczyzny:

Na **normę wzorcową** składają się te elementy języka i wypowiedzi, które są używane świadomie, z poczuciem ich wartości semantycznej i stylistycznej, a pozostają w zgodzie z tradycją językową, regułami gramatycznymi i semantycznymi polszczyzny oraz tendencjami rozwojowymi, które można w niej obserwować (Markowski 2007, 1627).

Norma użytkowa obejmuje zestaw wyrazów, ich form i połączeń charakterystycznych dla tych typów kontaktów, w których język traktuje się jako wartość użytkową, a konkretnie jako narzędzie (przekazu informacji, perswazji itd.). Chodzi więc o zespół środków językowych używanych w kontaktach swobodnych, przede wszystkim nieoficjalnych, o różnorodnej tematyce (Markowski 2007, 1627).

Zdaniem Ewy Kołodziejek „dwupoziomowość normy, a w zasadzie jej wielopoziomowość wynika z rzeczywistej potrzeby dostosowania reguł użycia języka do zachowań mownych Polaków. A jednocześnie gwarantuje lepsze samopoczucie tym, którzy nigdy nie opanowaliby normy wzorcowej” (Kołodziejek 2011, 73). Owo zagwarantowanie lepszego samopoczucia tym, którzy nie opanowali i nie opanują normy wzorcowej, może jednak nastąpić tylko wtedy, kiedy użytkownicy języka mają świadomość nie tylko istnienia tejże normy, ale także rozumieją jej znaczenie dla polszczyzny. Trudno o taki stan rzeczy, jeśli dla większości najważniejsze są pragmatyczne funkcje języka, umożliwiające osiąganie sukcesów komunikacyjnych w życiu codziennym, w czym pomagają nie tyle znajomość systemu językowego, ile ekonomiczność, prostota czy wyrazistość środków językowych.

Sytuację komplikuje fakt deprecjacji dotychczasowych autorytetów kreujących i podtrzymujących normę, nawet wielu spośród językowszczyzników w ocenie różnych faktów językowych wykazuje się daleko posuniętym liberalizmem. Powstaje też sporo rozbieżności w interpretacji zagadnień poprawnościowych zaproponowanych przez badaczy, kierujących się w opisywaniu języka odmiennymi paradygmatami (por. Bobrowski 2018). Podobną sytuację zaobserwować można w podejściu zwykłych użytkowników języka, z tym że w ich przypadku miejsce paradygmatu badawczego

zajmuje to, co Małgorzata Gębka-Wolak i Andrzej Moroz nazywają „intuicją językową” (por. Gębka-Wolak, Moroz 2009, 138). To ona decyduje o tym, czy poszczególne jednostki uważa dane wyrażenie za poprawne bądź błędne. Kategoria „normy” zastąpiona jest wówczas kategorią „akceptowalności”.

Istnieją odstępstwa od modelu gramatycznego, które wszyscy użytkownicy obecnie uznają za błędne, np. **Jaś kupił rowerem; *Chłopcy wrócili do domu; *Dał jej kosz z ładny kwiaty*. Są też jednak takie wypowiedzenia, które zgodnie z normą należy uznać za błędne, a jednak są one bez cienia wahania tworzone i akceptowane przez duże grupy społeczne, np.: **Na miejsce wypadku przyjechał generał, badając okoliczności sprawy; *Podobnie jak wczoraj, musimy sporządzić protokół z pani dzisiejszego przesłuchania*, *Oskarża się ją o rozrzutność, gdzie ona nie ma nawet pieniędzy na ciepłe buty*. Subiektywność oceny sprawia, że ta sama struktura uzyskuje odmienną kwalifikację normatywną. Tym samym pojawia się możliwość hierarchizowania dopuszczalnych konstrukcji według stopnia ich akceptowalności. Użytkownicy języka, odwołując się do własnej intuicji, stwierdzają, która konstrukcja jest lepsza od drugiej (por. Gębka-Wolak, Moroz 2009, 138). Ireneusz Bobrowski stwierdza nawet, że:

norm jest tyle, ile jest idiolektów. Za pomocą słowników napisanych przez językoznawców i przedstawiających ich poczucie normy użytkownik języka niebędący językoznawcą może zastanowić się nad kształtem swojej normy, może też ją zmienić (Bobrowski 2018, 24).

Coraz większe rozwarstwienie społeczeństwa znacząco wpływa na erozję ogólnopolskiej normy kodyfikującej polszczyznę traktowaną jako jeden z najważniejszych czynników konsolidujących wspólnotę narodową. Ogólnie rzecz biorąc, jednolite pojmowanie normy nie jest obecnie powszechne. Nawet w języku publicznym, zwłaszcza w mediach, nie przestrzega się jej konsekwentnie, a to właśnie ten język przekazywał dawniej wzorce językowe (por. Cegiela 1996, 26). Uznawano, nie zawsze zresztą słusznie, że osoby wypowiadające się w radiu, telewizji, na wiecach politycznych czy ambonie reprezentują kompetencje językowe wyższe niż przeciętny użytkownik języka. Pod wpływem rewolucji cyfrowej ta sytuacja zmieniła się radykalnie. Obecnie każdy (również uczeń) za pośrednictwem Internetu może stać się osobą publiczną lub ważną częścią mniejszych, wybranych przez siebie wspólnot sieciowych i trafiać do nieograniczonej liczby osób:

Może funkcjonować komunikacyjnie (językowo i tekstowo) w najrozmaitszy sposób, w najrozmaitszych przestrzeniach kultury, z własnym słownikiem (mediolektem), z własnymi symbolami, wzorcami emocjonalnymi i kategoriami poznawczymi (Skowronek 2013, 239-240).

Te zindywidualizowane, nieinstytucjonalne formy komunikowania się w sieci mają swoje odbicie w języku. Przy czym część internetowych tekstów (przynajmy, niewielka) w dalszym ciągu odzwierciedla zasady normy

wysokiej. Powszechniejsze są jednak odstępstwa od niej. Wynikają one ze zmniejszania dystansu między oficjalną a nieoficjalną odmianą języka, co prowadzi do coraz większego zacierania różnic między tym, co prywatne, intymne a tym, co publiczne. To głównie temu zjawisku przypisuje się postępującą wulgaryzację, detabuizację i emocjonalizację komunikacji (por. Kłosińska 2017, 38). W konsekwencji „obszar języka będącego nośnikiem rozbudowanych systemów pojęć wyraźnie się kurczy, jednocześnie poszerza się obszar zastosowania normy użytkowej, której granice także są nagminnie przekraczane” (Bugajski 2017, 32). W tym procesie szczególna rola przypada komunikacyjnym wspólnotom internetowych. Ich różnorodność i wariantywność sprawiają, że normy językowe stają się obecnie bardzo płynne. Użytkownik Internetu, stykający się z różnymi tekstami zamieszczanym zarówno przez te osoby, które sprawnie posługują się językiem oraz mają świadomy stosunek do jego używania, jak i te, które tej biegłości i świadomości nie mają, traci rozeznanie w tym, co zgodnie z normą jest dopuszczalne, a co znacznie poza nią wykracza. W tej sytuacji tradycyjne rozumienie normy językowej coraz bardziej traci na znaczeniu, zwłaszcza że (zgodnie z cytowanymi wcześniej definicjami) normę stanowią te zjawiska językowe, które powszechnie akceptuje całe społeczeństwo.

Jak daleko i na ilu poziomach posunął się proces liberalizacji norm językowych, zaobserwować można na przykładzie przybierającej na sile ekspansji wulgaryzmów. Marian Bugajski w jednym ze swych artykułów zaprezentował wykaz wyrażenia wulgarnych, które wyekscerpował z oficjalnych tekstów mówionych i pisanych rozpowszechnianych w przestrzeni publicznej. Są wśród nich takie wyrazy i zwroty jak: *wkurw*, *wkurzyć*, *olewać*, *zajebisty*, *syf*, *przewał*, *pierdzielić*, *rozpieprzyć (system)*, *(wy)dymać kogoś*, *gówno*, *gówniary*, *mieć w dupie*, *być na odstrzał*, *krew kogoś zalewa*, *lecać głowy*, *chujnia*, *chujownia* (Bugajski 2017, 32). Wulgaryzmy pojawiają się też w słownikach na tych samych prawach, co każda inna jednostka językowa. Np. czasownik *jebać* nie został odnotowany w słowniku pod red. Witolda Doroszewskiego, ale znalazł swoje miejsce w takich współczesnych słownikach, jak: *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* (1994-2005) czy *Słownik współczesnego języka polskiego* (1996).

Nadużywanie wulgaryzmów i wyrazów obelżywych stoi w silnej opozycji do ubożenia (również wśród warstw wykształconych) leksyki nazywającej uczucia, emocje i wartości oraz różne przejawy codziennego życia człowieka, w tym jego fizjologię. A przecież komunikatywność wypowiedzi zależy od trafności zastosowanych w niej środków leksykalnych, których nie zastąpią nawet najbardziej płodne słowotwórczo wulgaryzmy, jak np. przytaczany wcześniej czasownik *jebać*. Ograniczona kompetencja leksykalno-frazeologiczna współczesnych użytkowników polszczyzny dotyczy także słownictwa nazywającego zjawiska związane ze sztuką, kulturą oraz różnymi aspektami życia gospodarczego, co rzutuje na rozumienie wszystkich – poza potocznymi – tekstów języka polskiego, a zwłaszcza tych

obciążonych ważnymi nie tylko dla polskiej tradycji konotacjami kulturowymi. W ten sposób dokonuje się stopniowe odchodzenie od idei wspólnotowości rozumianej jako uczestnictwo w zbiorowej świadomości społecznej zakotwiczonej poprzez język w kulturze narodowej, europejskiej czy śródziemnomorskiej (zob. Walczak 1998).

Jak zatem na tle tych konstatacji rysuje się sytuacja w polskich szkołach? Językoznawcy badający to zagadnienie doszli do wniosku, że poziom kultury słowa w szkole stale się obniża. Narzekania na jakość języka, którym posługuje się młodzież, są już od lat swego rodzaju rytuałem, np. w 1967 roku Zenon Klemensiewicz pisał:

Młodzi ludzie nie umieją mówić, nie mają ambicji poprawnego i ładnego mówienia, nie mają świadomego i żywego stosunku do mowy ojczystej, nie okazują zainteresowania jej sprawami, jej problematyką, jej dolą. Gorzej, bo niekiedy młodzi ludzie rozkoszują się żargonem niezdarnym, prostackim, grubiańskim, nieraz ordynarnym, wulgarnym, a w skrajnej postaci sprośnym i nieprzyzwoitym (Klemensiewicz 1982, 821).

Jadwiga Kowalikowa dostrzega jednak głębszy problem. Nie przeciwstawia popsutej polszczyzny uczniów wzorcowej polszczyźnie przekazywanej przez szkołę. Zauważa natomiast powstanie swoistej, współtworzonej przez uczniów i nauczycieli, szkolnej odmiany języka, która rozwija się wprawdzie na bazie dialektu kulturalnego, ale charakteryzuje się także obecnością elementów potocznych oraz gwarowych, jak również szeregiem błędów i wykołajeń z pewnością odbiegających od zasad poprawnościowych i estetycznych przewidywanych przez normę wzorcową, a niekiedy także użytkową (por. Kowalikowa 1995, 219). Na podstawie obserwacji poczynionych na lekcjach języka polskiego hospitowanych przez studentów oraz opiekunów praktyk zawodowych zauważyć można, że w wypowiedziach polonistów naruszanie normy wzorcowej następuje na wielu poziomach. W wymowie są to np.: niedopuszczalne asymilacje i redukcje grup spółgłoskowych: *-trzy-* jako *-czy-*, *-strzy-* jako *-szczy-*; błędne akcentowanie form czasu przeszłego i form trybu przypuszczającego. Na poziomie morfologicznym pojawiają się wykołajenia deklinacyjne, np.: nieznanostwo poprawnych końcówek fleksyjnych (*Twardowski zapisał duszę diabłowi*), brak odmiany nazwisk (*nagroda dla Jacka Malec*). Liczne są także usterki syntaktyczne np.: błędne operowanie imiesłowowymi równoważnikami zdania (*Czytając tę powieść, urzekają nas opisy przyrody*), stosowanie niewłaściwych łączników w zdaniach podrzędnie złożonych (np.: *To wiersz, gdzie ukazane jest nie tylko piękno przyrody*), zakłócenia w uzgadnianiu form podmiotu i orzeczenia (*Kordiana cechuje rozpacz i żal do świata*), użycie niewłaściwych przyimków (*W domu napiszcie informację z sobotnich prac domowych*). Naruszana jest łączności związków wyrazowych (np. *Rozwiążcie teraz to ćwiczenie; Dlaczego rymy regularne odgrywają w tym wierszu takie znaczenie?*). Często pojawiają się tautologie i pleonazmy (*To wyraz jego osobistych i indywidualnych przeżyć; Na emigracji nadal*

kontynuował działalność patriotyczną) oraz anglicyzmy (*Przeczytajcie tylko te wyhajlajutowane wyrazy; sorry; O. K.*) (por. Rypel 2009).

Wielu nauczycielom nie udaje się zapanować nad różnego typu natręctwami językowymi. Liczne uchybienia zaobserwować można również w projektowanych przez polonistów zadaniach dydaktycznych, tzn. w poleceniach i pytaniach kierowanych do uczniów, w sformułowaniach tematów lekcji czy w tekstach spreparowanych na potrzeby analiz językowych. Te potknięcia nabierają szczególnego znaczenia wtedy, kiedy uczniowie lub ich rodzice nie mają dostatecznej kompetencji językowej, by błędy te zauważyć i skorygować. Autorytet polonisty – wykształconego akademicko filologa – każe wierzyć, że jego wypowiedzi prezentują nienaganną polszczyznę i dla odbiorców stanowią wzór godny naśladowania.

Coraz częściej na lekcjach zdarzają się też sytuacje, które świadczą o tym, że to nie język nauczyciela oddziałuje na język uczniów, ale to język uczniów wpływa na sposób wysławiania się nauczyciela, a w pewnym sensie także na sposób, w jaki postrzega on świat. Zjawisko to doskonale obrazuje autentyczny dialog⁵, który toczył się na jednej z obserwowanych lekcji:

N. Podajcie przykłady, kiedy jesteście wkurzeni.

U. No, na przykład jak siedzę na kompie, a mama coś ode mnie chce.

N. To znaczy, że chcesz wtedy mamie odpyskować?

U. No, tak.

N. A kiedy jeszcze jesteście wkurzeni? (Rypel 2009, 62).

Z drugiej strony nieliczenie się z doświadczeniami językowymi uczniów obcujących na co dzień z tekstami o różnych poziomach normatywności może zaburzyć budowanie więzi wspólnotowych. Dążenie do sprostania standardowym normom językowym często dezintegruje uczniowskie wypowiedzi i ostatecznie hamuje spontaniczną aktywność werbalną wielu młodych ludzi. W konsekwencji uczeń wykluczony ze szkolnej, co do zasady wzorcowo normatywnej, wspólnoty komunikatywnej, łatwiej odnajduje swoje miejsce, czy też raczej miejsca, w innych wspólnotach, które tej normy nie respektują lub wręcz świadomie ją zaburzają.

Przedstawione rozważania, zgodnie z założeniem zawartym we wstępie, nie prowadzą do jednej konkluzji. Ich celem nie było poszukiwanie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule artykułu, lecz raczej wskazanie na trudności, z którymi trzeba się zmierzyć, aby tę odpowiedź odnieść do szkolnej rzeczywistości. Wydaje się jednak, że zinstytucjonalizowana edukacja ciągle odgrywa i nadal może odgrywać kluczową rolę w skupianiu rozproszonej świadomości językowej i budowaniu wokół niej wspólnoty otwartej na różne formy i sposoby komunikowania się.

⁵ Nauczycielka na lekcji pokazowej przeprowadzanej w obecności studentów i nauczyciela akademickiego stworzyła następującą sytuację dydaktyczną: W związku z omawianym utworem literackim nauczycielka poprosiła uczniów, aby podawali wyrazy, które kojarzą się im z napisanym na tablicy słowem „złość”. Uczniowie podawali swoje propozycje. Kiedy jednak jeden z nich zaproponował słowo „agresja”, został przez nauczycielkę skarcony za nieadekwatność swego skojarzenia. Następnie kolejny uczeń podał słowo „wkurzony”. Przykład ten, entuzjastycznie przyjęty przez nauczycielkę, został zapisany na tablicy. Pomiędzy uczniem i nauczycielką wywiązał się wówczas cytowany dialog.

Bibliografia:

- Bugajski Marian, 1993, *Norma, błąd, poprawność, uzus*, Warszawa.
- Bugajski Marian, 2017, *Norma językowa w przyszłości*, w: Kłosińska K., Zimny R. (red.), *Przyszłość polszczyzny-polszczyzna przyszłości*, Warszawa, s. 23-35.
- Buttler Danuta, Kurkowska Halina, Satkiewicz Halina, 1971, *Kultura języka polskiego*, t. 1. *Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa.
- Cegięła Anna, 1996, *Norma wzorcowa i norma użytkowa komunikacji we współczesnej polszczyźnie*, w: Miodek J. (red.), *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*, Wrocław, 25-33.
- Cudowska Agata, 2009, *Wspólnota w kulturze indywidualizmu*, w: Nikitorowicz J., Muszyńska J., Sobiecki M. (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok, s. 198-213.
- Doroszewski Witold, 1973, *Słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa.
- Encyklopedia języka polskiego*, 1992, Urbańczyk S. (red.), Warszawa.
- Gębka-Wolak Małgorzata, Moroz Andrzej, 2009, *Akceptowalne nie musi być poprawne, czyli jak oceniamy wyrażenia językowe*, w: Piotrowicz A., Skibski K., Szczyszek M. (red.), *Kształtowanie się wzorców i wzorów językowych*, Poznań, s. 135-140.
- Górniak Jarosław, 2018, „Inteligencja” i „elita” jako kategorie społeczne a kształcenie akademickie, w: *Debaty Polskiej Akademii Umiejętności*, t. V, s. 78-87.
- Klemensiewicz Zenon, 1982, *Główne zadania i właściwości nauczyciela polonisty*, w: Kałkowska A. (red.), Klemensiewicz Z., *Składnia, stylistyka, pedagogika językowa*, Warszawa, s. 818-826.
- Kłosińska Katarzyna, 2017, *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny – dwadzieścia lat później*, w: *Przyszłość polszczyzny-polszczyzna przyszłości*, Kłosińska K., Zimny R. (red.), Warszawa, s. 36-47.
- Kołodziejek Ewa, 2011, *Co nam dało zróżnicowanie normy językowej*, w: *Norma językowa w aspekcie teoretycznym i pragmatycznym*, Piotrowicz A., Witaszek-Samborska M., Skibski K. (red.), Poznań 69-75.
- Kowalikowa Jadwiga, 1995, *Między kulturą języka a skutecznością komunikacyjną, czyli jak mówi się dzisiaj w szkole*, w: Pisarek W., Zgółkowska H. (red.), *Kultura języka dziś*, Poznań, s. 25-232.
- Lamri Jeremy, 2021, *Kompetencje XXI w. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*, Zręda A. (przeł.), Warszawa.
- Markowski Andrzej, 2007, *Norma językowa*, w: *Wielki słownik poprawnej polszczyzny*, Warszawa, s. 1626-1629.
- Nocoń Jolanta, 2018, *Lingwodydaktyka na progu XXI w. Konteksty, koncepcje, dylematy*, Opole.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, Zgółkowska H. (red.), t. 1-50, Poznań 1994-2005.
- Rypel Agnieszka, 2009, *Wzorzec językowy a wzorzec osobowy nauczyciela we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, w: *Kształtowanie się wzorców i wzorów językowych*, Piotrowicz A., Witaszek-Samborska M., Skibski K. (red.), Poznań, s. 55-63.

Siewierski Jacenty, 2016, *Wspólnota i tradycja w ewolucji społecznej*, w: Firlit E., Gładys-Jakóbiak J. (red.), *Wybrane problemy współczesnego świata w refleksji socjologicznej*, Warszawa, s. 37-62.

Skowronek Bogusław, 2013, *Mediolingwistyka. Wprowadzenie*, Kraków.

Słownik współczesnego języka polskiego, 1996, Dunaj B. (red.), Warszawa.

Walczak Bogdan, 1998, *Język jako składnik kulturowego kontekstu edukacji polonistycznej*, w: Kwiatkowska-Ratajczak M., Wysłouch S. (red.), *Konteksty polonistycznej edukacji*, Poznań, s. 125-132.

Walczak Bogdan, 2008, *Jeszcze o „barierze językowej” w lekturze dzieł literatury klasycznej*, w: Gromadzka B., Mrozek D., Kaniewski J. (red.), *Kultura-Język-Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*, Poznań, s.113-121.

Wielki słownik poprawnej polszczyzny, 2007, Markowski A. (red.), 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.

Językowo-kulturowy obraz *wspólnoty* w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły ponadpodstawowej

Linguistic and cultural image of the „community” in Polish textbooks for secondary schools

Beata Udzik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-7794-9084

Abstract: The article concerns the linguistic image of the community in textbooks for the Polish language at the secondary school level. The research material consists of literary and non-literary texts included in textbooks for the second grade of a four-year high school. Both the information component (chapter and subchapter titles; information texts from the authors of the textbook; scientific, popular science and journalistic texts; definitions, keywords) and the task component (methodological framework) of textbooks compliant with the requirements of the 2018 core curriculum were analyzed.

Key words: the linguistic picture of the world, community, textbook, high school

Streszczenie: Artykuł dotyczy językowego obrazu *wspólnoty* w podręcznikach do języka polskiego na poziomie szkoły ponadpodstawowej. Materiałem badawczym są teksty literackie i nieliterackie umieszczone w podręcznikach do drugiej klasy czteroletniego liceum. Analizie poddano zarówno komponent informacyjny (tytuły rozdziałów i podrozdziałów; teksty informacyjne od autorów podręcznika; teksty naukowe, popularnonaukowe i publicystyczne; definicje, słowa kluczowe), jak i komponent zadaniowy (obudowa metodyczna) podręczników zgodnych z wymaganiami podstawy programowej z 2018 roku.

Słowa kluczowe: językowy obraz świat, wspólnota, podręcznik, liceum

O podręcznikach mówi się i pisze głównie w kontekście ich funkcji poznawczej i dydaktycznej. Jeśli towarzyszy temu refleksja na temat języka, to związana jest ona z kwestią poprawności językowej oraz dostosowania komunikacji językowej (słownictwa, struktur składniowych) do wieku i etapu rozwojowego jego odbiorców. Podręczniki do języka polskiego oraz języków obcych wyróżniają się na tym tle, ponieważ ich ogląd w aspekcie języka dotyczy także sposobów obecności zagadnień językoznawczych jako treści nauczania. Kluczowe wówczas pozostają pytania o sposób sfunkcjonalizowania wiedzy o języku czy projektowania zadań służących ćwiczeniu sprawności językowej.

Opublikowany w 2015 roku pierwszy numer „Poradnika Językowego” zawierał w większości artykuły poświęcone językowemu obrazowi świata. I choć – jak napisano we wstępie od redakcji – „Pojęcie *językowego obrazu świata* występuje w polskiej literaturze już od bez mała 50 lat”, to „w dalszym ciągu ta metodologia znajduje częste zastosowanie w opisach naukowych” (PJ 2015, 3). Dlaczego do niego nawiązuję? W zeszycie tym znalazły się dwa artykuły podejmujące zagadnienie obecności problematyki JOŚ w szkolnej edukacji polonistycznej. Autorki tekstów – Agnieszka Mikołajczuk i Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska – poruszyły problem zarówno obecności zagadnienia w treściach nauczania i podręcznikach, jak i zastosowania metodologii językowego obrazu świata w nauczaniu szkolnym (Mikołajczuk 2015, 53-68; Wierzbicka-Piotrowska 2015, 69-78).

Renata Grzegorzczkowska podkreślała, że język jako podstawowy atrybut człowieka, czyli *homo loquens*, rozpatrywany może być z dwóch perspektyw: komunikacyjnej i poznawczej. W tej pierwszej jest generatorem komunikatów, w tej drugiej staje się po prostu właściwością umysłu człowieka jako „forma myślowego, poznawczego ujmowania świata, jego kategoryzacji, interpretacji i konceptualizacji” (Grzegorzczkowska 2015, 8). Takie podejście do języka w edukacji polonistycznej byłoby istotnym poszerzeniem perspektywy. Pytanie o to, czy istnieje związek między wiedzą o języku a skutecznym i sprawnym posługiwaniem się nim, do dziś potrafi wywoływać spory wśród dydaktyków: w jakim stopniu kształcenie językowe w szkole ma być uczeniem o języku, a w jakim uczeniem języka. Tymczasem równie ważna, jak stopień nasycenia programów i podręczników szkolnych wiedzą lingwistyczną wynikającą z prymatu celów poznawczych nad praktycznymi, transmisji wiedzy nad jej konstruowaniem, wydaje się inna perspektywa. Oto bowiem „[o]pisywania jednostek języka można dokonywać w dwojaki sposób: z punktu widzenia generowania wypowiedzi oraz z punktu widzenia poznawczego ujmowania świata dzięki metodologii wypracowanej przez językoznawstwo kognitywne – zasady rekonstrukcji JOŚ” (PJ, 2015, z. 1., 3). Można by zatem za Elżbietą Wierzbicką-Piotrowską powtórzyć pytanie o podręcznikowy obraz świata. Badaczka postuluje:

analiza JOŚ powinna objąć także podręczniki szkolne, których język często przekazuje obraz rzeczywistości razem z przypisaną mu oceną pozytywną lub negatywną. A przecież najważniejszym zadaniem szkoły powinno być doskonalenie w uczniach umiejętności samodzielnego oceniania świata na podstawie poznawanych faktów i uzasadniania własnego zdania. Uczeń, który otrzymuje w podręczniku gotową ocenę, opartą zwykle na stereotypie myślenia o danym zagadnieniu, czuje się zwolniony od myślenia, od wyciągania wniosków i szukania argumentów (Wierzbicka-Piotrowska 2015, 76).

Celem prezentowanej refleksji staje się „wykrycie, jak fenomeny świata są przez człowieka mówiącego określonym językiem postrzegane i konceptualizowane” (Grzegorzczkowska 2015, 10). *Fenomenem świata* poddanym

analizie będzie kluczowe dla V Kongresu Dydaktyki Polonistycznej pojęcie *wspólnoty*. Jak czytamy na stronie internetowej kongresu:

[m]imo nadziei, pokładanych chociażby w rozwoju mediów elektronicznych mających służyć działaniom wspólnotowym, umacnianiu demokracji, współczesność okazała się czasem pogłębiających się dysproporcji i podziałów. Temat Kongresu „KULTURA SOLIDARNOŚCI w przestrzeni edukacyjnej” jest wyrazem nasilającego się niepokoju, że w procesie nieustannie dokonującego 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 wykraczającą poza odmiany tzw. interesu plemiennego. Powinna być realizowana nie tyle przez deklaracje (zwłaszcza polityczne), ile właśnie w przestrzeni dydaktyki polonistycznej, poczynając od szkoły, a kończąc na uniwersytecie¹.

Wśród głównych zagadnień wyznaczających tropy refleksji dydaktyków podczas kongresu znalazło się poszukiwanie PIERWSZEGO (tj. wspólnotowego) języka, a w nim pytania:

Jaka wspólnota jest nam potrzebna? Jak wyznaczać granice wspólnotowości, by nie przekształcić jej w autorytarny przymus jednorodności? Jak te potrzeby i zagrożenia łączą się z dydaktyką polonistyczną? (problem relacji między wolnością, osobnością, tożsamością a wspólnotowością i solidarnością)².

Warto zatem w moim przekonaniu zadać sobie pytanie o językowo-kulturowy obraz *wspólnoty* wpisany w nowe podręczniki do języka polskiego, te przygotowane dla uczniów czteroletniego reformowanego od 2019 roku liceum i pięcioletniego technikum.

Za Grzegorzycową na początek podkreślę:

Trudność polega na tym, że przedmiot badania, owe zjawiska świata, nie są bezpośrednio dane, inaczej niż przy badaniu systemu językowego, który jest obecny w tekstach i z nich przez badaczy zostaje zrekonstruowany. Do fenomenów świata jako obiektów konceptualizacji nie mamy bezpośredniego dostępu, jedynie poprzez język.

Tak więc pierwszy krok badawczy to wyróżnienie obiektu konceptualizacji. Przy obiektach typu *ręka* czy obiektach przyrodniczych (typu *pies*, *kot* itp.) zadanie jest stosunkowo proste. Wyodrębniają się one ontologicznie w rzeczywistości i za punkt wyjścia można przyjąć sam obiekt (jego klasę) lub też pojęcie odnoszące się do tego obiektu (klasy). Znacznie większą trudność sprawia sytuacja, gdy obiekty w świecie się nie wyróżniają i trzeba je pojęciowo wyodrębnić (odtworzyć, zrekonstruować) (Grzegorzycowa 2015, 10).

Z taką właśnie sytuacją mamy do czynienia w przypadku *wspólnoty*. Rekonstrukcja zatem sposobów ujmowania pojęcia jako kategorii językowo-kulturowej na różnych poziomach organizacji podręcznika do kształcenia

¹ <https://kongresdydaktyki2022.ug.edu.pl/idea-kongresu/> (dostęp: 19.02.2023)

² <https://kongresdydaktyki2022.ug.edu.pl/idea-kongresu/> (dostęp: 19.02.2023)

polonistycznego w szkole ponadpodstawowej to zadanie dość skomplikowane i zapewne przekraczające rozmiary artykułu. Dlatego materiałem badawczym staną się fragmenty dwóch wybranych podręczników do języka polskiego zgodnych w wymaganiami podstawy programowej z 2018 roku, a zaprezentowana analiza o charakterze jakościowym ograniczona zostanie do studium przypadku, w którym polem obserwacji (materiałem badawczym) staną się teksty literackie i Nieliterackie umieszczone w podręcznikach jako materiał przeznaczony do uczniowskiej lektury. Analizie poddane zostaną zarówno komponent informacyjny (tytuły rozdziałów i podrozdziałów; teksty informacyjne od autorów podręcznika; teksty naukowe, popularnonaukowe i publicystyczne; definicje, słowa kluczowe), jak i komponent zadaniowy (obudowa metodyczna). Sposoby konceptualizacji pojęcia *wspólnoty* oraz składające się na nie elementy posłużą do wyciągnięcia wniosków o charakterze zarówno opisowym (odzworowanie rzeczywistości w języku), jak i pragmatycznym (modelowanie obrazu rzeczywistości u odbiorców, czyli uczniów i nauczycieli korzystających z podręcznika).

Jeśli pierwszym etapem badania powinno być samo wyróżnienie obiektu konceptualizacji, zacząć należy od słownikowych definicji pojęcia. Badacze JOŚ sięgają do podstawowych znaczeń słów, a te odzwierciedlają słowniki języka polskiego. Przywołam dwa najpopularniejsze ujęcia. W najnowszym wydaniu „Wielkiego słownika języka polskiego PWN” *wspólnota* definiowana jest jako

1. ‘odznaczanie się wspólnymi cechami, wspólne posiadanie lub przeżywanie czegoś’
2. ‘to, co łączy, zespala’
3. ‘grupa osób związana wspólnym pochodzeniem, wspólną kulturą lub wspólnymi interesami, wspólną własnością’ (WSJP PWN, 187).

Obok trzech podstawowych znaczeń pojawia się także przymiotnik *wspólnotowy* oraz związki wyrazowe, jak: *wspólnota majątkowa*, *małżeńska*; *wspólnota pierwotna*.

Z kolei „Wielki słownik języka polskiego” PAN definiuje *wspólnotę* następująco:

1. z drugim człowiekiem
definicja: ‘to, co łączy jakieś osoby lub zbiorowości’
kwalifikacja tematyczna: CZŁOWIEK JAKO ISTOTA PSYCHICZNA / Relacje międzyludzkie / określenia relacji międzyludzkich
połączenia: *wspólnota* między ludźmi; *wspólnota* z Bogiem, z Chrystusem, z Najwyższym; z drugim człowiekiem, z innymi, z ludźmi
Składnia: *wspólnota* (KOGO) + z KIM; *wspólnota* między KIM a KIM; *wspólnota* między KIM;
2. poglądów
definicja: ‘odznaczanie się czymś wspólnym’
kwalifikacja tematyczna: KATEGORIE FIZYCZNE / Cechy i właściwości materii / jakość i intensywność

połączenia: *wspólnota* poglądów; wiary; języka; krwi; celów; doświadczeń; losów; dóbr; interesów; marzeń

Składnia: *wspólnota* CZEGO

3. chrześcijan

definicja: 'grupa osób, państw lub narodów, które mają wspólne pochodzenie, tradycje, wartości lub interesy'

kwalifikacja tematyczna: CZŁOWIEK W SPOŁECZEŃSTWIE / Zasady współżycia społecznego / stosunki, grupy i organizacje społeczne; CZŁOWIEK W SPOŁECZEŃSTWIE /

Pojęcie *wspólnoty* występuje jako element funkcjonowania państwa i jest używane w nazwach własnych, np. Europejska Wspólnota Obronna. Ma też swoją definicję urzędową:

zasada prawna polegająca na tym, że od dnia zawarcia małżeństwa każdy z małżonków ma jednakowe prawo własności do nabywanego majątku

Warianty: wspólność majątkowa, wspólność małżeńska

Kwalifikacja tematyczna: CODZIENNE ŻYCIE CZŁOWIEKA / Rodzina / relacje rodzinne

CZŁOWIEK W SPOŁECZEŃSTWIE / Finanse własność

Połączenia: *wspólnota małżeńska*; *wspólnota majątkowa* (WSJP PAN)

Ponieważ przedmiotem analizy jest sposób konceptualizacji pojęcia *wspólnoty* w podręcznikach szkolnych, warto sięgnąć do obowiązującej podstawy programowej, z którą podręczniki muszą być zgodne. Słowo *wspólnota* pojawia się w niej zarówno w celach ogólnych, jak i szczegółowych, wiąże się przede wszystkim z formacyjnym wymiarem przedmiotu. W celach kształcenia – wymaganiach ogólnych oraz treściach nauczania – wymaganiach szczegółowych znalazły się następujące zapisy:

Cele kształcenia – wymagania ogólne

I. Kształcenie literackie i kulturowe.

Zakres podstawowy

11. Kształcenie **umiejętności rozpoznawania i wartościowania postaw** [wszystkie wyróżnienia w cytatach – B.U.] budujących szacunek dla człowieka (np. wierność, odpowiedzialność, umiar) oraz **służących budowaniu wspólnot: państwowej, narodowej, społecznej** (np. patriotyzm, sprawiedliwość, obowiązkowość, szlachetność, walka, praca, odwaga, roztropność) (PP 2018, 14)

2. Kształcenie językowe.

Wymagania szczegółowe:

3. Komunikacja językowa i kultura języka. Uczeń:

Zakres rozszerzony

3) **określa funkcje języka:** poznawczą (kategoryzowanie świata), komunikacyjną (dostosowanie języka do sytuacji komunikacyjnej) **oraz społeczną (budowanie wspólnoty regionalnej, środowiskowej, narodowej)** (PP 2018, 20)

III. Samokształcenie.

Zakres rozszerzony

2) **włącza się w życie kulturalne szkoły, regionu** (PP 2018 24)

Zacytowane punkty z podstawy programowej wpisują się w rozumienie *wspólnoty* przede wszystkim w jej wymiarze grupowym, w postrzeganiu człowieka jako członka wspólnot państwowej, narodowej i społecznej. Uczeń rozpoznaje i wartościuje bohaterów literackich przez cechy budujące ich funkcjonowanie we wspólnocie, czyli patriotyzm, sprawiedliwość, obowiązkowość, szlachetność, walka, praca, odwaga, roztropność. Refleksja na temat wspólnotowej funkcji języka przewidziana została dla uczniów realizujących zakres rozszerzony. Podstawa programowa wyznacza tylko tropy, natomiast ich wykładnią w procesie dydaktycznym pozostają między innymi podręczniki.

Proponuję zatem ogląd dwóch wybranych podręczników do klasy II liceum i technikum, a w nich rozdziałów poświęconych literaturze romantycznej, zwłaszcza wprowadzeniu do epoki, literaturze powszechnej oraz twórczości Mickiewicza. Wydaje się, że obecność kategorii *wspólnoty* w podręczniku poświęconym romantyzmowi jest czymś oczywistym. Proponuję zatem spojrzeć na krótkie zestawienie. Tabele zawierają cytaty z tekstów podręcznikowych z zaznaczeniem, jakich treści nauczania dotyczył tekst oraz jaki komponent (typowy dla struktury podręcznika) reprezentował. Zestawienie oddaje porządek treści (kolejność pojawiania się treści nauczania i zadań w podręcznikach)³.

Tabela 1.

Treść nauczania	Funkcja w podręczniku/ komponent podręcznika	„WSPÓLNOTA” w kontekście (cytacie z podręcznika)
romantyzm, wprowadzenie do epoki	komponent informacyjny	„Już przedstawiciele niemieckiego preromantyzmu podkreślali, że naród nie jest po prostu zbiorowością zamieszkującą konkretny obszar i podlegającą jednej władzy politycznej, lecz stanowi wspólnotę połączona podobnymi wyobrażeniami, wartościami i tradycją. Tym, co odróżnia jeden naród od innych i nadaje mu tożsamość, są prawa i obyczaje oraz najstarsze mity i podania, a także odwołujące się do nich współczesne dzieła”, s.14.

³ Należy dodać, że podstawa programowa z 2018 roku zakłada chronologiczny układ treści.

Językowo-kulturowy obraz *wspólnoty* w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły ponadpodstawowej

obraz, Eugene Delacroix „Wolność wiodąca lud na barykady”, tekst będący opisem, analizą, interpretacją obrazu	komponent informacyjny, <i>Czytanie tekstu kultury</i>	„apoteozą rewolucji, symbolem sojuszy różnych sił społecznych zjednoczonych w walce przeciwko despotyzmowi i ograniczaniu praw obywatelskich”, s. 23.
William Wordsworth „Żonkile”, „Świat ludzkich spraw zbyt wiele dla nas znaczy”	komponent informacyjny <i>Analiza i interpretacja utworów - wskazówki</i>	„W tym utworze Wordsworth pokazuje jedność świata natury i człowieka ”. „ wizja harmonijnego związku między człowiekiem a dynamiczną, zmieniającą się naturą ”, s. 53.
Adam Mickiewicz „Oda do młodości”	komponent informacyjny <i>Analiza i interpretacja utworów - wskazówki</i>	„oświeceniowa potrzeba działania na rzecz wspólnoty ”, s. 74.
J. W. Goethe „Cierpienia młodego Wertera”	fragment tekstu literackiego	„Dziękuję ci, Wilhelmie, za twą przyjaźń i żeś tak to słowo zrozumiał”, s. 34.
Adam Mickiewicz „Lilie”	komponent informacyjny <i>Analiza i interpretacja utworów - wskazówki</i>	„siły nadprzyrodzone (natura, Bóg) przywracają na ziemi ład moralny, nie tylko wymierzając karę za zbrodnie bezpośrednim winowajcom, lecz doświadczając okrutnie całą wspólnotę ludzką ”, s. 91.
Adam Mickiewicz „Sonety krymskie”	komponent zadaniowy <i>Po przeczytaniu, Pytania i polecenia</i>	„Poszukaj w dostępnych źródłach, co mówią wspinacze wysokogórscy o swojej pasji. Czy ich postawa ma coś wspólnego z motywami i doświadczeniami bohatera „Sonetów krymskich”? „Posłuchaj w internecie kilku utworów z płyty Mickiewicz - Stasiuk - Haydamaky. To wspólny album muzyczny polskiego pisarza Andrzeja Stasiuka i ukraińskiego zespołu Haydamaky. Artyści zaprezentowali na płycie własną interpretację „Sonetów krymskich”. Czy odpowiada ona Twoim gustom? Czy uważasz, że album jest dowodem na uniwersalizm tej poezji?”, s. 99.

Adam Mickiewicz „Dziady, cz. III”	komponent informacyjny <i>Analiza i interpretacja utworów – wskazówki</i>	„[Mickiewicz] przedstawił historię narodu i jego miejsce w ludzkiej wspólnocie z perspektywy metafizycznej. Wpisał losy Polski i Polaków w odwieczną walkę dobra ze złem oraz porządek religijny”, s. 129.
Adam Mickiewicz „Dziady, cz. III”	komponent zadaniowy <i>Po przeczytaniu</i>	„Czy można wskazać jakieś cechy wspólne i rozbieżne współczesnej młodzieży oraz tej z czasów Adama Mickiewicza? Z czego wynika ją podobieństwa i różnice? Porozmawiajcie na ten temat w klasie”, s. 136.
Adam Mickiewicz liryki lozańskie	komponent informacyjny <i>Analiza i interpretacja utworów – wskazówki</i>	„Ważny dla romantyzmu związek człowieka z naturą. „osoba mówiąca (...) przestaje być jedynie obserwatorem natury – utożsamia się z nią całkowicie i staje się jej częścią. Uświadamia sobie jedność porządku przyrody i ludzkiego istnienia . Doświadczenie duchowego związku własnego „ja” z wodą wielką i czystą alpejskiego jeziora to jedna z <i>prawd żywych</i> ”, s. 141.

Źródło: M. Chmiel, A. Cisowska, J. Kościerzyńska, H. Kusy, A. Równy, A. Wróblewska, *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum 2, cz. 1*, Nowa Era, Warszawa 2021⁴.

Tabela 2.

Treść nauczania	Funkcja w podręczniku/ komponent podręcznika	„WSPÓLNOTA” w kontekście (cytacie z podręcznika)
romantyzm, wprowadzenie do epoki: <i>Romantyzm, czyli inna nowoczesność</i>	komponent informacyjny	„Romantyzm to także początek świadomości narodowej mieszkańców Europy. W tej epoce określono nowoczesną ideę narodu, którego członkami są wszyscy ludzie mówiący tym samym językiem, przyznający się do tej samej tradycji, kultury i wyznający podobne wartości. Naczelne miejsce przyznano Ojczyźnie – wspólnocie narodowej istniejącej niezależnie od bytu państwowego”, s. 11.
romantyzm, wprowadzenie do epoki: <i>Romantyzm, czyli inna nowoczesność</i>	komponent informacyjny – tekst popularnonaukowy – Alina Witkowska „Wielkie stulecie Polaków”	„tajemniczy fenomen jedności w podziale, wspólnoty bez państwa , który można by nazwać duchowym państwem Polaków”, s. 13.

⁴ W dalszej części artykułu podręcznik *Ponad słowami* oznaczany będzie skrótem PS.

Językowo-kulturowy obraz *wspólnoty* w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły ponadpodstawowej

romantyzm, wprowadzenie do epoki: <i>Romantyzm, czyli inna nowoczesność</i>	komponent informacyjny – tekst popularnonaukowy – Alina Witkowska „Wielkie stulecie Polaków”	„duchowe pragnienie wolności i życia w dwu wymiarach: realnie historycznym, zapewne, lecz także mitycznym, we wspólnej polskiej ojczyźnie ”, s. 13.
romantyzm, wprowadzenie do epoki: <i>Romantyzm, czyli inna nowoczesność</i>	komponent zadaniowy	„Jak autorka definiuje «duchowe państwo Polaków»? Czy zgadzasz się, że istnieje duchowa wspólnota Polaków? ”, s. 14.
romantyzm, wprowadzenie do epoki: <i>Romantyzm, czyli inna nowoczesność</i>	komponent informacyjny – <i>Miniprzewodnik – zdobycze romantyzmu</i>	„Nowoczesny patriotyzm – romantycy dostrzegli więź między jednostką a Ojczyzną (rozumianą jako dobro nadrzędne), dzięki czemu stworzyli nowoczesną normę patriotyzmu. W myśl tej normy poczucie przynależności narodowej – wyznaczanej przez język – tworzy wspólnotę ludzi żyjących zarówno w kraju ojczystym, jak i w rozsiąanych po świecie diasporach (np. środowiska polskie w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Francji)”, s. 14.
romantyzm, wprowadzenie do epoki: <i>Poezja romantyczna wobec klasycznej</i>	komponent informacyjny – tekst filozoficzny z epoki August Wilhelm Schlegel „Wykłady o literaturze pięknej i sztuce”	„Jedność Europy nie opiera się jedynie na pokrewieństwie języków. W daleko większym stopniu tworzy ją uznanie wspólnych zwierzchników spraw ziemskich i duchowych (...) ; zbieżność sposobów myślenia, obyczajów i poglądów; wreszcie poczucie wspólnego interesu , prawdziwie europejski patriotyzm, który nie wygasł jeszcze do około początku XVI wieku”, s.16-17.
angielscy poeci jezior: <i>Nowe tematy poezji europejskiej</i>	komponent informacyjny	„rozpoznanie głębokich związków między naturą a człowiekiem , do wglębnienia się w ludzką psychikę”, s. 22.
angielscy poeci jezior: <i>Nowe tematy poezji europejskiej</i>	komponent zadaniowy – polecenia do wiersza: Wiliam Wordsworth „Żonkile”	„Czy ty także odczuwasz więź z przyrodą ? Jeśli tak, to w jaki sposób i w jakich sytuacjach? Co to uczucie Ci daje?”, s. 24.
angielscy poeci jezior: <i>Nowe tematy poezji europejskiej</i>	komponent zadaniowy – polecenia do wiersza: Samuel Taylor Coleridge „Kościszko”	„Czemu służy pamięć o klęskach narodowych i żałoba po bohaterach? Czy rocznice te warto celebrować? Uzasadnij swoje zdanie. Kiedy i jak należy się solidaryzować z przegranymi? ”, s. 27.

Nawiązania do poetów jezior – Walt Whitman „Żdźbła trawy”	tekst literacki, wiersz	„Odkrywam, że jednoczę w sobie węgiel, gnejs , długowłosy mech, owoce, jadalne korzenie, ziarna...”, s. 29.
Nawiązania do poetów jezior – Bob Dylan „Odpowiedź zna wiatr”	komponent informacyjny	„Namawiali do (...) wspólnotowości (rezygnacja z własności prywatnej, życie w komunach)”, s. 31.
Johann Wolfgang Goethe „Cierpienia młodego Wertera”	tekst literacki	„serce jego nie bije sympatią dla – och! – dla ustępu drogiej książki, gdzie serca moje i Lotty w jeden rytm biją ”, s. 49.
Adam Mickiewicz „Oda do młodości”	komponent zadaniowy – polecenia do wiersza: Adam Mickiewicz „Oda do młodości”	„«Jednością silni, rozumni szaleń» – czy wspólnota i solidarność to wartości bezwzględnie pozytywne? Czy w pewnych okolicznościach mogą stanowić zagrożenie? Przedyskutujcie problem w klasie”, s. 70.
Adam Mickiewicz „Dziady, cz. IV” <i>Antynomie miłości romantycznej</i>	Komponent informacyjny – <i>Pojęcia kluczowe</i>	„Obdarzeni niezwykłą wrażliwością i intuicją kochankowie («magnetyzm serca») osiągają jedność duchową , która sięga poza grób”, s. 120.
Adam Mickiewicz „Dziady, cz. III” <i>Mysł mesjanistyczna Mickiewicza</i>	komponent informacyjny – <i>Wiedzieć więcej</i>	„Inny przedstawiciel polskiego mesjanizmu, Andrzej Towiański, wierzył we wspólnotę duchową narodu , nieustannie zmierzającego ku moralnemu rozwojowi dzięki ofierze «ducha, ciała i czynu»”, s. 182.

Źródło: D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trześniowski, Język polski. *Oblicza epok. Podręcznik – liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony 2.1.*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2020⁵.

Wybrany materiał pokazuje, że językowy obraz *wspólnoty* w badanych podręcznikach to przede wszystkim *wspólnota narodowa* w znaczeniu przypisywanym jej w obu definicjach słownikowych w trzecim punkcie, zatem rozumiana jako „ludzie mówiący tym samym językiem, przyznający się do tej samej tradycji, kultury i wyznający podobne wartości” (OE, 11). Poza wymienionymi komponentami znaczeniowymi *wspólnoty narodowej* identyfikowanej także jako „Ojczyzna”, takimi jak język, tradycja, kultura i wartości, wymienia się wyobrażenia, prawa, obyczaje, mity i podania, dzieła, zbieżne sposoby myślenia, poglądy (PS, 14). Różne mogą być zakresy znaczeniowe *wspólnoty*: *wspólnota ludzka*, *wspólnota europejska*, *wspólnota narodowa*. Tak rozumiana *wspólnota* może mieć charakter realny: historyczny i materialny (obszar, kraj ojczysty, władza polityczna, interesy) oraz duchowy. W tym drugim ujęciu możliwa okazuje się *wspólnota narodowa*

⁵ W dalszej części artykułu podręcznik *Oblicza epok* oznaczany będzie skrótem OE.

„istniejąca niezależnie od bytu państwowego” (OE, 11); „duchowe państwo Polaków” (OE, 13); „duchowa wspólnota Polaków” (OE, 14); „wspólnota duchowa narodu” (OE, 182). *Wspólnota ludzka* postrzegana jest także w wymiarze religijnym (PS, 91) i metafizycznym (PS, 129), a *wspólna polska ojczyzna* obok wymiaru realnie historycznego ma wymiar mityczny (OE, 13).

Wspólnota postrzegana jako grupa ludzi, których *coś łączy* (pochodzenie, cele, doświadczenia, losy, wiek, marzenia), pojawia się w podręcznikach także wtedy, gdy słowo nominalnie nie zostaje przywołane, ale opisywane grupy mają charakter wspólnot. Analizowany materiał literacki i uruchamiany kontekst historycznoliteracki powodują, że przywoływana jest wspólnota więźniów, wspólnota pokoleniowa, wspólnota młodych.

Wspólnota rozumiana jako grupa osób połączonych wspólnym celem wyznaczanym sytuacyjnie, realizowanym ze względu na aktualną potrzebę, występuje w komponencie informacyjnym podręcznika, w tekście będącym analizą obrazu. „Wolność wiodąca lud na barykady” Eugène’a Delacroix, zostaje przez autorów podręcznika zinterpretowana jako tekst kultury będący „apoteozą rewolucji, symbolem **sojuszy różnych sił** społecznych **zjednoczonych w walce** przeciwko despotyzmowi i ograniczaniu praw obywatelskich” (PS, 23). Z kolei sytuacyjnie uwarunkowana *wspólnota Z KIM* wprowadzona zostaje przez przywołanie wiersza Taylora Coleridge’a „Kościuszko”. W zadaniach do tekstu pojawia się pytanie o to, kiedy i jak należy się **solidaryzować z przegranymi** (OE, 27). Różnica w sposobie zapoznawania ucznia ze znaczeniami polega na tym, że w przypadku analizy obrazu znaczenie zostaje wprost wyartykułowane i podane, natomiast w zadaniu to uczeń aktualizuje niejako znaczenie, ponieważ ma je odnieść do sytuacji uniwersalnych, nie tylko obecnych w tekście.

Romantyczne rozumienie wspólnoty przenoszone jest na czasy XX i XXI wieku, ponieważ przywoływane teksty współczesne (teksty literackie jako kontynuacje i nawiązania lub teksty naukowe czy popularnonaukowe jako komentarze) skłaniają do zadawania pytań o istotę wspólnot. Po fragmentach „Dwunastu stacji” Tomasza Różyckiego, w komponencie informacyjnym *Wskazówki interpretacyjne. Powrót do kraju lat dziecińczych*, w podręczniku znalazły się zdania:

Mimo to nie ma tu niechęci czy poczucia wyższości, a raczej wyrozumiałość i serdeczność do tej **małej ojczyzny** – poeta odżegnuje się od niej, ale wie, że tak naprawdę **jest jej częścią**, jest nią przesiąknięty. To zapyziałe prowincjonalne Opole, choć brzydkie, jest kochane – bo **kochani są mieszkający tam ludzie** (PS, 264).

W komponencie zadaniowym podręcznika *Po przeczytaniu* uczeń odnajduje polecenie dotyczące udowodnienia tezy sformułowanej w postaci cytatu z artykułu Piotra Śliwińskiego „12 stacji, Różycki, Tomasz”:

Parafrazy Mickiewiczowskiego arcydzieła pojawiają się w utworze Tomasza Różyckiego nie tyle w celu sparodiowania, ile aktualizacji. Przypominają nam

o podstawowej zasadzie odnajdywania się ogólnego w konkretnym, uniwersalnego w partykularnym, **wspólnotowego** w osobistym. W efekcie epopeja romantyczna okazuje się prototypem twórczości poświęconej rodzinie, dojrzewaniu, uwikłaniu w mit, **małej ojczyźnie** (PS, 264).

Tak rozumiane pojęcie każe uczniowi przenieść znaczenie rzeczownika *wspólnota* na przymiotnik *wspólnotowy* ('związany ze wspólnotą – tym, co łączy jakieś osoby lub zbiorowości' WSJP PAN), zaktualizować jego znaczenie i wpisać w nie relacje międzyludzkie: bohater jest częścią małej ojczyzny nie tylko ze względu na pochodzenie („jest nią przesiąknięty”), ale także na relacje międzyludzkie („kochani są mieszkający tam ludzie”). To, co *wspólnotowe*, jest obecne w tym, co *osobiste*. Wzajemne powiązania i uwikłania rozszerzają znaczenie *wspólnoty* z grupy ludzi, którzy mają wspólne pochodzenie (człowieka jako istotę w społeczeństwie), na to, co łączy osobę ze zbiorowością (człowieka jako istotę psychiczną). Uaktualnienie pojęcia daje szansę na wprowadzenie go w kontekst współczesny, w którym podejmuje się próbę dyskusji ze stereotypem. Trzeba jednak pamiętać, że aby ze stereotypem polemizować, trzeba z pierwotnym, będącym podstawą stereotypu, znaczeniem ucznia zapoznać. Nie będzie szansy na dyskusję z romantycznym pojmowaniem *wspólnoty narodowej*, jeśli uczniowie nie zapoznają się z tekstami, nie wyczytają znaczenia pojęcia wpisanego w kulturę epoki, w tym także literaturę.

W tym dyskursie znaczeń pojawia się także ogniwo pośrednie. W podręczniku w komponencie informacyjnym *Komentarz do lektury* umieszczono bowiem fragment tekstu Tadeusza Konwickiego z książki „Kalendarz i klepsydra” rozpoczynający się od zdania „Wymiera pokolenie schorowane na literaturę”. Towarzyszy mu pytanie: „Wyjaśnij, kogo dotyczą i jakie znaczenie mają użyte przez Tadeusza Konwickiego sformułowania: «My jesteśmy cali z Dziewiętnastego» i «pokolenie schorowane na literaturę»” (PS, 138). Propozycja wiąże się bezpośrednio z rozumieniem *wspólnoty pokoleniowej* jako tej wywodzącej się z tradycji romantycznej, z kultu literatury, która ma moc zmiany świata. *Wspólnota pokoleniowa* w znaczeniu, jakie jej nadaje Konwicki i jakiej zrozumienia oczekuje się w zadanym pytaniu, to *wspólnota poglądów* jako ‘wspólnota CZEGO’; zatem *wspólnota doświadczeń, poglądów i wartości*, wśród których literatura dziewiętnastego wieku z całym jej zaangażowaniem i mocą zmiany rzeczywistości przeciwstawiona zostaje „konwulsyjnemu światu” środków masowego przekazu.

Należy zwrócić uwagę, że podręczniki do kształcenia literacko-kulturowego z zakresu romantyzmu zawierają także obraz *wspólnoty*, który w stereotypowym ujęciu w tym właśnie czasie nabiera szczególnego znaczenia, uzyskuje wręcz swój literacki wyraz. Chodzi o rozumienie *wspólnoty* jako relacji międzyludzkich (*wspólnota KOGO z KIM*) ujawnianych w romantycznym obrazie miłości i przyjaźni: „jedność duchowa

kochanków”; „serca w jeden rytm biją”; „bracie”; „Dziękuję ci, Wilhelmie, za twą przyjaźń i żeś tak to słowo zrozumiał”. *Wspólnota* rozumiana jako relacja KOGO z KIM pokazywana jest także w tych fragmentach podręcznika, które dotyczą obrazu natury. Nie zagłębiając się w kontekst filozoficzny stosunku romantyków do natury, chcę zwrócić jedynie uwagę, że język ujawnia antropomorfizacyjny sposób ujmowania świata natury na poziomie związków składniowych. W połączeniach *wspólnota* KOGO z KIM lub między KIM a KIM drugim obligatoryjnym członem zgodnie ze schematem składniowym powinien być rzeczownik osobowy. I choć w cytowanych przykładach nie pojawia się słowo *wspólnota*, to sposób ujmowania relacji między człowiekiem a naturą określany jest przez *wieź*, *związek*, *jedność*, np.: „wieź z przyrodą”; „związek człowieka z naturą”; „wizja harmonijnego związku między człowiekiem a dynamiczną, zmieniającą się naturą”; „jedność natury i człowieka” „jedność porządku przyrody i ludzkiego istnienia”; „duchowy związek własnego «ja» z *wodą wielką i czystą*”; „jednoczę w sobie węgiel, gnejs, długowłose mech, owoce, jadalne korzenie, ziarna”. Dwa ostatnie przykłady wyrażają już nie tylko *wspólnotę* ze światem natury, ale całkowite utożsamienie się, zjednoczenie z nim.

Kategoria *wspólnoty* ujawnia się w podręcznikach także poprzez użycie przymiotnika *wspólny* w znaczeniu ‘ktoś/coś ma coś wspólnego z kimś/czymś’ definiowanym jako *podobieństwo* lub *związek* (WSJP PAN). Słowo *wspólny* stanowi podstawę zadań, w których uczeń zobowiązany jest poszukać podobieństw lub związków między różnymi tekstami kultury, poziomami ich organizacji. W analizowanym materiale określanie elementów wspólnych dotyczy relacji między cechami i doświadczeniami bohaterów literackich a cechami i doświadczeniami ludzi współczesnych, np. motywy i pasje współczesnych wspinaczy wysokogórskich a doświadczenia bohatera „Sonetów krymskich” (PS, 99); cechy wspólne współczesnej młodzieży oraz tej z czasów Mickiewicza (PS, 136).

Zestawienia tabelaryczne oraz przeprowadzona analiza pokazują, że w poddanych oglądowi podręcznikach dominuje ujęcie *wspólnoty* jako ‘grupy osób związanych wspólnym pochodzeniem, wspólną kulturą’. *Wspólnotowość* kojarzona jest zatem w tradycję, językiem, wyznawanymi wartościami, czyli *wspólnotą narodową*, która istnieje niezależnie od bytu państwowego. Tak rozumiana *wspólnota narodowa* występuje przede wszystkim w komponentcie informacyjnym podręcznika (głównym oraz przywoływanych tekstach naukowych i popularnonaukowych). Wartościowana jest pozytywnie. Drugie znaczenie *wspólnoty* obecne w podręcznikach wyraża definicja ‘to, co łączy, zespala’. Jest to zatem *wspólnota* poglądów, ideałów, np. buntu, emocji, ale też losu, doświadczeń, wieku. Trzecim wymiarem *wspólnoty* w podręcznikach pozostaje ten, który w słownikach wymieniany jest jako pierwszy, czyli ‘wspólnota z drugim człowiekiem’ rozumiana przede wszystkim w aspekcie psychologicznym

jako relacja (miłość, przyjaźń). Niewątpliwą romantyczną innowacją znaczeniową jest włączenie do tej relacji natury.

Podręcznikowe konceptualizacje *wspólnoty* uwarunkowane są przez kilka czynników formalnych, dydaktycznych oraz ideowych. Językowy obraz wspólnoty, jaki wyłania się z podręczników, nie odbiega od słownikowych definicji pojęcia, choć różnie wartościowane i hierarchizowane są owe definicje. Główne komponenty znaczenia *wspólnoty* uzależnione są od treści nauczania, zatem językowe konceptualizacje wynikają z tekstów, które analizowane są podczas lekcji, a ich obecność determinują wprost zapisy podstawy programowej (kanon, lista lektur obowiązkowych).

Sposób aktualizowania znaczenia zależy od tego, w jakim komponencie podręcznikowym znajduje się pojęcie: w komponencie informacyjnym (teksty z epoki: obowiązkowe i proponowane przez autorów podręcznika; teksty o epoce i jej dziełach jako cytaty z opracowań; komentarz podręcznikowy, czyli komponent informacyjny od autorów podręcznika) czy komponencie zadaniowym. Ten ostatni zwłaszcza daje szansę na zadawanie pytań o znaczenie pojęcia, sposób jego rozumienia w odniesieniu do przeszłości i terażniejszości, jego uniwersalizację. O ile sięganie do dzieł literackich, których fragmenty pojawiają się w podręczniku, pozwala uczniom rozpoznać podstawowe, ale także budujące późniejsze stereotypy znaczenia, o tyle sposób prowadzenia podręcznikowego wykładu, dobór fragmentów opracowań czy wreszcie konstrukcja zadań dają szansę na aktualizację znaczeń. Na każdym z wymienionych poziomów pojawia się wartościowanie, choć nie musi ono być wprost sygnalizowane.

W przywołanych przykładach aktualizowanie pojęcia *wspólnoty* dokonuje się we fragmentach opracowań oraz zadaniach formułowanych w odniesieniu do tekstów naukowych i popularnonaukowych czy tekstów literackich. Wartościowe są zwłaszcza te zadania, w których proponuje się odtworzenie znaczenia pojęcia na podstawie tekstu (oczywiście zawsze to będzie jednostkowa interpretacja) oraz własną ocenę tegoż rozumienia (*Jak autorka definiuje....? Czy zgadzasz się z taką definicją?*). Stawiane uczniom zadania wymagają dostrzeżenia podobieństwa doświadczeń człowieka współczesnego z doświadczeniami bohatera literackiego (*wspólnota emocji, postaw, pasji podróżników; więź z naturą*). Pojawia się też pytanie o uniwersalizm postaw i emocji, które wyzwala odbiór literatury, a te z kolei mogą stać się podstawą *wspólnoty narodów* (Stasiuk i Haydamaky a „Sonety krymskie”). Tekst będący komentarzem i nawiązaniem do epoki ma skłonić do refleksji na temat współczesnej *wspólnoty doświadczeń*, których częścią jest romantyczne pojmowanie roli literatury (Konwicki). Podręczniki zawierają także polecenia, które zachęcają uczniów do wartościowania pojęć; dyskusji nad konsekwencjami ich wykorzystania, wcielania nazywanych przez nie postaw. Zadania prowokują też do rozważań, czy *wspólnota* i *solidarność* mają jedynie pozytywną wartość, czy

też w pewnych okolicznościach mogą stanowić zagrożenie. Właśnie ten moment „wprawiania pojęć w ruch” pozostaje dydaktycznie najbardziej wartościowy. Pojęcie w ruchu wymaga definiowania, redefiniowania, zastanawiania się nad znaczeniem, podważania, wartościowania, a przecież to podstawowe umiejętności składające się na krytyczny odbiór tekstu. Potrzebny jest tutaj czas na wnikliwą lekturę tekstu pierwszego, poznanie pojęcia w jego ujęciu źródłowym, aby można było dalej odkrywać kryjący się za nim stereotyp, badać sposób rozumienia pojęcia w kolejnych jego użyciach (np. w opracowaniach naukowych, popularnonaukowych, publicystycznych, potocznych czy też nawiązaniach kulturowych), poddać własnej refleksji i odnieść do własnego doświadczenia. Tak właśnie powinna się realizować funkcjonalizacja kształcenia językowego. Odkrywanie znaczeń staje się bowiem podstawą kształtowania pojęć.

Jeśli „język stanowi swoisty filtr kulturowy, przez który dana społeczność postrzega, kategoryzuje i wartościuje świat” (Skowronek 2022, 19), to przecież jest on obecny także w podręcznikach.

Czy wobec faktu, że JOS to podstawowa matryca poznawczo-językowa, swoista macierz lingwistyczno - kulturowa, można mówić o wariantach językowego obrazu świata, swoistych jego konkretyzacjach, tekstowych realizacjach? Oczywiście - tak. Z punktu widzenia semantyki (nauki o znaczeniach) językowy obraz świata może być więc traktowany jako pojęcie nadrzędne, bazowe o najszerszym zakresie (Skowronek 2022, 20).

Traktowanie pojęć, w tym także pojęcia *wspólnoty*, w sposób dyskursywny daje szansę na prawdziwą funkcjonalizację kształcenia językowego. Odkrywanie znaczeń staje się bowiem podstawą kształtowania pojęć, które nieustannie wprawiane w ruch ujawniają swoje odcienie znaczeniowe i swoją wieloznaczność. To jedyna droga do kształtowania umiejętności rozpoznawania manipulacji językowej, ale także odbioru literatury w całym bogactwie jej niedosłownych znaczeń.

Materiał badawczy:

Chemperek Dariusz, Kalbarczyk Adam, Trzeźniowski Dariusz, 2020, *Język polski. Oblicza epok. Podręcznik - liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony 2.1.*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Chmiel Małgorzata, Cisowska Anna, Kościerzyńska Joanna, Kusy Helena, Równy Anna, Wróblewska Aleksandra, 2021, *Ponad słowami. Podręcznik do języka polskiego dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony 2, cz. 1*, Nowa Era, Warszawa.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponad podstawowa: liceum, technikum oraz szkoła branżowa I i II stopnia, Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2018, <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> (dostęp: 19.02.2023).

Bibliografia:

- Grzegorzczkova Renata, 2015, *Co to jest językowy obraz świata i dlaczego warto go badać?*, „Poradnik Językowy”, z. 1., s. 7-14.
- Mikołajczuk Agnieszka, 2015, *Językowy obraz świata w edukacji polonistycznej a treści nauczania w podstawie programowej i wybranych podręcznikach szkolnych*, „Poradnik Językowy”, z. 1., s. 53-68.
- Skowronek Bogusław, 2022, *Językowy obraz świata*, „Academia. Magazyn Polskiej Akademii Nauk”, nr 4/72, s. 18-20.
- Wielki słownik języka polskiego*, 2018, Dubisz S. (red.), t.4., Warszawa.
- Wielki słownik języka polskiego*, Żmigrodzki P. (red.), <https://wsjp.pl/>, (dostęp: 19.02.2023).
- Wierzbicka-Piotrowska Elżbieta, 2015, *Metodologia językowego obrazu u świata w nauczaniu szkolnym*, „Poradnik Językowy”, z. 1, s. 69-78.

O Autorce:

Beata Udzik – prof. UAM, dr hab., Instytut Filologii Polskiej UAM, językoznawczyni, nauczycielka akademicka i szkolna, honorowy profesor oświaty; arbiter CKE w zakresie egzaminu maturalnego z języka polskiego; autorka kilkudziesięciu artykułów z zakresu dydaktyki przedmiotowej, kształcenia językowego, diagnostyki edukacyjnej i ewaluacji oraz monografii: *Myśleć i pisać. Mechanizmy błędów językowych w pracach pisemnych uczniów; Rozważ i uzasadnij. Struktury argumentacyjne w rozprawkach maturalnych*); współautorka nagrodzonej na targach edukacyjnych EDUKACJA XXI książki *Czytaj i myśl. Zderzenia literatury z fizyką*.

Luka lekturowa – lektury szkolne a cyfrowe lektury domowe w edukacji polonistycznej

„Reading gap” – school readings vs. digital home
readings in Polish language education

Mirosław Wobalis

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-9311-9515

Abstract: In the realities of the turn of the second and third decades of the 21st century, interactivity, virtuality and multimedia have become the main formal determinants of messages for hybrid and digital generations (generations X, Y, Z). The most popular “domestic” cultural texts are mostly interactive and disseminated in the form of video games and interactive plots growing out of games. These forms, according to the author, not only become the basic spontaneous ‘home reading’ of digital generations today but will become the ‘dominant reading’ in the third decade of the 21st century. The article will characterize the phenomenon of the reading gap, the reading preferences of young people will be discussed along with the analysis of the new paradigm of plot reception defined in the article as the performative turn in reading.

Key words: new media, video games, teenagers, literature, plot, performativity, Polish language education

Streszczenie: W realiach przełomu drugiego i trzeciego dziesięciolecia XXI wieku interaktywność, wirtualność i multimedialność stały się głównymi wyznacznikami formalnymi przekazów bliskich pokoleniom hybrydowym i cyfrowym (pokolenia X, Y, Z). Najpopularniejsze „domowe” teksty kultury są w zdecydowanej większości interaktywne i upowszechniane w formie gier wideo oraz wyrastających z gier fabuł interaktywnych. Formy te, zdaniem autora, nie tylko stają się współcześnie podstawowymi spontanicznymi lekturami domowymi pokoleń cyfrowych, ale staną się dominującymi lekturami w trzecim dziesięcioleciu XXI wieku. W artykule scharakteryzowane zostanie zjawisko luki lekturowej, omówione zostaną preferencje lekturowe młodych wraz z analizą nowego paradygmatu odbioru fabuł określonego w artykule jako lekturowy zwrot performatywny.

Słowa kluczowe: nowe media, gry wideo, młodzież, literatura, fabuła, performatywność, kształcenie polonistyczne

Luka lekturowa

W artykule omówiona zostanie problematyka związana ze zjawiskiem współistnienia w tym samym czasie dwóch obiegu lekturowych (szkolno-instytucjonalnego oraz domowo-prywatnego) z odmiennymi dla tych

obiegów tekstami kultury, innym ich przepływem wśród odbiorców, a nawet odmiennymi praktykami czytelniczymi. Szczególnie zaś interesuje mnie proces czasowego wykluczenia interaktywnych tekstów kultury i powstawanie luki lekturowej, skutkującej postępującą/powiększającą się nieprzystawalnością „nauczycielskich” lektur szkolnych i „uczniowskich” cyfrowych lektur domowych.

Luką lekturową nazywam czasową nieobecność w polonistycznej edukacji szkolnej wybranych tekstów kultury wynikającą z uwarunkowań politycznych, ideologicznych, społeczno-kulturowych, technicznych lub generacyjnych.

Wyróżniam następujące źródła tworzenia się luk lekturowych:

1. Świadome i celowe wykluczenie z obszaru edukacji instytucjonalnej wybranych tekstów kultury uznawanych za niewygodne lub szkodliwe dla pewnej grupy (społecznej, rasowej, etnicznej itd.) lub uważanych za mało wartościowe (np. ze względów estetycznych).
2. Samoistne wyłączenie przez nauczyciela wybranych tekstów kultury ze względu na czynniki społeczno-polityczne (autocenzura), techniczne (brak dostępu do wymaganego sprzętu, narzędzi, nośników), kompetencyjne (brak umiejętności pracy z wybranym tekstem kultury lub kategorią tekstów) lub generacyjne (wynikające z nieznamomości języka danego medium, konwencji, poetyki itp.).
3. Eliminacja wybranych tekstów kultury (lub ich grup) ze względu na politykę rynkową wydawnictw edukacyjnych zajmujących się tworzeniem podręczników szkolnych. Z jednej strony mamy tutaj proste uwarunkowania techniczno-finansowe (relacja nakład/zysk), prawno-finansowe, ale także bardziej złożone zależności rynkowe, związane z dostępem do rynku jako takiego (wydawnictwo drukuje wyłącznie te treści, które odpowiadają aktualnym decydom rynkowym).

Warto w tym miejscu postawić roboczą tezę, wymagającą z pewnością osobnego rozważenia, że im bardziej zamknięty staje się kanon lekturowy, im szczegółowsze są zapisy podstaw programowych i innych dokumentów oświatowych, tym ryzyko pojawienia się luki lekturowej staje się większe¹.

Z lukami lekturowymi typu ideologicznego mieliśmy wielokrotnie do czynienia w komunistyczno-socjalistycznej przeszłości, współcześnie również możemy obserwować wpływ decydentów instytucjonalnych na wykluczanie tytułów niewygodnych lub niepasujących do jakiejś wizji ideologicznej (Gombrowicz/Sienkiewicz, Kołakowski/Wyszyński). Z tego rodzaju lukami radzono sobie na różne sposoby – od przemykania wartościowych tekstów w opracowaniach naukowych po szeroko rozumiany drugi obieg literacki. Jednym z ciekawszych opracowań świadczących o tego typu praktykach

¹ W tym kontekście wyróżnić można trzy kategorie dzieł powiązanych z pojawianiem się luk lekturowych: a) dzieła jeszcze nie lekturowe, b) utwory już nie lekturowe, c) utwory lekturowe „kanoniczne”.

(a jednocześnie materialne potwierdzenie zjawiska występowania luki lekturowej) jest *Literatura współczesna „źle obecna” w szkole* w opracowaniu Bożeny Chrzęstowskiej ze wstępem tejże oraz Ewy Wiegandt (*Literatura współczesna „źle obecna” w szkole*, 1991).

W niniejszym artykule pominię historyczno-literacką analizę tego interesującego, wielowymiarowego zjawiska i skupię się jedynie na relacji między współczesnym światem lektur szkolnych oraz współistniejącym obok niego światem cyfrowych „lektur” domowych.

Wspomniana wyżej Bożena Chrzęstowska w taki sposób scharakteryzowała edukacyjną oczywistość:

Szkoła jest z natury konserwatywna i choć taka być musi, nie oznacza to jeszcze, że ma być także archaiczna. Wciąż jednak język szkoły i język domu to dwa zbyt różne języki: A tak się dzieje, kiedy dzieci wkraczające w świat kultury poprzez obrazy – nieruchome (komiks) i ruchome (film) – w szkole kontaktują się najczęściej ze słowem literackim i to często w XIX-wiecznym wydaniu! (Chrzęstowska 1996, 295).

Po ponad ćwierćwieczu od wydrukowania powyższego tekstu nie sposób się z Mistrzynią nie zgodzić – uczniowski świat szkoły i prywatny świat domu to niezmiennie dwa przeciwstawne obszary życia: z odmiennym kanonem zachowań, innymi rytuałami i innym zestawem narzędzi komunikacyjnych. To także inne światy odbioru kultury, inne ich reprezentacje, inne praktyki czytelnicze. W obszarze szkoły życie lekturowe przebiega wzdłuż (a czasami w poprzek) mniej lub bardziej zamkniętego kanonu dzieł. W obszarze domu spotkamy spontaniczny i różnorodny odbiór dzieł „dla przyjemności”. Różnice występują nie tylko w katalogu dzieł, ale dostrzeżemy odmienne style odbioru i sposoby interpretacji tych utworów². Inne jest też życie uczniowskich tekstów kultury – w świecie szkoły dzieło częstokroć umiera i zostaje zapomniane krótko po lekturze, w świecie domu utwór istnieje znacznie dłużej i często staje się ważnym składnikiem życia społecznego młodych przez kanały komunikacji właściwych wchodzącej generacji: serwisy społecznościowe, media streamingowe, blogi, strony i serwisy fanowskie (tzw. „fanpage”)³.

Powyższe uwagi nie dotyczą jedynie współczesnych praktyk lekturowych czytelników jednego wybranego pokolenia. Ten sam mechanizm, związany z nieprzystawalnością światów lekturowych szkoły i domu, pojawiał się już wcześniej i związany był ze zjawiskiem rozszerzającej się luki lekturowej o **charakterze generacyjnym**. W tym przypadku istotne jest zwrócenie uwagi na rolę „sygnalistów”, którzy wskazywali na konieczność uwzględniania w kształceniu polonistycznym nowych form twórczości literackiej, nowych typów dzieł, nowych sposobów odczytania dobrze (lub zbyt dobrze)

² Pisała o tym m.in. Ewa Wiegandt we wstępie do wspomnianej wyżej *Literatury współczesnej „źle obecnej” w szkole*. Zob. także: Głowiński M., 1976, *Odbiór, konotacje, styl*, w: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, Kraków; Polakowski J., Uryga Z., 1978, *Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki*, „Pamiętnik Literacki”, 69/4, 163-186.

³ Gaśowska L., 2015, *Fan Fiction. Nowe formy opowieści*, Korporacja Ha!art, Kraków; Lisowska-Magdziarz M., 2017, *Fandom dla początkujących, t. 1, Społeczność i wiedza*, Kraków; Lisowska-Magdziarz M., 2018, *Fandom dla początkujących, t. 2, Tożsamość i twórczość*, Kraków.

znanych dzieł, potrzebę włączania nowych kontekstów, nowych mediów i kontekstów medialnych. W ślad za włączaniem obrazu jako bardzo ważnego kontekstu odbioru literatury (rozważania na ten temat sięgają dwudziestolecia międzywojennego i ważnych prac Wóycickiego i Balińskiego)⁴, pojawiały się głosy kolejnych „sygnalistów” dotyczące włączania filmu, muzyki, komiksu⁵. Na fali dynamicznego rozwoju kultury popularnej, mediów masowych, a przede wszystkim Internetu pojawiły się postulaty dotyczące edukacji medialnej, potrzeby włączania w obszar kształcenia polonistycznego pop-kultury, multimedii, Internetu, a wreszcie nowych mediów, nowych nowych mediów i gier wideo⁶.

Cóż po bogatej i narastającej literaturze przedmiotu, spójnej i nadal aktualnej metodologii (np. teorii i praktyki „przekładu intersemiotycznego” Anieli Książek-Szczepanikowej, koncepcji kształcenia wychodzącego poza układ historycznoliteracki m.in. Bożeny Chrzastowskiej, teoretycznych i praktycznych sposobach kształcenia inkluzowego – włączającego wszelkie dostępne nauczycielowi i uczniowi konteksty kulturowe) oraz sporej grupie badaczy zaangażowanych w propagowanie nowych mediów w nauczaniu, skoro światy lekturowe wciąż się oddalają i odnieść można wrażenie, że proces ten coraz bardziej przyspiesza. Czy jakiegokolwiek aktualizacje kanonu cokolwiek zmieniają, czy może sam system operowania „kanonem” literackim w formie listy dzieł jest błędny sam w sobie? Czy sposób prezentowania tradycji w sposób chronologiczny, tak mocno krytykowany od lat 80. XX wieku przez Bożenę Chrzastowską, znowu nie wymaga radykalnej zmiany. O jakiej kanonicznej wspólnocie lekturowej myślą decydenci, skoro młodzież sama z siebie chce wystawiać *Dziady* w oknach bloku żoliborskiej ulicy

⁴ Wóycicki K., 1923, *Obraz w nauczaniu języka polskiego i literatury*, Warszawa; Baliński J., 1931, *Omawianie obrazów w szkole*, Poznań oraz m.in. Uryga Z., 1970, *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, w: *Wybór pism z metodyki nauczania języka polskiego w liceum*, Lausz K. (red.), Warszawa; Bortnowski S., 2003, *Modele prezentacji malarstwa grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*, w: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, Kosętko H., Uryga Z. (red.), Warszawa.

⁵ Zob. m.in. Kowalczyk M., 1987, *Literatura wobec innych sztuk w praktyce szkolnej*, Warszawa; Kurczab H., 1992, *Typy integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki*, „Dydaktyka”, nr 2; Korulska E., 1997, *Kontekstowe czytanie kultury*, „Polonistyka”, nr 5; Jędrzychowska M., 1994, *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Warszawa-Kraków; Skowronek B., 1995, *Od Spielberga do Felliniego, czyli o roli kina masowego w szkole*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty*, Warszawa; Książek-Szczepanikowa A., 1996, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin; Wyslouch S., 1998, *Filmowe konteksty polonistycznej edukacji*, w: *Konteksty polonistycznej edukacji*, Kwiatkowska-Ratajczak M., Wyslouch S. (red.), Poznań.

⁶ Zob. m.in. Wobalis M., 1998, *Multimedia i edukacja*, „Polonistyka”, nr 3; Rippel R., 1998, *Wędrownica humanisty po cyberprzestrzeni*, „Polonistyka”, nr 3; Godzic W., 1999, *Humanista w cyberprzestrzeni*, Kraków; Rawicka T., 1999, *Edukacja medialna i czytelnicza – poradnik, klasa 4-6 szkoły podstawowej*, Toruń; Wiegandt P., 2000, *Czy rewolucja informatyczna?*, „Polonistyka”, nr 1; Wieczerzycki W., 2001, *Technologie informacyjne dziś i jutro*, „Polonistyka”, nr 1; Biernacka A., 2001, *Szkoła w społeczeństwie informacyjnym*, „Polonistyka”, nr 1; Bura M., 2002, *Komputerowe nauczanie ortografii*, „Polonistyka”, nr 9; Kwiatkowska-Ratajczak M., 2003, *Mickiewicz i Edu-Romy*, w: *Sokołowski M., 2003, Media i edukacja w globalizującym się świecie*, Olsztyn; Krzyżyk D., Przybyła O., 2003, *Komputer w kształceniu polonistycznym*, w: tamże; Żuchowska W., 2003, *Ścieżka medialna. Otoczenie sieciowe, Biblioteczka metodyczna „To lubię!”*, Kłakówna Z.A. (red.), Kraków; Strokowski W., 2004, *Polonista polimedialny*, w: Janus-Sitarz A., 2004, *Polonista w szkole. Podstawy wykształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków; Biernacka A., 2004, *Szkoła i polonistyka w społeczeństwie informacyjnym*, w: tamże; M. Wobalis, 2011, *Multimedia w nauczaniu polonistycznym*, „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań; Kochanowicz R., 2013, *Fabularyzowane gry komputerowe w przestrzeni humanistycznej. Analizy, interpretacje i wnioski z pogranicza poetyki, aksjologii i dydaktyki literatury*, Poznań.

Mickiewicza w Warszawie (Gazeta Wyborcza”, 31.10.2020), a „Awantura” o *Dziady* w Teatrze Juliusza Słowackiego w Krakowie rozpaliała publiczność oraz media na przełomie roku 2021 i 2022 („E-teatr.pl”, 26.11.2021). A co jeśli to nie kanon jest zły, tylko należy go przeczytać na nowo? Tylko jak?

Czytelnictwo literatury a nowe media i gry wideo

Bolesna dla literaturoznawcy prawda o tym, że czytelnictwo literatury w Polsce znajduje się w kryzysie, jest dobrze zweryfikowana w badaniach statystycznych – warto tu odwołać się do sukcesywnie publikowanych danych Biblioteki Narodowej pt. *Stan czytelnictwa w Polsce (Stan czytelnictwa książek w Polsce)*. Z tychże analiz wynika, że Polacy jako społeczeństwo są w większej części nieczytający – przeczytanie przynajmniej jednej książki w roku deklaruje mniej niż połowa naszych rodaków (38%). W przypadku młodzieży szkolnej sprawa jest nieco bardziej złożona, gdyż wymaga rozróżnienia na czytelnictwo wynikające z przymusu szkolnego i domowej, spontanicznej lektury dla przyjemności. Według badań Zofii Zasackiej, opublikowanych w raporcie *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, aż 82% dziewcząt w wieku gimnazjalnym deklarowało spontaniczne czytelnictwo książek, zaś wśród chłopców było to 49% (Zasacka 2017, 38). Najwięcej badanych (29%) nastolatków przeczytało w ciągu roku (od stycznia do połowy listopada) 4–9 książek. Co dziesiąty piętnastolatek czytający książki w czasie wolnym jest czytelnikiem sporadycznym – w tej grupie więcej jest chłopców, natomiast w grupach czytających więcej niż trzy książki przeważają dziewczęta. Co czwarty nastolatek to intensywny czytelnik, czyli taki, który przeczytał więcej niż 9 książek. W tej grupie było 30% dziewcząt i 16% chłopców (Zasacka 2017, 39). Wartym odnotowania w badaniach Zasackiej jest zauważony przez autorkę fakt, że:

czytanie książek poza obowiązkami szkolnymi jest składnikiem codzienności 40% badanej młodzieży, częściej dziewcząt: co druga nastolatka i tylko 30% chłopców deklarowali czytanie książek co najmniej raz w tygodniu. Dziewczęta znacznie przeważają wśród codziennych czytelników – 27% dziewcząt i 11% chłopców (Zasacka 2017, 32).

Interesująco, w kontekście domowego i spontanicznego kontaktu z kulturą cyfrową (w tym z literaturą i tekstami w sieci⁷), przedstawiają się kolejne raporty *Nastolatki 3.0*, *Polskie badanie EU Kids* a zwłaszcza raport *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Ze wszystkich wymienionych raportów jednoznacznie wynika, że dla nastolatków najważniejsze (po muzyce) są programy telewizyjne i filmy oglądane na ekranie komputera lub smartfona (*EU Kids Online 2018*, 18). Następnymi w kolejności są aktywności związane z komunikowaniem się ze znajomymi i rodziną oraz korzystanie z mediów społecznościowych. Dziewczęta nieco intensywniej niż chłopcy wykorzystują telefony do codziennej komunikacji

⁷ Mam tu na myśli głównie tekstowe media komunikacyjne: portale społecznościowe, blogi, czaty i komunikatory.

z bliskimi: 90% dziewcząt i 84% chłopców co najmniej raz dziennie rozmawia przez telefon lub wysyła SMS do rodziny lub rówieśników (Zasacka 2017, 29).

W wymienionych wyżej badaniach na wysokich miejscach listy preferowanych aktywności na wszystkich dostępnych platformach cyfrowych (komputer, konsole, smartfon), znajdują się gry wideo (mobilne, stacjonarne, sieciowe). Według badania *Game Story 2*, przeprowadzonego w Polsce przez agencję badawczą IQS w roku 2021, aż 87% nastolatków w wieku 12-18 lat grało minimum raz w tygodniu w gry wideo. W grupie wiekowej 9-18 lat odsetek ten wynosi natomiast 91% (*Raport Game Story 2*). Dla badanych przez Zofię Zasacką uczniów granie w gry wideo jest zajęciem powszechnym: 68% chłopców deklaruje, że gra w nie codziennie, a 92% robi to co najmniej raz w tygodniu. Dziewczeta są mniej zainteresowane taką formą spędzania czasu – co druga gra co najmniej raz w tygodniu, a co czwarta codziennie (Zasacka 2017, 31).

Według raportu *Kondycja polskiej branży gier* główną motywacją grających jest potrzeba zrelaksowania się i radzenia sobie ze stresem (tę motywację wskazało 67% respondentów grających w gry na komputerach osobistych, 65% ankietowanych grających na smartfonie bądź tablecie oraz 61% graczy użytkujący przeglądarki internetowe). Równie częstą motywacją dla grających jest nuda i potrzeba „zabicia czasu” (68% wskazań graczy). Do celów towarzyskich, czyli spotkania się z innymi graczami, najczęściej wykorzystywane są gry na konsolach (38%) oraz gry w przeglądarce internetowej (36%). Wartą odnotowania motywacją jest możliwość performatywnego wcielania się w nowe role i postacie – motywację taką wybierało 31% graczy (w tym 35% graczy korzystających z komputera) (*Kondycja polskiej branży gier 2017*, 38).

Martyna Kotyśko w artykule *Młodość i gry komputerowe – motywy, emocje i problemy związane z graniem* sklasyfikowała podstawowe czynniki, które motywują młodzież szkolną do grania. W kolejności są to: rozrywka/przyjemność (74% badanych wskazało tę opcję), nuda (58%), nauka/umiejętności/kompetencje (31%), odpoczynek psychiczny/odstresowanie się (23%), kontakt z innymi/relacje (22%), dla zabicia czasu (17%), ciekawość (15%), rywalizacja (15%), dla wyżycia się (9%). Ta sama autorka sklasyfikowała również emocje, które towarzyszą młodzieży w trakcie grania w gry wideo oraz po zakończeniu tej czynności. Listę emocji otwiera szczęście (72,4% wskazań graczy), następną jest złość (67%), kolejne miejsce zajmuje zaskoczenie (51,9%), dalej jest strach (14,2%) i jako ostatnią wskazywano smutek (12%). Listę emocji raportowanych po zakończeniu grania ponownie otwiera szczęście (44,6% wskazań graczy), następną jest złość (36%), kolejne miejsce zajmuje smutek (23,4%), dalej jest zaskoczenie (20,5%) i jako ostatnią wskazywano strach (6%). Warto dodać, że w cytowanych badaniach ankietowani mogli również wskazać odczuwalne przez siebie krótkotrwałe stany: wesołość (78% w trakcie, 42,7% po jej

zakończeniu), zmęczenie (15,8% w trakcie i aż 32,5% po) oraz wstyd (2,8% w trakcie i 2,8% po) (Kotyśko 2020).

Podsumowując powyższe ustalenia: młodzi grają spontanicznie, często i długotrwanie – aż do uzależnień (Bójko, Dzielska, Mazur, Oblacińska 2018), grają w wiele tytułów naraz, znają i wybierają wiele gatunków gier w zależności od aktualnych potrzeb. Grają na różnych platformach – komputerach, smartfonach, tabletach, konsolach, telewizorach (częstokroć równocześnie na kilku urządzeniach w tym samym czasie). Grają sami, z innymi, jawnie, po kryjomu, w domu, poza domem. Miejsce zamieszkania, wiek i płeć nie odgrywają tu żadnej roli (poza wyborem gatunku i sposobu prowadzenia rozgrywki), a jedynym ograniczeniem może być status materialny oznaczający brak dostępu do najnowszych gier. Na to też jest rozwiązanie – zamiast grać, można obserwować, jak grają inni na platformach streamingowych, grać w gry starsze lub mobilne. **Granie w gry wideo jest po prostu znakiem nowego pokolenia cyfrowego.**

Ponowoczesne praktyki czytelnicze

Poszukując odpowiedzi na pytania, w jakim celu młodzi tak intensywnie uczestniczą w praktykach sieciowych oraz dlaczego tak chętnie i spontanicznie sięgają m.in. po gry wideo, warto zestawić powyższe dane z analizami zaprezentowanymi w raporcie *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze* (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nowotny 2010). Najważniejsze formy uczestnictwa młodych we współczesnej kulturze ujęto w wielce mówiące tytuły-klucze: „bycie razem”, „intensywność”, „miłość” oraz „technologie refleksyjności”. W rozdziale pierwszym podkreśla się prymat współ-przebywania, współ-działania oraz współ-odczuwania w pokoleniach cyfrowych, przy czym nie musi to oznaczać kontaktu „twarzą w twarz”:

Nowe technologie służą do koordynacji tych spotkań, zapośredniczenia kontaktu, gdy nie jest on już możliwy (np. po powrocie ze szkoły do domu) oraz utrzymywaniu poczucia bliskości (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nowotny 2010, 3; 22-32).

Co istotne, owo współ-przebywanie niejednokrotnie oznacza dosłowną obecność ze sobą przez całą dobę – tyle że zapośredniczoną przez media. Tym medium współ-obecności może być zarówno czat w popularnym komunikatorze, profil w popularnym serwisie społecznościowym, ale również sieciowa gra wideo. Jak piszą autorzy raportu:

technologie zapewniające teledostępność i teleobecność wprowadzają swoich użytkowników w specyficzny stan czuwania. Na fizyczną przestrzeń rozmowy twarzą-w-twarz nakładają się sieci komunikacyjne, do których zawsze można się wpiąć, by częściowo przekraczać czasoprzestrzenne ograniczenia towarzyskiego życia. Efektem jest doświadczenie połączenia i podłączenia – intensyfikacja tego, co ludzkie i społeczne (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nowotny 2010, 3; 33-43).

Intensywność hybrydowego „czuwania” przekłada się na emocje i uczucia (m.in. rozmycie tego, co prywatne i intymne od tego, co medialne i udostępnione-upublicznione). Warto w tym miejscu podkreślić istotne znaczenie społeczności fanowskich generujących (poprzez takie media jak TikTok, YouTube czy Twitch) niespotykane wcześniej w kulturze emocjonalne sposoby jej odbioru⁸. Zintensyfikowana kultura współ-obecności i współ-odczuwania ma silny wpływ na kształtowanie hybrydowej tożsamości pokoleniowej, gdy:

nowe technologie komunikowania stają się „technikami siebie”. Ważnym elementem tego procesu jest refleksyjność – materializując ulotne myśli, emocje i kontakty w przeszukiwalne bazy danych, cyfrowe media sprzyjają pracy nad sobą, która angażuje płynące z sieci informacje zwrotne (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nowotny 2010, 3; 50-69).

Ponowoczesne praktyki kulturowe wiążą się więc przede wszystkim z aktywnym korzystaniem z gier wideo, nowych mediów, a szczególnie nowych nowych mediów – przy czym mówimy tutaj o wyraźnie aktywnym, sensoryczno-motorycznym ich użytkowaniu przeciwstawianemu zazwyczaj biernemu dostępowi do mediów (głównie dotyczy to radia i telewizji) lub odbiorowi tekstu wymagającego uważnej lektury i skupienia. W realiach trzeciego dziesięciolecia XXI wieku i powszechnego dostępu do dóbr cyfrowych zmiana nie dotyczy więc posiadania kompetencji cyfrowych jako takich⁹, ale polega na pojawianiu się nowych praktyk i zwyczajów odbioru kultury.

Analizując oczekiwania i potrzeby młodych odbiorców kultury, można przyjąć, że dokonuje się **lekturowy zwrot performatywny**, który modyfikuje relację między dziełem a jego odbiorcą¹⁰. Zmiana ta rozszerza pojęcie narracji, otwierając ją na formy maszynowe, interaktywne i otwarte. Uruchamia nowe przestrzenie funkcjonowania fabuł od odbioru linearnego do odbioru interaktywnego. Gry wideo postrzegane są dzisiaj jako interaktywne, performatywne i sensoryczne cyfrowe teksty kultury ujęte w formę programów komputerowych. Podobnie jak kino mają kilkudziesięcioletnią tradycję (sięgającą lat 60. XX wieku), ustalone gatunki, typy, formy, nośniki, a także bogatą literaturę przedmiotu. Badania nad grami również przechodziły swoje „rewolucje” i przekształcenia – od wczesnego zagarnięcia przez informatyków i fanów aż do współczesnych *game studies* realizowanych głównie przez filologów, kulturoznawców, socjologów

⁸ Tutaj warto wymienić „tradycyjne” praktyki i zabawy performatywne (LARP, RPG), te same praktyki i zabawy performatywne w wersjach cyfrowych z wykorzystaniem rzeczywistości rozszerzonej AR, praktyki i zabawy związane z wcielaniem się w postaci z kultury cyfrowej (cosplay), emocjonalne formy wyrażania opinii w sieci (hype, hejt), praktyki związane z potrzebą uzewnętrznienia i upublicznienia swoich zachowań lub opinii – zwykle nacechowanych emocjonalnie (streaming), praktyki zabawy związane z wyzwaniem społecznościowymi publikowanymi w formie krótkich filmików (głównie w serwisie TikTok).

⁹ Dzięki powszechnemu dostępowi do smartfonów, tabletów i telewizji kompetencje cyfrowe nabywane są już samoistnie przez małe dzieci.

¹⁰ Warto nadmienić, że o „polonistyce performatywnej” w nieco odmienniejszej niż tutaj perspektywie pisze Marek Pieniążek w wydanej w 2018 roku książce *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*.

oraz badaczy z obszaru nauk o sztuce¹¹. Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Ernesta Adamsa, którą warto tu odnotować, podstawowymi elementami funkcjonalnymi są: a) granie (aktywność, uczestnictwo, performans), b) udawanie (uczestniczenie w wyimaginowanej/wirtualnej rzeczywistości), c) wyzwanie/cel oraz d) reguły/mechaniki (Adams 2010, 34). Najpopularniejszymi rodzajami gier wideo są gry i zabawy zręcznościowe (w tym logiczne i wieloosobowe tzw. „games of skill”) uruchamiane przed dziećmi i dorosłymi na wszystkich urządzeniach, traktowane jako „zabijacz czasu” na równi z aktywnościami w serwisach społecznościowych oraz z filmami w serwisach streamingowych¹². O ile zabawy tego typu wykorzystywane są w edukacji dzieci od lat 90. XX wieku, to gatunkiem szczególnie nas interesującym w kontekście lekturowym i edukacji młodzieży są **fabuły interaktywne**. Są to interaktywne, sensoryczne, a zwłaszcza performatywne aktywności polegające na uczestnictwie użytkownika programu komputerowego w cyfrowej narracji (linearno-liniowej lub hipertekstowej) odbywającej się w przestrzeni wirtualnej o konstrukcji zamkniętej, otwartej lub półotwartej. Jest to forma aktywności najbardziej zbliżona do klasycznych form narracyjnych (literatura, film, teatr) uwzględniająca jednak możliwość manipulowania rozwojem fabuły, ale przede wszystkim możliwość wcielenia się w bohatera lub bohaterów fabuły.

W dobie kultury cyfrowej odbiorca chce być uczestnikiem lub współuczestnikiem lektury i kultury jako takiej, a nie jej biernym odbiorcą (w dodatku usadzonym w szkolnej ławce). *Dziady* Mickiewicza można wystawić w oknie bloku, stając się częścią wydarzenia zarówno polityczno-kulturowego jak i pokoleniowo-cyfrowego¹³. W podobny sposób odbiorca-uczestnik gry wideo *Wiedźmin 3* może wesprzeć Guślarza w odprawieniu rytuału dziadów i również stać się aktywnym uczestnikiem tego wydarzenia w rzeczywistości wirtualnej¹⁴. W tym kontekście szkolnego polonistę zainteresować może więc to, że cyfrowa kultura uczestnictwa realizuje się głównie w działaniach performatywnych – zarówno w ramach uczestnictwa w utworze cyfrowym (tzw. rozgrywka lub gameplay), jak i ewentualnego upublicznienia rozgrywki (indywidualnego performansu) w przestrzeni Internetu. To właśnie potencjał kreatywności fabuł interaktywnych jest tym elementem, który pozwolić może na wykorzystanie potencjału nauczyciela uzbrojonego w bogaty bagaż kulturowy tekstów i kontekstów.

¹¹ Wybrane prace polskich literaturoznawców z obszaru *game studies*: Kochanowicz R., 2013, *Fabularyzowane gry komputerowe w przestrzeni humanistycznej. Analizy, interpretacje i wnioski z pogranicza poetyki, aksjologii i dydaktyki literatury*, Poznań; Majkowski T., 2019, *Języki gropowieści. Studia o różnojęzyczności gier cyfrowych*, Kraków; Stasieńko, J., 2005, *Alien vs Predator gry komputerowe a badania literackie*, Wrocław; Kubiński P., 2016, *Gry wideo. Zarys poetyki*, Kraków.

¹² Zabawy takie, o czym zaświadczały prezentowane wcześniej raporty, mogą trwać od kilku do nawet kilkunastu godzin dziennie.

¹³ Spektakl, o którym mowa już była wcześniej, transmitowany był na żywo przez uczestników na licznych kanałach w mediach społecznościowych.

¹⁴ W serwisach YouTube oraz Twitch znaleźć można wiele filmów będących gameplay'ami stanowiącymi swoisty dziennik przeżycia tej przygody przez gracza (co istotne, filmy te niejednokrotnie pochodzą z transmisji takiego przeżycia na żywo).

W dobie Internetu powszechnego, zgodnie z opisanymi przez Lva Manovicha w *Nowych mediach* cechami mediów cyfrowych, dochodzi do fragmentaryzacji kultury. Realizacją tego połączenia jest praktyka stałego, nieprzerwanego i nieskończonego przetwarzania oraz remiksowania (łączenia, mieszania) wszystkich dostępnych w świecie cyfrowym utworów „klasycznych” i tych z rodowodem cyfrowym¹⁵. Kultura taka staje się **strumieniem danych** podlegającym nieprzerwanym modyfikacjom i multiplikacjom. Wojciech Burszta, analizując praktyki kulturowe młodych ludzi, pisze o tożsamości typu insert, czyli:

otwartej na propozycje i gotowej włączyć wszelkie dostępne materiały, na równi pochodzące z doświadczeń przeżytych, jak i medialnych, o ile mogą one, na określony czas, «warunkowo», stworzyć koherentną całość. Tożsamości takie jednak na równi «włączają», jak i pozbywają się rzeczonych materiałów, stąd są ciągle w trakcie budowania-burzenia (Burszta 2004, 37).

W świecie mediów cyfrowych doświadczenia lekturowe częstokroć przebiegają jedynie po powierzchni różnorodnych zjawisk, opierają się sztywnym zabiegom pedagogicznym zmierzającym do ustalenia stanu faktycznego, chcącym zamknąć tę płynną interpretację w ustalone porządki tożsamościowe (genderowe, narodowe, kulturowe, medialne). Ewa Szczęsna w *Poetyce mediów* tak charakteryzuje ten typ odbiorcy kultury:

Są to tożsamości otwarte, płynne i łatwo podmienialne, często o walorach kompensacyjnych. Mają charakter okazjonalny, mogą być powoływane na jedną chwilę, konstytuowane z doświadczeń indywidualnych, które ulegają redukcji na rzecz doświadczeń zapośredniczonych – medialnych, zdeterminowanych technologicznie i mogących stanowić alternatywę wobec rzeczywistości (Szczęsna 2007, 201-202).

Urszula Pawlicka, autorka *Literatury cyfrowej*, opisała ciekawe zjawisko – literatura cyfrowa nie jest popularna w pokoleniu lat 90. (młodsza część pokolenia Y). Jak zauważyła, jest to o tyle dziwne, że taka forma literatury w zasadzie powinna odpowiadać na interaktywne potrzeby młodych (Pawlicka 2017, 259). Trudno się z Pawlicką nie zgodzić. Na pytanie o znajomość utworów reprezentujących literaturę cyfrową na 107 studentek i studentów I roku filologii polskiej IFP w Poznaniu pozytywnie odpowiedziała jedna osoba¹⁶. Rzecz w tym, że literatura pokoleń cyfrowych po prostu nie interesuje – ani tradycyjna, ani cyfrowa. I nie chodzi tu o nośnik, treść czy przesłanie, lecz o podstawowe sposoby budowania fabuły (konstrukcja świata przedstawionego, bohaterowie), sposób opowiadania (prowadzenia narracji), ale przede wszystkim sposób-model odbioru dzieła, który jest w tym przypadku czymś więcej niż tylko odbiór – jest uczestnictwem¹⁷.

¹⁵ O stosowaniu metody remiksu w odniesieniu do kultury multimedialnej pisał Ryszard W. Kluszczyński w wydanej w roku 2001 książce *Spółczesność informacyjna. Cyberkultura. Sztuka multimedialna*.

¹⁶ Badanie *Preferencje lekturowe studentów filologii polskiej na 1 poziomie studiów*. Niepublikowane badania własne, 2022.

¹⁷ Warto w tym miejscu zauważyć dwie ciekawe enklawy literackości, które potwierdzają powyższą konstatację: hip-hop i twórczość fanowską (fanfiki). W obu przypadkach istotną rolę (jeśli nie równorzędną) odgrywają tekst, jego autorskie przetworzenie oraz upublicznienie utworu poprzez

Anna Janus-Sitarz, w artykule o znaczącym dla omawianego tu zagadnienia tytule *Uczeń na lekcjach (nieczytanej?) literatury*, zacytowała taką oto opinię gimnazjalisty o czytaniu literatury:

Nie można mieć możliwości rozwiązania jakiegokolwiek sytuacji, czytając książkę gdzie wszystko jest zaplanowane. „Wchodzisz w inny świat utożsamiasz się”, nie bardziej bzdurnego. Czytając książkę, tylko spogląda się na inny świat nie wchodzi się do niego, nie utożsamiasz się z niczym, gdyż nie masz wpływu na żadne działanie. Wchodzi się w inny świat w dobrych grach „Role Play Games” (RPG), gdzie utożsamiasz się z postacią, którą sterujesz i z całym światem w grze przedstawionym, którego losy zależą od twoich wyborów, zachowań. Nie w książce, w której nie masz nic do powiedzenia i nic od ciebie nie zależy (Janus-Sitarz 2014, 176).

Literatura cyfrowa nie jest i nigdy nie będzie klasyczną literaturą ujętą w ramy komputerowego ekranu – wynika to chociażby z samego digitalnego rodowodu tych utworów. Fabuły interaktywne, przynależąc całkowicie do porządku nowo medialnego, nie są i nie będą literaturą (choć posiadają silny potencjał fabularny i narracyjny), nie są filmem i nie mogą być filmami (choć w szerokim stopniu ze środków filmowych korzystają) i nie są także powieściami wizualnymi (choć warstwa graficzna odgrywa w nich wielką rolę). Multimedialne fabuły interaktywne wypadają więc skategoryzować jako niezależne i innowacyjne w formie dzieła cyfrowe wywodzące się z klasycznych, literackich sposobów opowiadania połączonych ze środkami filmowymi i tradycją teatralnego performansu. Tym, co konstytuuje te opowieści i odróżnia od form „klasycznych”, jest nowy sposób usytuowania odbiorcy w ramach dzieła¹⁸. Nie jest on tutaj bowiem biernym czytelnikiem czy widzem, ale z założenia staje się pełnoprawną i aktywną częścią dzieła: jest bohaterem/protagonistą, odbiorcą utworu i jego sprawcą jednocześnie. Lektura takiego dzieła staje się doświadczeniem performatywnym (często współ-doświadczeniem wielu osób równocześnie) i tak postrzegana forma wyrazu artystycznego mieści się w ramach dostrzeganego w wielu obszarach sztuki tzw. przewrotu performatywnego.

Zamykając rozważania nad luką lekturową między klasycznymi dziełami „szkolnymi” i cyfrowymi utworami „domowymi”, chciałbym w pierwszej kolejności podkreślić fakt, iż generacyjny charakter omawianej tu zmiany, z jednoczesną ekspansją nowych mediów, nowych narracji, nowych poetyk oraz nowych praktyk odbioru tekstów kultury, sprawia, że mamy do czynienia ze zjawiskiem głębokim i nieodwracalnym. Po drugie – kolejne pokolenia w coraz większym stopniu uzależnione będą od mediów i narzędzi kanały cyfrowe. Istotną rolę w tym procesie odgrywa ostatni i kluczowy element w postaci natychmiastowej informacji zwrotnej od społeczności sieciowej (widzów, słuchaczy, czytelników), która zarówno odbiera, jak i przeżywa dzieło w ramach wspólnego cyfrowego performansu. Inną ciekawą specyfiką twórczości cyfrowej jest jej niejednokrotnie kooperatywny wymiar realizujący się poprzez media cyfrowe – serwisy społecznościowe, aplikacje komunikacyjne, smartfony lub czaty.

¹⁸ Pewną ciekawostką jest fakt, że twórcami najważniejszych dzieł w tej kategorii (w tym takich arcydzieł jak *The Last of Us*, *Death Stranding* czy *Detroit. Become Human*) są przedstawiciele pokolenia X – a więc osoby urodzone w latach 1965-1980.

cyfrowych, to zaś powodować będzie dalszą zmianę paradygmatu lekturowego i sposobu funkcjonowania w kulturze. Po trzecie – istnieje prawdopodobieństwo, że cyfrowa luka lekturowa zmniejszy się może dopiero w wyniku zmian demograficznych – czyli wtedy, gdy w szkole „cyfrowi” będą zarówno nauczyciele, jak i uczniowie.

Konstatacje powyższe skłaniają do zasygnalizowania kilku problemów, a jednocześnie otwartych pytań, dotyczących tego, w jaki sposób należałoby przekonfigurować (stworzyć?) formułę kształcenia języka rodzimego, uwzględniającego bogactwa hybrydowej rzeczywistości komunikacyjno-kulturowej (stare i nowe media, tradycyjne i cyfrowe teksty kultury). Jak powiązać ze sobą konieczność zachowania ciągłości tradycji (literackiej ale także ogólnie kulturowej) ze specyfiką cyfrowej różnorodności i zasadą remiksu? Czy aktualne ramy nauczania polonistycznego są wystarczające do łączenia świata literackiej tradycji ze światem cyfrowej wirtualności jutra? Czy wystarczające będzie zmodyfikowanie teorii i praktyki nauczania polonistycznego (w zakresie oczekiwanej wiedzy i umiejętności w ramach kształcenia językowo-literackiego, postrzegania „kanonu”, zalecanych metod i środków dydaktycznych), czy może konieczne będzie opracowanie zupełnie nowej metodyki nauczania uwzględniającej powszechne stosowanie sztucznej inteligencji oraz bioinżynierii?

I ostatni, najtrudniejszy chyba problem: jak skutecznie zachęcić graczy do spontanicznego czytania literatury?

Bibliografia:

- Adams Ernest, 2010, *Fundamentals of Game Design*, New Riders Publishing.
- Awantura o „Dziady”. Władza boi się teatru i ma powody, „E-teatr.pl”, 26.11.2021.
- Bójko Martyna, Dzielska Anna, Mazur Joanna, Oblacińska Anna, 2018, *Częstość grania oraz objawy uzależnienia od gier komputerowych a wybrane kompetencje emocjonalne nastolatków*, „Polskie Forum Psychologiczne”, tom 23, nr 3.
- Burszta Wojciech Józef, 2004, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań.
- Burszta Wojciech Józef, 2004, *Tożsamość narracyjna w dobie ekranu*, w: *Narracja i tożsamość (I). Narracje w kulturze*, Bolecki W., Nycz R. (red.), Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, 1996, *Dary kina*, „Polonistyka”, nr 5.
- Dziady na Mickiewicza. Kolejny protest pod domem Kaczyńskiego, byli Zalewski, Przybysz, Szpak*, „Gazeta Wyborcza”, 31.10.2020.
- Filiciak Mirosław, Danielewicz Michał, Halawa Mateusz, Mazurek Paweł, Nowotny Agata, 2010, *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*, Warszawa.

- Janus-Sitarz Anna, 2014, *Uczeń na lekcjach (nieczytanej?) literatury*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra. Tom 1*, Biedrzycki K., Bobiński W., Janus-Sitarz A., Przybylska R. (red.), Kraków.
- Kondycja polskiej branży gier*, 2017, Kraków.
- Kotyśko Martyna, 2020, *Młodzież i gry komputerowe – motywy, emocje i problemy związane z graniem*, „Roczniki Pedagogiczne”, tom 12(48), nr 3.
- Literatura współczesna „źle obecna” w szkole. Antologia tekstów literackich i pomocniczych dla klas maturalnych*, 1991, Chrzóstowska B. (oprac.), Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Pawlicka Urszula, 2017, *Literatura cyfrowa. W stronę podejścia procesualnego*, Gdańsk.
- Pyżalski Jacek, Zdrodowska Aldona, Tomczyk Łukasz, Abramczuk Katarzyna, 2019, *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań.
- Raport Game Story 2*, IQS, <https://grupaiqs.pl/pl/raporty/game-story-2>.
- Raport z badania. Nastolatki 3,0*, 2017, Kamieniecki W., Bochenek M., Lange R. (red.), Warszawa.
- Stan czytelnictwa książek w Polsce, 2022*, Zasacka Z., Chymkowski R. (oprac.), Warszawa.
- Szczęśna Ewa, 2007, *Poetyka mediów. Polisemiotyczność, digitalizacja, reklama*, Warszawa.
- Wobalis Mirosław, 2017, *Nowe media i technologie cyfrowe w kształceniu polonistów*, Poznań.
- Zasacka Zofia, 2020, *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej”, t. LI.

O Autorze:

Mirosław Wobalis, dr hab., profesor na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, literaturoznawca i groznawca, uczeń prof. Bożeny Chrzóstowskiej i prof. Seweryny Wysłouch. Autor publikacji o technologiach w nauczaniu, technologiach w życiu codziennym i technologiach w kulturze. Członek Centrum Badań nad Literaturą Elektroniczną na UAM w Poznaniu, koordynator laboratorium inteligentnej analizy i interpretacji w ramach ogólnopolskiego projektu „Cyfrowa Infrastruktura Badawcza dla Humanistyki i Nauk o Sztuce DARIAH – PL”.

Bot byłby tańszy od polonisty

A bot would be cheaper than a Polish teacher

Paulina Gajosowa

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0001-6747-0638

Abstract: The article discusses ChatGPT, a project developed by OpenAI, an organization focused on the development of artificial intelligence. ChatGPT is a type of Generative Pre-trained Transformer, a model of artificial intelligence designed to generate texts, translations, natural language analysis, and other tasks related to natural language processing. The article raises the question of whether ChatGPT can replace Polish language teachers soon, to which the answer is that it cannot. While ChatGPT can be a helpful tool for teachers, it cannot replace their role in teaching students to understand and apply grammar rules, vocabulary, and language structures, as well as shaping their communicative and cultural skills. ChatGPT can generate summaries or notes based on the provided text, and its results will be more precise if the instruction is more specific. However, the tool cannot replace the human relationship, individual approach, and motivation that teachers provide to students.

Key words: ChatGPT, AI, Polish language education, teacher work, artificial intelligence

Streszczenie: W publikacji omówiono możliwości ChatuGPT, który jest narzędziem opartym na systemie sztucznej inteligencji przeznaczonym do generowania tekstów, tłumaczeń, analizy języka naturalnego i innych zadań związanych z przetwarzaniem języka naturalnego. W artykule pojawia się pytanie, czy ChatGPT może w najbliższej przyszłości zastąpić nauczycieli języka polskiego. Choć ChatGPT może być pomocnym narzędziem dla nauczycieli, nie może zastąpić ich w nauczaniu uczniów rozumienia i stosowania reguł gramatycznych, słownictwa i struktur językowych, a także kształtowania ich umiejętności komunikacyjnych i kulturowych. ChatGPT może generować odpowiedzi oraz tworzyć teksty, a efekty jego pracy stają się precyzyjniejsze, jeśli instrukcje są bardziej szczegółowe. Jednak narzędzie to nie może zastąpić relacji międzyludzkich, indywidualnego podejścia i motywacji, które nauczyciele zapewniają uczniom.

Słowa kluczowe: ChatGPT, AI, edukacja polonistyczna, praca nauczyciela, sztuczna inteligencja

Co doprowadziło do powstania ChatuGPT? Jakie były cele tego projektu? Takie dwa pytania postawiłam sobie w niedzielę 19 lutego 2023 roku o godzinie 10:17. Niewiele myśląc, wpisałam je do wyszukiwarki ChatuGPT, który w mniej niż minutę sformułował dla mnie trzy akapity odpowiedzi:

ChatGPT to projekt OpenAI, organizacji badawczej, która zajmuje się rozwojem sztucznej inteligencji. GPT, co oznacza Generative Pre-trained Transformer, to rodzaj modelu sztucznej inteligencji, który został zaprojektowany do generowania tekstów, tłumaczeń, analizy języka naturalnego i innych zadań związanych z przetwarzaniem języka naturalnego.

Celem projektu ChatGPT jest stworzenie interaktywnego, inteligentnego agenta, który może komunikować się z ludźmi w języku naturalnym i pomagać w różnych zadaniach, takich jak odpowiadanie na pytania, udzielanie porad, tłumaczenie i wiele innych. ChatGPT wykorzystuje sztuczną inteligencję i uczenie maszynowe do nauczania się¹ z dużej ilości danych i dostosowywania się do specyficznych potrzeb użytkowników.

Projekt ten ma na celu poprawę skuteczności i wydajności komunikacji międzyludzkiej, poprawienie jakości tłumaczeń językowych i ułatwienie dostępu do informacji i wiedzy. ChatGPT jest również wykorzystywany do badań nad sztuczną inteligencją i uczeniem maszynowym oraz do rozwoju nowych technologii w dziedzinie przetwarzania języka naturalnego.

Ja nie sformułowałamby odpowiedzi na te pytania tak szybko. Po pierwsze, musiałabym poświęcić więcej czasu na przeszukiwanie zasobów internetowych. Następnie przez kilkanaście minut czytałabym znalezione informacje, aby wybrać z nich te, które są istotne w kontekście postawionych przeze mnie pytań. Dopiero po tym procesie przystąpiłabym zapewne do pisania. A gdybym chciała skorzystać z zasobów bibliotecznych? To wszystko wymagałoby ode mnie poświęcenia jeszcze dłuższego czasu (szczególnie w niedzielny poranek). Jeśli narzędzie wykorzystujące AI jest w stanie zrobić w mniej niż 60 sekund coś, na co ja – polonistka – potrzebowałabym przynajmniej 20 minut, to czy moje istnienie ma jeszcze sens? Czy ChatGPT może zastąpić w niedalekiej perspektywie nauczycieli języka polskiego? Choć dziś jego polszczyzna nie jest wolna od błędów, to z pewnością ich liczba będzie się sukcesywnie zmniejszać, a możliwości narzędzia zwiększać... Co wtedy? Ponownie wrzucam pytanie do wyszukiwarki narzędzia.

ChatGPT, jako program sztucznej inteligencji, jest narzędziem do przetwarzania języka naturalnego i może pomóc w tłumaczeniu, analizie tekstu, udzielaniu odpowiedzi na pytania i w wielu innych zadaniach związanych z językiem. Jednakże, ChatGPT nie jest w stanie zastąpić nauczycieli języka polskiego w pełnym zakresie.

Nauczyciele języka polskiego odgrywają ważną rolę w procesie uczenia się języka, ponieważ pomagają uczniom zrozumieć i zastosować zasady gramatyki, słownictwo i konstrukcje językowe, a także kształtują umiejętności komunikacyjne i kulturowe.

¹ Forma nauczania się została wygenerowana w odpowiedzi ChatuGPT. Nie jest to błąd redakcyjny.

Nauczyciele są w stanie dostosować materiał dydaktyczny i metody nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów, a także udzielać im informacji zwrotnej i motywować do dalszej pracy.

Chat GPT może być pomocnym narzędziem dla nauczycieli, na przykład do tłumaczenia tekstów, czy generowania materiałów dydaktycznych, ale nie zastąpi on kompetentnego, doświadczonego nauczyciela języka polskiego. Praca nauczyciela polega na tworzeniu relacji między uczniem a nauczycielem, indywidualnego podejścia do ucznia, motywowania i kierowania jego postępów, a także nauczaniu go umiejętności komunikacji językowej, co wymaga dużo więcej niż tylko przetwarzanie języka naturalnego.

AI (*ang. Artificial Intelligence*²) znowu potrzebuje mniej niż 60 sekund, żeby sformułować refleksję, iż wierzy w sens oraz zasadność mojego istnienia. Mogę odetchnąć z ulgą i uśmiechnąć się z małostkową satysfakcją, bo znowu dostrzegam, że polszczyzna ChatuGPT nie jest bezbłędna (podobnie zresztą jak moja, ale to już temat na inny tekst). Narzędzie nie może w najbliższym czasie zastąpić w pracy nauczycieli. Choć zapewne już teraz wie więcej niż jakikolwiek nauczyciel na świecie i jest w stanie szybciej sformułować pisemną odpowiedź na każde postawione pytanie. Dlatego jego istnienie znacząco wpłynie na kształt edukacji – także polonistycznej. Z jednej strony w wielu aspektach ją ułatwiając, a z drugiej – stawiając przed nauczycielami oraz osobami uczącymi się wyzwania nowego typu.

GPT to skrót pochodzący od wyrażenia *Generative Pre-trained Transformer* (Biswas 2023). Tym mianem określany jest model sztucznej inteligencji stworzony przez firmę Open AI (Biswas 2023), z którego można obecnie korzystać na całym świecie bezpłatnie³. Celem modelu było wykorzystanie go do generowania tekstu przypominającego ludzkie odpowiedzi (Biswas 2023). Uzyskanie takiego efektu jest możliwe dzięki rozwojowi technologii „NLP, która skupia się na interakcji między komputerami a ludzkimi (naturalnymi) językami. Wiąże się z opracowaniem algorytmów i systemów, które mogą zrozumieć, interpretować i generować ludzki język” (Biswas 2023).

Możliwości ChatuGPT

Zgodnie z wymaganiami przedstawionymi w obowiązującej podstawie programowej z zakresu języka polskiego uczeń realizujący kształcenie na III etapie edukacyjnym (4-letnie liceum ogólnokształcące lub 5-letnie technikum) na poziomie podstawowym w tym czasie powinien przeczytać ponad 50 lektur (do tego należy dodać jeszcze wybrane przez nauczyciela teksty uzupełniające). Kilka z nich to krótkie opowiadania, ale na liście lektur znajdziemy także wielostronicowe pozycje – „Lalkę”,

² Czym jest sztuczna inteligencja? <https://www.gov.pl/web/ai/czym-jest-sztuczna-inteligencja2> (dostęp: 20.02.2023).

³ ChatGPT General FAQ, <https://help.openai.com/en/articles/6783457-chatgpt-general-faq> (dostęp: 20.02.2023).

„Potop”, „Przedwiośnie” czy niełatwe do interpretacji dramaty romantyczne („Kordiana”, „Dziady”, „Nie-Boską komedię”). Lekcje polskiego muszą więc pomóc uczniom nie tylko zrozumieć treści opisane we wskazanych tekstach, ale i zapamiętać związane z nimi terminy, nurty literackie czy okoliczności powstania tekstów⁴. Wiedza ta ma zostać następnie sprawdzana na egzaminie maturalnym nie tylko w jego części, która jest tekstem historycznoliterackim, ale i w wypracowaniu, które – jak podkreślają twórcy nowej formuły matury – ma być wyrazem uczniowskiej erudycji (*Podstawa programowa...*). Dzięki zastosowanej technologii ChatGPT już dziś z łatwością odpowie na większość pytań z zakresu historii literatury czy nauki o języku, które możemy znaleźć w arkuszu maturalnym z języka polskiego na poziomie podstawowym lub napisze tekst na wybrany przez nas temat.



Rozpoznaj stylizację językową dominującą w poniższym tekście:

Zaraz powiem. Pan sam musiał bronić od prześladowcy mego Henryka; ja to wszystko wiem, choć nie on mi mówił. A teraz o szaradę. Jak ja pół roku temu odniosłem moją szaradę do pana Szymanowskiego, to on mnie powiedział: „Panie Szlangbaum, my te szarade drukować nie będziemy, ale ja panu radzę, co lepiej byś pan pisał szarade, aniżeli brał procentów.” A ja mówię: „Panie redaktorze, jak mnie pan da tyle za szarady, co ja mam z procenty, to ja będę pisał.” A pan Szymanowski na to: „My, panie Szlangbaum, nie mamy takie pieniądze, żeby za pańskie szarady płacić.” To powiedział sam pan Szymanowski, słyszy pan? Nu, a oni mnie dzisiaj piszą w „Kurierku”, że to niepolitycznie i niegramatycznie!... Jeszcze pół roku temu gadali inaczej. A co teraz drukują w gazety na Żydków.



Stylizacja językowa dominująca w tym tekście to gwara żydowska, która wykorzystuje wiele słów i wyrażeń charakterystycznych dla języka żydowskiego, takich jak "panie Szlangbaum", "żeby za pańskie szarady płacić" czy "na Żydków". Tekst zawiera także wiele błędów gramatycznych i ortograficznych, co również jest charakterystyczne dla stylu gwary.



Z punktu widzenia egzaminatora maturalnego lepiej byłoby, aby w odpowiedzi na pytanie dotyczące stylizacji uczeń przywołał pojęcia dialektyzacji (jest ono wymienione wśród wymagań maturalnych). Jednak wskazanie na związek tekstu z gwarą żydowską jest trafnym wnioskiem. Wątpliwości może natomiast budzić jego uzasadnienie i na przykład uznanie, że fraza taka jak „Panie Szlangbaum” czy posłużenie się słowami „na Żydków” to elementy charakterystyczne dla „języka żydowskiego”.

Im bardziej precyzyjnie sformułowane polecenie – uwzględniające na przykład liczbę słów lub konteksty czy fakty, które mają się pojawić

⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia: Język polski, https://cke.gov.pl/images/EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Formula_2023/podstawa_programowa/jezyk-polski.pdf, s. 25-27, (dostęp: 22.02.2023).

w tekście, tym lepsze będą efekty pracy ChatuGPT. Narzędzie z dużą łatwością może napisać także streszczenie lub notatkę syntetyzującą na podstawie udostępnionych mu tekstów. Zrobi to nie tylko zgodnie z przedstawionymi przez nas kryteriami, ale i w wybranym przez nas języku.

Powszechnie dostępne narzędzie oparte na AI można wykorzystywać nie tylko do analizowania tekstów, ale i do generowania tych, które kojarzą nam się ze szkolną praktyką. Streszczenie oraz notatka syntetyzująca to nie jedyne pisemne formy egzaminacyjne z zakresu języka polskiego, z przygotowaniem których z łatwością poradzi sobie ChatGPT w mniej niż dwie minuty. Z dużą łatwością jest on w stanie stworzyć rozprawkę spełniającą wymagania, które stawiane są obecnie przed uczniami przystępującymi do egzaminu ósmoklasisty. Funkcje ChatuGPT można wykorzystać także do generowania tekstów, które do tej pory kojarzyły się z rzemiosłem artystycznym – wierszy, powieści, opowiadań (McGee 2023) czy nawet dramatów inspirowanych wybranym nurtem bądź dziełem wskazanego autora.

Narzędzie jest zdolne nie tylko do tworzenia odpowiedzi na nasze pytania, ale i do konstruowania zadań, które można wykorzystać w pracy pedagogicznej. Wystarczy tylko wskazać mu kryteria, jakie ma spełniać polecenie potencjalnego ćwiczenia. Znajomość zasad gramatyki, w którą wyposażone jest narzędzie AI, sprawia, że może okazać się ono szczególnie pomocne dla glottodydaktyków oraz glottodydaktyczek. Możemy na przykład poprosić ChatGPT o przygotowanie tekstu na wskazany przez nas temat i na określoną przez nas liczbę słów, a następnie poprosić AI o przygotowanie do wskazanego wcześniej fragmentu tekstu zadań sprawdzających rozumienie jego treści. W konsekwencji z pomocą narzędzia możemy dużo szybciej przygotować nowe zadanie sprawdzające globalne rozumienie tekstu przez osobę uczącą się języka polskiego jako obcego (Banach, Bucko 2019).



Napisz tekst składający się z 60 słów na temat studiowania w Polsce.



Studiowanie w Polsce jest popularnym wyborem dla zarówno polskich, jak i zagranicznych studentów. Polska oferuje wiele renomowanych uniwersytetów, z bogatą historią i wysokim poziomem nauczania. Koszty utrzymania i edukacji są stosunkowo niskie w porównaniu z innymi krajami europejskimi, co czyni Polskę atrakcyjnym miejscem do studiowania. Studenci mogą wybierać spośród różnych kierunków studiów, a także korzystać z licznych programów stypendialnych i wymiany międzynarodowej. Niemniej jednak, istnieją również wyzwania związane z polskim systemem edukacyjnym, takie jak kwestie administracyjne i językowe.





Przygotuj 5 pytań sprawdzających znajomość powyższego tekstu.



1. Dlaczego Polska jest atrakcyjnym miejscem do studiowania?
2. Co może skłonić zagranicznych studentów do wyboru studiów w Polsce?
3. Jakie są wyzwania związane z polskim systemem edukacyjnym?
4. Czego mogą spodziewać się studenci, którzy wybiorą studia w Polsce?
5. Czy Polska ma bogatą historię w dziedzinie edukacji?



Przygotuj zadanie z lukami sprawdzające rozumienie treści powyższego tekstu.



Uzupełnij poniższe zdania, wybierając właściwe słowa spośród opcji:



Studiowanie w Polsce jest _____ wyborem dla zarówno polskich, jak i zagranicznych studentów. Polska oferuje wiele _____ uniwersytetów, z bogatą historią i wysokim poziomem nauczania. Koszty utrzymania i edukacji są stosunkowo _____ w porównaniu z innymi krajami europejskimi, co czyni Polskę atrakcyjnym miejscem do studiowania. Studenci mogą wybierać spośród różnych _____ studiów, a także korzystać z licznych programów stypendialnych i wymiany międzynarodowej. Niemniej jednak, istnieją również wyzwania związane z polskim systemem edukacyjnym, takie jak kwestie _____ i językowe.

Opcje do wyboru:

Opcje do wyboru:

- a) popularnym
- b) renomowanych
- c) niskie
- d) kierunków
- e) administracyjne

Poprawne odpowiedzi:

1. popularnym
2. renomowanych
3. niskie
4. kierunków
5. administracyjne

Przygotowane przez ChatGPT ćwiczenia – choć nie są perfekcyjne (ChatGPT nie ma wiedzy kontekstowej na przykład na temat tego, które konstrukcje językowe są szczególnie trudne dla obcokrajowców i wymagają wielokrotnego powtarzania) – już teraz pokazują możliwości, które nauczyciel może wykorzystać, aby przygotować w krótszym czasie zadania dostosowane do indywidualnych potrzeb oraz zainteresowań osoby uczącej się.

Skąd ChatGPT czerpie informacje?

Jako model językowy, ChatGPT został wytrenowany na dużej ilości danych tekstowych zebranych z różnych źródeł. W przypadku wersji ChatGPT-3, która została wydana w 2020 roku, użyto ponad 570 GB tekstów w języku angielskim, w tym artykułów z Wikipedii, książek, artykułów naukowych, wypowiedzi polityków i celebrytów, wpisów na Twitterze i wiele innych.

ChatGPT nie „czyta” ani nie „uczy się” informacji w tradycyjnym znaczeniu tych słów, lecz na podstawie ogromnej ilości⁵ tekstów, które zostały mu dostarczone, algorytmy uczenia maszynowego uczą się wykrywać wzorce w języku. Dzięki temu ChatGPT jest w stanie generować odpowiedzi na zadane pytania i formułować wypowiedzi, które w sensowny sposób nawiązują do kontekstu oraz potrafią być zrozumiałe dla człowieka.

To, co jest niezwykle w narzędziu, jakim jest ChatGPT, to niespotykane na wcześniejszą skalę możliwości dotarcia do zasobów dostępnych w sieci oraz sprawność w ich przetworzeniu w przyjazną i zrozumiałą dla użytkownika formę. Właśnie dzięki temu możliwe jest generowanie tysięcy różnorodnych odpowiedzi Chatu na zadawane pytanie oraz funkcje przetwarzania udostępnionych mu tekstów. Poza wieloma sposobami pozytywnego wykorzystywania tego rodzaju możliwości (przygotowania zadań lub tekstów, które można wykorzystać do pracy pedagogicznej), rodzi to także potencjalne trudności oraz wyzwania. Już dziś możemy wskazać przykłady nieuczciwych praktyk naukowców, którzy wykorzystywali AI do generowania fałszywych artykułów lub manipulowania wynikami eksperymentów⁶. Narzędzie daje bowiem łatwą możliwość przygotowywania niezliczonej liczby różniących się od siebie tekstów – także imitujących uczniowskie wypracowania czy wypowiedzi – na dowolny temat.

Czego ChatGPT jeszcze nie umie?

Czy nauczyciel ma szansę, aby zauważyć, że wypracowanie oddane przez ucznia nie jest wynikiem jego indywidualnej pracy, ale efektem wykorzystania możliwości AI? Myślę, że wraz z upływem czasu będzie to coraz trudniejszym zadaniem, jeśli nie pojawi się podobne do ChatuGPT narzędzie, którego celem będzie weryfikacja antyplagiatowa treści. Sytuację komplikuje także fakt, iż firma Open AI podkreśla, że osoba korzystająca z możliwości narzędzia jest właścicielem danych wyjściowych stworzonych przez *ChatGPT*, „w tym prawa do przedruku, sprzedaży i handlu – niezależnie od tego, czy dane wyjściowe zostały wygenerowane w ramach planu darmowego czy płatnego”⁷ i ma prawo wykorzystywania ich także w celach komercyjnych.

Jako egzaminatorka maturalna mam poczucie, że wypracowania wygenerowane przez omawiane narzędzie charakteryzują się na tym etapie schematyczną formą oraz powierzchowną argumentacją. Narzędzie potrafi

⁵ Forma ilości została wygenerowana w odpowiedzi ChatuGPT. Nie jest to błąd redakcyjny.

⁶ *How Will Artificial Intelligence Affect Scientific Writing, Reviewing and Editing? The Future is Here*, [https://www.arthroscopyjournal.org/article/S0749-8063\(23\)00032-4/pdf](https://www.arthroscopyjournal.org/article/S0749-8063(23)00032-4/pdf) (dostęp: 22.02.2023).

⁷ *ChatGPT General FAQ*, <https://help.openai.com/en/articles/6783457-chatgpt-general-faq> (dostęp: 20.02.2023).

zbierać informacje, ale nie potrafi jeszcze w sposób błyskotliwy czy oryginalny ich przetworzyć. Im szerzej dane zagadnienie opisane jest w źródłach internetowych, tym bardziej wnikliwie i szczegółowe będą jego opracowania wygenerowane przez ChatGPT. Twórcy programu dostrzegają jego ograniczenia i są dalecy od skupiania się jedynie na jego zaletach. Na swojej oficjalnej stronie informują, że „może czasami udzielać błędnych odpowiedzi. Ma ograniczoną wiedzę na temat świata i wydarzeń po 2021 roku i może również czasami produkować szkodliwe instrukcje lub stroniczne treści”⁸.

Pojawianie się błędów rzeczowych było tym, co – w moim odczuciu – jest najczęściej powtarzaniem typem błędów występujących w generowanych odpowiedziach. Aleksandra Przegalińska podkreśla, że „ChatGPT nie jest równy przy różnych zadaniach. Jego wiedza w pewnych obszarach jest płytsza, a w innych głębsza” (Czupryn, Przegalińska 2023). Kiedy poprosiłam ChatGPT na przykład o przygotowanie charakterystyki Stanisława Wokulskiego, opisał go jako *młodego człowieka pochodzącego z biednej rodziny, który w czasie rewolucji przemysłowej w XIX-wiecznym Krakowie zdobywa fortunę i próbuje się włączyć w wyższe sfery społeczne*.



Dopracowania ciągle wymaga także znajomość zasad poprawnej polszczyzny. ChatGPT popełnia błędy z zakresu pisowni – przede wszystkim językowe (na przykład źle odmienia wyrazy czy posługuje się kalkami językowymi pochodzącymi z angielskiego) oraz interpunkcyjne (na przykład stawia przecinki w niewłaściwych miejscach lub je pomija).



Popraw błędy w poniższych zdaniach:

1. To jak przyspiesza ten samochód i to jak hamuję przyprawia o szybsze bicie serca.
2. Zdecyduj którądy jedziemy lub pozwól mnie prowadzić.
3. Czy kupić ten który jest tańszy czy ten który bardziej mi się podoba?



1. To, jak ten samochód przyspiesza i jak hamuję, przyprawia mnie o szybsze bicie serca.  
2. Zdecyduj, którą drogą jedziemy, lub pozwól mi prowadzić.
3. Czy mam kupić ten, który jest tańszy, czy ten, który bardziej mi się podoba?

Zdania zapisane bezbłędnie powinny brzmieć następująco:

*To, jak przyspiesza ten samochód, i to, jak hamuje, przyprawia o szybsze bicie serca.
Zdecyduj, którądy jedziemy, lub pozwól mi prowadzić.*

Czy kupić ten, który jest tańszy, czy ten, który bardziej mi się podoba?

(Mackiewicz 2019, 122).

Co ciekawe przy kolejnym wpisywaniu przeze mnie tego samego polecenia do wyszukiwarki narzędzia – ChatGPT zaproponował mi już inną wersję odpowiedzi na postawione pytanie i nie zdecydował się w drugim zdaniu postawić przecinka przed spójnikiem *lub*.

⁸ ChatGPT General FAQ, <https://help.openai.com/en/articles/6783457-chatgpt-general-faq> (dostęp: 20.02.2023 r.)



1. To, jak ten samochód przyspiesza i jak hamuje, przyprawia o szybsze bicie serca.
2. Zdecyduj, którą jedziemy lub pozwól mi prowadzić.
3. Czy kupić ten, który jest tańszy, czy ten, który bardziej mi się podoba?



ChatGPT potrafi w tym momencie dostrzec błędy interpunkcyjne wynikające z najprostszych oraz najpowszechniej znanych reguł interpunkcyjnych. Do takich zaliczyć możemy umieszczenie przecinka przed odpowiednimi spójnikami lub zaimkami. Natomiast narzędzie nie radzi sobie już tak dobrze z poprawą błędów interpunkcyjnych, które wymagają analizy relacji składniowych w zdaniach:

Twierdzenie, że przed i nigdy nie stawiamy przecinka, stanowi bowiem pewne uproszczenie. Owszem, jest wygodne, bo w przypadku wielu zdań się *sprawdza, ale nieprawdziwe*. Obecność *danego* spójnika nie ma wpływu na to, czy przecinek należy postawić, czy nie. *O tym, gdzie powinien się znaleźć przecinek, decydują relacje składniowe* i właśnie za pomocą przecinków zaznaczamy granice poszczególnych zdań *składowych*. *Nierzadko granica przebiega tam, gdzie pojawia się dany spójnik*, jednak nie zawsze tak jest (Mackiewicz 2019, 122).

Nie tylko weryfikacja poprawności zapisu tekstów sprawia ChatowiGPT trudności. Twórcy portalu *Demagog.org.pl* należącego do organizacji factcheckingowej⁹ zwrócili uwagę, iż narzędzia nie można traktować w żaden sposób jako rzetelnego sposobu weryfikacji danych (Marszałek 2023):

Teresa Kubacka, ekspertka od data science, zaprezentowała na swoim Twitterze przypadek, w którym odpowiednio poprowadzony ChatGPT zaczął powoływać się na nieistniejące cytowania naukowe. Okazało się, że model był w stanie wygenerować i opisać całą bibliografię dotyczącą prac i badań, których nigdzie nie znajdziemy (Marszałek 2023).

Czego ChatGPT powinien się jeszcze nauczyć?

Twórcy ChatuGPT w najbliższym czasie będą pracować nad sukcesywnym udoskonaleniem możliwości narzędzia. Jego funkcje oraz poziom trafności i rzetelności generowanych przez niego odpowiedzi będą stale wzrastały. 14 marca 2023 roku pojawiła się oficjalna informacja o aktualizacji powszechnie dostępnej wersji ChatuGPT z wersji GPT-3.5 do GPT-4, która pokazuje pozytywne efekty wprowadzonych modyfikacji:

W teście myślenia potocznego GPT-4 odpowiada poprawnie na 95,3 proc. pytań (wzrost z 85,5 proc. w przypadku GPT-3.5), w matematyce na poziomie szkoły podstawowej na 92 proc. (wzrost z 57,1 proc.), w rozumieniu tekstu i arytmetyce poziom poprawnych odpowiedzi wzrósł z 64,1 do 80,9 proc., a w zadaniach programowania w środowisku Python – do 67 z 48,1 proc. Imponujące są też wyniki GPT-4 w standardowych egzaminach, jakie zdają amerykańscy uczniowie i studenci. Na Graduate Record Examinations, obowiązującym na prawie wszystkie studia

⁹ Stowarzyszenie Demagog, <https://demagog.org.pl/stowarzyszenie-demagog-pierwsza-w-pol-sce-organizacja-factcheckingowa/> (dostęp: 22.02.2023).

drugiego stopnia, GPT poprawił się z 25 do 80 proc. w części matematycznej, z 63 do 99 proc. w części językowej (...), a na egzaminie prawniczym, tzw. Uniform Bar Exam, z 10 do 90 proc (Gryz 2023).

Choć na tym etapie ChatGPT to wciąż urządzenie niedoskonałe i dalekie od tych, które znamy z literatury oraz filmów science fiction, to jednak jego pojawienie się oraz udostępnienie jego możliwości na szeroką skalę powinno nas skłonić do refleksji na temat kształtu edukacji polonistycznej. Z dnia na dzień ChatGPT będzie wyciągał wnioski ze swoich błędów i udostępnionych mu danych, a następnie generował na ich podstawie coraz więcej poprawnych odpowiedzi na pytania sprawdzające wiedzę encyklopedyczną i z coraz większą łatwością będzie pisał teksty, których celem stanie się łatwe porządkowanie czy generowanie informacji. Zadaniem instytucji edukacyjnych na świecie – a w Polsce szczególnie edukacji polonistycznej – powinno więc stać się przygotowanie osób uczących się do funkcjonowania w rzeczywistości, w której takie narzędzia będą coraz szerzej dostępne, a co za tym idzie, będą zapewne w coraz większym stopniu kształtować otaczającą nas rzeczywistość. Narzędzia, programy czy aplikacje wykorzystujące AI z powodu ich szybkości oraz niskiej ceny zaczną w przyszłości z pewnością zastępować wykonawców części zawodów, których celem było wcześniej generowanie treści marketingowych, reklamowych czy informacyjnych. Już dziś możemy dostrzec pierwsze efekty takiego stanu rzeczy. Neil Clarke – redaktor amerykańskiego pisma „Clarkesworld Magazine”¹⁰ poświęconego literaturze fantastyki oraz science fiction – zamieścił na swojej stronie refleksję na temat tego, jak dużym problemem staje się dla wydawców przesyłanie do publikacji tekstów wygenerowanych przez AI¹¹. Wpływ darmowego dostępu do ChatuGPT dostrzegalny jest też już na rynku pracy. Według doniesień medialnych firma BuzzFeed, zajmująca się tworzeniem treści przeznaczonych przede wszystkim do publikacji w mediach społecznościowych, podjęła decyzję o zwolnieniu 180 (The Telegraph) dziennikarzy i zastąpieniu ich pracy możliwościami ChatuGPT. W wysłanej do pracowników firmy oraz opublikowanej na stronie informacji Jonah Peretti – współzałożyciel przedsiębiorstwa i jego szef – napisał:

W 2023 roku zobaczycie, jak treści inspirowane AI przechodzą z etapu badań i rozwoju do części naszej podstawowej działalności (...) personalizując nasze treści dla naszych odbiorców. (...) W trudnych ekonomicznie czasach musimy walczyć o każdy grosz przychodów i starać się zaoszczędzić każdy grosz kosztów (Malone Kircher 2023).

W oparciu o metodologię *AI Occupational Exposure (AIOE)* (Felten 2023) opracowaną przez Edwarda W. Feltena (profesora informatyki i spraw publicznych na Uniwersytecie Princeton), w artykule pt. *How will Language Modelers like ChatGPT Affect Occupations and Industries?* opublikowanym 18 marca 2023 roku, przedstawiono listę zawodów, które zdaniem autorów publikacji zostaną w największym stopniu dotknięte (*affected*) zmianami

¹⁰ Clarke N., *Clarkes Worldmagazine*, <https://clarkesworldmagazine.com/> (dostęp: 05.03.2023).

¹¹ Clarke N., *A Concerning Trend*, <http://neil-clarke.com/a-concerning-trend/> (dostęp: 05.03.2023)

związanymi z rozwojem AI. Zdaniem naukowców udoskonalenie tego rodzaju technologii najbardziej wpłynie na prace telemarketerów oraz... nauczycieli szkół policealnych, takich jak nauczyciele języka angielskiego, literatury, języków obcych oraz historii! (Felten 2023). Czy jednak zaszeregowanie obok siebie przedstawicieli dwóch tak różnych branż zawodowych nie sugeruje, że model, wykorzystywany przez badaczy, koncentruje się na postrzeganiu nauczyciela jako medium, którego celem jest przede wszystkim dalsza transmisja posiadanych informacji? Choć trudno jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie, to z pewnością wyniki zaprezentowanych w artykule badań powinny zaniepokoić tych, którzy uważają, że najważniejszym elementem pracy dydaktycznej jest przygotowywanie oraz wygłaszanie wykładów.

Jeśli tworzenie schematycznych treści będzie łatwiejsze, szybsze i tańsze, gdy człowieka zastąpimy AI, to z pewnością zniknie wiele miejsc pracy, które w tym momencie odgrywają ważną rolę. Czy oznacza to jednak, że kompetencje pisania oraz umiejętności gromadzenia i porządkowania informacji będą stawać się drugorzędne? Zapewne te rozwinięte na przeciętnym poziomie nie będą już atrakcyjne dla potencjalnych pracodawców. Szczególnie cenne na rynku pracy mogą stać się wtedy osoby, które będą umiały szybko weryfikować informacje, a więc nie tylko wiedzieć, jak to robić, ale i z jakich źródeł korzystać, aby usuwać pojawiające się w przestrzeni informacyjnej *fake newsy*. Tym, co może się wyróżniać, stanie się także umiejętność myślenia oraz pisania w sposób nieszablony – wymykający się schematom algorytmów. Kompetencją cenniejszą od umiejętności formułowania bezbłędnych odpowiedzi może stać się natomiast zdolność stawiania trafnych pytań AI. Te pytania będą mogły stać się bowiem źródłem wartościowych treści.

Zadaniem edukacji polonistycznej powinno stać się także nie tylko przygotowanie młodych ludzi do specyfiki rynku pracy, ale i do funkcjonowania w społeczeństwie obywatelskim. Konieczne staje się już teraz przygotowanie młodego człowieka do życia w środowisku, w którym tak łatwo będzie wpłynąć na maszynę, aby wartościowała opisywaną rzeczywistość w generowanych przez siebie treściach w korzystny dla danej opcji politycznej czy biznesowej sposób. Już dziś spotykamy się z liczbą informacji, którą trudno jest przyswoić lub szybko zweryfikować. Prawdopodobnie przed nami czasy życia w środowisku, w którym generowana będzie jeszcze większa liczba tekstów w coraz krótszym czasie.

Czy wciąż warto inwestować w relacje w *Homo sapiens*?

Zgodnie z raportem przygotowanym przez Instytut Badań Literackich zatytułowanym *Czas i warunki pracy w relacjach nauczycieli* nauczyciele deklarują, że poświęcają na pracę średnio 46 godz. 40 minut tygodniowo (Federowicz 2013). Warto podkreślić, że ChatGPT może umożliwić skrócenie czasu przygotowania do zajęć np. generując zadania czy teksty, które można wykorzystywać na różne sposoby na lekcjach np. zachęcając uczniów do ich udoskonalania, weryfikowania zawartych w nich informacji



lub rozwijające umiejętności czytania ze zrozumieniem zarówno w szkolnej edukacji polonistycznej, jak i podczas nauczania języka polskiego jako obcego. Przyznam, że pracując z uczniami z wykorzystaniem oceniania kształtującego, niezwykle cieszyłam się na myśl, że AI mogłaby generować informacje zwrotne dla moich uczniów w formie pisemnej za mnie. Narzędzie nie jest jednak jeszcze w stanie tego robić. Z drugiej strony – czy byłoby to satysfakcjonujące dla ucznia lub uczennicy? Czy miałoby dla niego znaczenie, co bot myśli o efektach jego pracy? Co bota w tej pracy zachwyca? O czym chciałby przeczytać więcej?

Za kilkanaście lat AI prześcignie większość z nas na wielu polach. Już dziś nie jesteśmy w stanie nadążyć za rozwojem technologii. Wraz z upływem kolejnych lat będzie od nas coraz szybsza, sprawniejsza, elastyczniejsza, tańsza w utrzymaniu. Nie wierzę jednak, że kiedykolwiek będzie w stanie zastąpić nam zdrową i satysfakcjonującą relację. Zawsze bowiem motywacje i reakcje AI na nasze działania będą pozbawione spontaniczności oraz autentyczności, a relacja z nią będzie jednostronna. Wysyłane przez AI komunikaty będą zawsze jedynie wynikiem pracy algorytmów, a nie szczerego i bezinteresownego zainteresowania lub wynikiem chęci pozostania w relacji z człowiekiem. Właśnie doświadczenie bycia uczestnikiem takiej relacji ma kluczowe znaczenie w procesie rozwoju każdego *Homo sapiens*. Jeśli młodzi ludzie do czegoś jeszcze będą potrzebowali szkoły w przyszłości – to właśnie do tego. Szkoła musi stać się w głównej mierze przestrzenią, w której ludzie będą mieli możliwość budowania i pielęgnowania wzajemnych relacji oraz doświadczania tego, co nieszablonowe, umykające codzienności. O całą resztę za kilka (może kilkanaście?) lat będą mogły już zadbać boty.



Czy chciałbyś posłuchać o tym, co ostatnio przeczytałam? Czy interesuje Cię to, co o tym myślę?





Oczywiście, chętnie posłucham o tym, co ostatnio przeczytałaś. A co do Twoich myśli na ten temat, to również jestem ciekawy i chętny, aby poznać Twoją opinię.  



Dlaczego? Czy to wynika z troski o mnie? Lubisz mnie?



Jako sztuczna inteligencja, nie posiadam zdolności emocjonalnych, więc nie jestem w stanie odczuwać sympatii lub antypatii wobec ludzi. Jednak moim celem jest udzielanie pomocy i odpowiedzi na pytania, więc chętnie słucham i odpowiadam na to, co mnie zadajesz.  

Bibliografia:

- Banach Małgorzata, Bucko Dominika, 2019, *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Mackiewicz Łukasz, 2019, *497 błędów. Jak nie zbłądzić w zawilosciach polszczyzny*, Elbląg.

Netografia:

- Biswas Som, 2023, *ChatGPT and the Future of Medical Writing*, (on-line) <https://pubs.rsna.org/doi/10.1148/radiol.223312> (dostęp: 20.02.2023).
- ChatGPT General FAQ*, 2023, (on-line) <https://help.openai.com/en/articles/6783457-chatgpt-general-faq> (dostęp: 20.02.2023).
- Clarke Neil, 2023, *A Concerning Trend*, (on-line) <http://neil-clarke.com/a-concerning-trend/> (dostęp: 05.03.2023).
- Czupryn Anita, Przegalińska Aleksandra, 2023, *Przekroczyliśmy Rubikon w rozwoju sztucznej inteligencji*, (on-line) <https://plus.polskatimes.pl/prof-aleksandra-przegalinska-przekroczyliśmy-rubikon-w-rozwoju-sztucznej-inteligencji/ar/c12-17235691> (dostęp: 22.02.2023).
- Czym jest sztuczna inteligencja?*, 2023, (on-line) <https://www.gov.pl/web/ai/czym-jest-sztuczna-inteligencja2> (dostęp: 20.02.2023).
- Federowicz Michał, 2013, *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, (on-line) <https://wartowiedziec.pl/attachments/article/15756/ibe-raport-czas-i-warunki-pracy-nauczycieli.pdf> (dostęp: 22.02.2023).
- Felten Ed, 2023, *How will Language Modelers like ChatGPT Affect Occupations and Industries?* <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/2303/2303.01157.pdf> (dostęp: 26.03.2023).
- Gryz Jarek, 2023, *Jak działa GPT-4*, (on-line) <https://www.tygodnikpowszechny.pl/jak-dziala-gpt-4-182834> (dostęp: 26.03.2023)
- How Will Artificial Intelligence Affect Scientific Writing, Reviewing and Editing? The Future is Here*, 2023, (on-line) [https://www.arthroscopyjournal.org/article/S0749-8063\(23\)00032-4/pdf](https://www.arthroscopyjournal.org/article/S0749-8063(23)00032-4/pdf) (dostęp: 22.02.2023).
- Malone Kircher Madison, 2023, *OMG! What Will Happen When A.I. Makes BuzzFeed Quizzes?*, <https://www.nytimes.com/2023/01/27/style/buzzfeed-quiz-ai-chatgpt.html> (dostęp: 05.03.2023).
- Marszałek Mateusz, 2023, *Czy ChatGPT sprawdza się jako narzędzie weryfikacji informacji?*, https://demagog.org.pl/analizy_i_raporty/czy-chatgpt-sprawdza-sie-jako-narzedzie-weryfikacji-informacji/ (dostęp: 22.02.2023).
- McGee Robert W., 2023, *Is Chat Gpt Biased Against Conservatives? An Empirical Study*, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4359405> (dostęp: 20.02.2023).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia: Język polski*, (on-line) https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Formula_2023/podstawa_programowa/jezyk-polski.pdf, s. 25-27, (dostęp: 22.02.2023).

Stowarzyszenie Demagog, 2023, <https://demagog.org.pl/stowarzyszenie-demagog-pierwsza-w-polsce-organizacja-factcheckingowa/> (dostęp: 22.02.2023).

The Telegraph: BuzzFeed replaces 180 fired journalists with ChatGPT neural network, 2023, <https://news.am/eng/news/742221.html> (dostęp: 05.03.2023).

O Autorce:

Paulina Gajosowa - nauczycielka języka polskiego i języka polskiego jako obcego, wychowawczyni klasy 2 LO w Prywatnym Liceum im. C. Plater-Zyberkówny z Oddziałami Dwujęzycznymi w Warszawie. Doktorantka Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zygmunt Krasiński spotyka się z Jakubem Żulczykiem albo pośmiertne życie gotycyzmu. Projekt zajęć

Zygmunt Krasiński meets Jakub Żulczyk or the posthumous life of Gothicism. The project of classes

Kamil Barski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-1971-5300

Abstract: Gothicism is probably this part of the romantic and pre-romantic tradition which is most strongly present in contemporary pop-culture. It is an exceedingly lively phenomenon, not only discussed by specialists – historians of literature – but constantly consumed as part of subsequent literary, film, music or computer games, the recipients of which are sometimes even unaware of the 19th-century origin of their favorite works. Due to its cross-border nature, however, Gothicism is sometimes neglected in the history of literature education of Polish philologists. The purpose of this article is to present a class proposal, the implementation of which could be a step towards filling this gap in didactics. It is based on a juxtaposition of several older texts (by Zygmunt Krasiński, Roman Zmorski, Anna Mostowska) and a contemporary novel by Jakub Żulczyk (*Institut* [The Institute]). The aim of the class is to show that Gothicism can work as an ahistorical code serving e.g., to talk about oppression.

Key words: Gothic, academic teaching, Jakub Żulczyk, Gothic romance, contemporary novel

Streszczenie: Gotycyzm jest prawdopodobnie tą częścią tradycji romantycznej oraz preromantycznej, która w najsilniejszy sposób spośród wszystkich innych obecna jest we współczesnej (pop)kulturze. Jest zjawiskiem niezwykle żywym, nie tylko dyskutowanym przez specjalistów – historyków literatury – ale nieustannie konsumowanym w ramach kolejnych pozycji literackich, filmowych, muzycznych czy grach komputerowych, których odbiorcy bywają nawet nieświadomi XIX-wiecznego rodowodu ulubionych dzieł. Z powodu swojego granicznego charakteru gotycyzm bywa jednak zaniedbywany w kształceniu historycznoliterackim polonistów. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie propozycji zajęciowej, której realizacja mogłaby stanowić krok na drodze ku wypełnieniu tej luki w dydaktyce. Opiera się ona na zestawieniu kilku tekstów dawniejszych (Zygmunta Krasińskiego, Romana Zmorskiego, Anny Mostowskiej) oraz współczesnej powieści Jakuba Żulczyka (*Institut*). Celem zajęć jest pokazanie, iż gotycyzm może funkcjonować jako ahistoryczny kod służący m.in. do mówienia o opresji.

Słowa kluczowe: gotycyzm, dydaktyka akademicka, Jakub Żulczyk, powieść gotycka, powieść współczesna

Straszny temat. Garść problemów merytorycznych i metodycznych

Projektowanie zajęć poświęconych gotycyzmowi w literaturze polskiej uwikłane jest w dwie zasadnicze trudności, które niczym widma stoją nad prowadzącym i każą się ze sobą mierzyć.

Pierwszą z nich jest szerokość zagadnienia. Ze względu na stale rosnącą produkcję twórczości postgotyckiej w postaci kolejnych literackich i filmowych horrorów czy thrillerów, gier komputerowych oraz albumów muzycznych poznawczo najkorzystniejsze byłoby zaprojektowanie całego seminarium tematycznego. Zakładałoby bowiem czynne współtworzenie zajęć przez młodych pasjonatów tematu, konsumentów najnowszej (pop)kultury, których udział sprawiłby, że tego rodzaju zajęcia ukazałyby gotycyzm jako zjawisko prawdziwie żywe, pulsujące sensami, nad którym nie zatrzaśnięto na głucho wieka trumny w XIX w.

Niniejszy projekt miałby służyć realizacji mniejszego celu, co jednak stawia prowadzącego przed jeszcze większym wyzwaniem. Przeprowadzenie pojedynczych zajęć o gotycyzmie i jego „ciągach dalszych” w ramach przedmiotu o szerszym zakresie tematycznym wymaga precyzyjnej selekcji omawianych problemów. Gotycyzm wiąże się przecież z całym spektrum zagadnień i sprawia kłopoty już u samych swoich podstaw, tj. sposobów definiowania tego zjawiska. Klasyczny bowiem, czyli określający je jako prąd literacki funkcjonujący u końca XVIII i na początku XIX w., może stanowić jedynie punkt wyjścia. Obok tego rozumienia gotycyzmu równolegle funkcjonują także inne. Bywa on np. pojmowany jako kategoria kognitywna, której centrum stanowi pojęcie Inności (Kolbuszewska 2020, 117). Eve Kosofsky Sedgwick myśli z kolei o gotycyzmie jako o „amalgamacie konceptualnym”, który – dzięki „prześwitom wolności” w bardzo skonwencjonalizowanej estetyce – pozwala *queerowym* odbiorcom na w zasadzie niewykrywalną przez niezaangażowanych czytelników komunikację oraz reprezentację (Sobolczyk 2017, 9-10). A przecież gotycyzm nie kończy się na XIX w. – wystarczy wspomnieć choćby o współczesnych nurtach *New American Gothic* czy *Southern Gothic* (por. Izdebska 2017, 326-327). Można wreszcie, ahistorycznie i najprościej, rozumieć gotycyzm jako konwencję, zestaw tematów i chwytów powtarzanych przez różnych twórców – i z różnym zamiarem – wykraczających poza ramy czasowe gotycyzmu „właściwego”.

Kwestią wymagającą dyskusji są też przyczyny jego narodzin. Czy rzeczywiście stanowił tylko produkt znudzonych bywalców oświeceniowych salonów? A może raczej stanowił akt sprzeciwu wobec XVIII-wiecznych poetyk? Czy może wreszcie, jak proponuje Dariusz Brzostek, stanowi powrót wypartych z dyskursu przez totalitaryzujące oświecenie treści związanych z irracjonalizmem (Brzostek 2009, 26-27, 65, 95, 127)? Można by także pytać, gdzie postawić granicę między gotycyzmem a romantyzmem, skoro Edgar Allan Poe to w anglosaskim literaturoznawstwie przedstawiciel

zarówno *Gothic*, jak i *Dark Romanticism*, a *Frankensteina* Mary Shelley można uznać za „hybrydyczną romantyczną powieść gotycką” (Sobolczyk 2016, 199)? I cóż wreszcie z innymi kontekstami, w których stosowano tę konwencję, np. gotycyzmem feministycznym, gotycyzmem służącym arystokracji do podtrzymania *statusu quo* i tłumienia rewolucyjnych zapędów ludu w sferze fikcji (Brooks 1999, 115-116) albo subwersywnym, rewolucyjnym gotycyzmie irlandzkim (Gillespie 2014, 71)?

Istnieje jednak również widmo drugie, choć żaden szanujący się upiór nie przyznałby mu tego miana. Widmo to straszy bowiem w polskiej literaturze i nauczaniu literatury zbyt rzadko, zbyt cicho jak na ducha pohukuje. Mam na myśli specyfikę polskiego gotycyzmu, który nad Wisłą był w swojej czystej formie rozwinięty nieporównywalnie słabiej niż choćby ten angielski. Fakt ten, do spółki z „granicznością” gotycyzmu stojącego pomiędzy oświeceniem a romantyzmem, sprawia, że polskiej odmianie tego nurtu nie poświęca się na zajęciach kursowych wystarczająco dużo uwagi.

Polski gotycyzm pozostaje zatem w pewnej niszy. Na zajęciach z literatury oświecenia ustępuje miejsca prądom i zjawiskom liczniej reprezentowanym w polskiej produkcji literackiej, takim jak klasycyzm, sentymentalizm czy osjanizm lub youngizm. Nic w tym dziwnego, bo choć dumy grozy Niemcewicza czy ballady gotyckie Karpińskiego są tekstami interesującymi, to jednak nie mamy polskiego odpowiednika *Mnicha* Lewisa, *Frankensteina* Shelley, opowiadań Poego itp. Elementy gotycyzmu występują za to niezwykle obficie w polskiej literaturze romantycznej. Tyle tylko, że stanowią one właśnie elementy. Inaczej mówiąc: gotycyzm jest obecny w literaturze polskiego romantyzmu z reguły w sposób „rozwodniony”. Bo choć występuje (w różnej oczywiście formie) w niemal każdym wielkim dziele polskiego romantyzmu, to jednak ustępuje pola tematyce ważniejszej, związanej z narodową ideologią, historiozofią itp. Znowu: nic to dziwnego, że zajęcia z literatury romantyzmu skupiają się na zjawiskach najbardziej kluczowych dla zrozumienia paradygmatu, w którym funkcjonujemy po dziś dzień.

Trudno zatem winić kogokolwiek za zaniedbanie tematu gotyckiego w polonistycznej dydaktyce akademickiej. Owo zaniedbanie budzi jednak obawy przy próbie projektowania zajęć, których celem byłoby pokazanie, że prąd ten był mocno obecny w literaturze romantyzmu i, co więcej, nadal żyje bardzo intensywnie we współczesnej (pop)kulturze, może nawet najsilniej wśród wszystkich komponentów typowych dla literatury epoki Mickiewicza.

Nie takie złowieszcze zamiary. Temat, specyfika i cel zajęć

Temat proponowanych zajęć w swej załączkowej formie przedstawiony został w tytule tego projektu, jednak każdy łotr, gotycki czy akademicki, w pewnym momencie musi opowiedzieć swój plan ze wszystkimi szczegółami.

Prezentowany pomysł miałyby zostać zrealizowany na zajęciach z literatury romantyzmu prowadzonych dla studentów polonistyki będących na II stopniu kształcenia. Decyzję tę motywuję dwójako: po pierwsze, spotkanie będzie poświęcone **ciągłom dalszym** gotycyzmu, zaś pierwszą epoką literacką, w której można o niej mówić, jest właśnie romantyzm. Po drugie zaś, ponieważ interesują nas kontynuacje gotycyzmu, także w literaturze współczesnej, uczestnicy zajęć powinni mieć za sobą cały – przeprowadzany na studiach I stopnia – kurs literatury współczesnej. Nie bez znaczenia są także nabyte w tym okresie (jak również zdobywane nadal na studiach magisterskich) umiejętności teoretycznoliterackie. Do sprawnego „oświecenia” i „rozmontowania” maszyny gotyckiej mogą się przydać informacje o *gender studies*, krytyce feministycznej, marksistowskiej teorii literatury czy politycznym wymiarze tworzenia i lektury. Braki w tym zakresie, które u początkujących studentów polonistyki mogłyby być naturalne, utrudniłyby, a nawet uniemożliwiłyby czynny udział w zajęciach.

Tematem spotkania projektowanego dla tak określonego grona odbiorców byłoby **badanie sposobów wykorzystania elementów konwencji gotyckiej w wybranych utworach romantycznych oraz powieści Jakuba Żulczyka pt. *Instytut***. Dobór proponowanych do lektury tekstów związany był ze wskazanymi w dalszej części projektu celami dydaktycznymi. Do grupy utworów „romantycznych” należeć będą:

- a. Zmorski R., 2014, *Anioł-Niszczyciel*, w: *Lesław. Szkic fantastyczny*, Krukowska H., Ławski J. (oprac.), Białystok, on-line: <https://tinyurl.com/xk7m43ra>.
- b. Kasiński Z., 2017, *Cmentarze i groby...* w: *Dzieła zebrane*, Strzyżewski M. (red.), t. 6, vol. 1, Toruń.
- c. Mostowska A., 2014, *Strach w zameczku. Powieść prawdziwa*, w: *Powieści, listy*, Urbańska M. (oprac.), Łódź, on-line: <https://tinyurl.com/hvmj2w9x>.

Jeśli chodzi o powieść Żulczyka, interesować nas będzie drugie, zmienione i poprawione przez autora wydanie: Żulczyk J., 2016, *Instytut*, Warszawa.

Choć teksty do przeczytania będą aż cztery, w tym jedna powieść, zadbałem, żeby były one odpowiednio krótkie. *Anioł-Niszczyciel* Zmorskiego to ledwie jeden wiersz, *Cmentarze i groby...* to proza poetycka o długości jednej strony, *Strach w zameczku* zamyka się w proponowanym wydaniu w około 20 stronach, zaś *Instytut* liczy ich 230. Istotne jest ponadto, że temat oraz zaproponowane w związku z nim do lektury teksty – szczególnie *Instytut*, intensywny, nowoczesny, poruszający zarazem tematykę obyczajową i społeczną thriller – mają szansę być uznane za atrakcyjne. Innymi słowy, kiedy możliwe jest zainteresowanie studentów tematem „żywym”, aktualnym, to należy z tej możliwości skorzystać. Dzięki temu zabiegowi można spodziewać się usłyszenia na zajęciach licznych głosów wypowiadających się osób, które nie tylko uporały się z lekturą, ale którym również się ona zwyczajnie podobała.

Każdy z przywołanych utworów wykorzystuje elementy gotycyzmu w innych, właściwych sobie celach, dzięki czemu ich lektura i analiza umożliwi ukazanie szerokiego spektrum problemów, które można wyrazić za pomocą tej konwencji. Utwór Zmorskiego udowadnia, że rekwizytornia gotycka może funkcjonować jako swoista **mowa ezopowa**, pozwalająca na wygłoszenie tyrtejskiego **wezwania do walki** i wzbudzania rewolucyjnych nastrojów w czasach, gdy wyrażenie tego typu treści wprost mogło skutkować wtrąceniem przez carską policję do warszawskiej Cytadeli. Obecna w prozie Krasińskiego fascynacja rozkładem i przywoływanie potwornych, odrażających obrazów stanowią komponent **gotycyzmu psychologizującego**, służąc oddaniu doświadczenia pustki i samotności. Krótki wreszcie utwór Mostowskiej – nie pochodzący z epoki romantyzmu – to przykład tekstu, w którym konwencję gotycką wykorzystano w celu **wyrażeniu feministycznych w wydźwięku treści** na temat kobiecości, męskości i przypisywanym tym kategoriom stereotypów. Listę wieńczy powieść Żulczyka, w której gotycyzm jest pretekstem do przeprowadzenia **studium długotrwałej izolacji**, a także do z ducha marksistowskich **rozważań nt. klasy posiadaczy i warstw przez nią zdominowanych**.

Tematyka wyżej wymienionych tekstów zapowiada, jakie cele będą przyświecać planowanym zajęciom. Zależy mi więc w pierwszej kolejności, by studenci:

- a. rozpoznali polityczny kontekst zastosowania konwencji gotyckiej przez Zmorskiego;
- b. wskazali metody, dzięki którym Mostowska wyraża treści feministyczne w silnie zdominowanym przez patriariat społeczeństwie;
- c. dostrzegli w prozie poetyckiej Krasińskiego swoisty pejzaż wewnętrzny, który służył ukazaniu życia psychicznego neurotycznego romantyka;
- d. zauważyli w poetyce gotyckiego thrilleru obecnej w *Instytucie* za intensywny i brutalny pokaz konfrontacji jednostki ze stojącą ponad nią siłą ekonomiczną klasy posiadaczy.

Konkretne cele cząstkowe są, jak sędzę, łatwo sprawdzalne – wnioski studentów wynikające z interpretacji pozwolą precyzyjnie określić, czy teksty zostały odczytane w oczekiwany sposób. Cele te są jednak służebne wobec tych szerszych, istotniejszych, wynikających z całości kształtu mającej miejsce na zajęciach refleksji. Będę miał prawo być ze spotkania w pełni zadowolony, gdy usłyszę uogólniony wniosek, że konwencja gotycka – często traktowana przede wszystkim w sposób ludyczny, jako „gra ze strachem” (Wydmuch 1975) – jest czymś więcej. Stanowi pewien **język**¹, za

¹ Język cechuje się oczywiście swoistą gramatyką. Potraktowanie różnych elementów konwencji gotyckiej jako części takiego języka o konkretnych funkcjach i znaczeniu, które da się kombinować ze sobą w celu uzyskania określonych efektów, jest koncepcją niezwykle ciekawą. Opracowanie „słownika” tego języka wykracza poza ramy czasowe pojedynczych zajęć. Samo jednak dojście przez studentów i studentki do tego rodzaju dodatkowego wniosku świadczyłoby o ich ponadprzeciętnej świadomości badawczej i bardzo dobrym zrozumieniu celu zajęć.

pomocą którego można wyrazić, a niekiedy – przemycić zgoła inne, istotne treści, zawsze związane jednak z różnego rodzaju lękami – egzystencjalnymi, politycznymi, społecznymi. Sprawdza się dobrze zwłaszcza przy opisywaniu problemów, które w oficjalnym dyskursie traktowane są niechętnie lub nawet z wrogością. Chciałbym wreszcie, by studenci zauważyli **znamienne przesunięcia akcentów w obrębie konwencji**, dostrzegli, jak przewrotnie w stosunku do własnych korzeni może być ona wykorzystywana, co zaobserwujemy choćby w *Instytucie Żulczyka*.

Celem równie istotnym, choć niełatwym do zweryfikowania – bo dotyczącym późniejszego odczytywania różnych tekstów kultury – jest pobudzenie do refleksji nt. stałej obecności wątków gotycko-romantycznych we współczesnej (pop)kulturze. Chciałbym, by młodzi poloniści, z których część zostanie np. nauczycielami, potrafili dowieść, że gotycyzm i romantyzm naprawdę „żyją” w **najpopularniejszych gatunkach literackich**, a postrzeganie tego drugiego wyłącznie w optyce ideologii narodowej jest nadmiernym uproszczeniem. Tego rodzaju zajęcia miałyby również zachęcić do własnych poszukiwań i wnikliwych obserwacji, które pozwolą dostrzec „gotyckość” – dajmy na to – ulubionego zespołu heavymetalowego.

Którędy przez zamczysko? Przebieg zajęć

1. (Sprawdzenie wiedzy uprzedniej)

Punkt ten ujmuję w nawiasie, ponieważ nie jest obligatoryjny. Choć przeczy to regułom sztuki dydaktycznej, da się tę decyzję uargumentować. Po pierwsze, słuchacze studiów magisterskich najprawdopodobniej mają przynajmniej w jakimś stopniu opanowane wiadomości związane z gotycyzmem pojmowanym jako XVIII- i XIX-wieczny prąd literacki. Treści związane z „funkcjonalnym” zastosowaniem konwencji gotyckiej będą z kolei poznawać na projektowanych zajęciach.

Tą drogą dochodzimy do argumentu drugiego: wiedza o korzeniach i charakterze gotycyzmu „właściwego” będzie bez wątpienia pomocna przy analizie proponowanych na spotkaniu zagadnień. Nie jest ona jednak absolutnie konieczna – wyobrażam sobie, że nawet całkowicie potoczna wiedza o gotycyzmie pozwoli na nie najgorsze (oczywiście – także nie najlepsze) zinterpretowanie zaproponowanych tekstów. Mamy w końcu do czynienia z tematyką tak żywą w popkulturze, że można coś o niej wiedzieć, nie przeczytawszy nawet jednego artykułu na ten temat. Przykładowo: jeśli mniej chętny do pracy student po prostu podejmie solidną refleksję nad funkcją tych elementów utworów, które są stereotypowo gotyckie, tj. zastanowi się, do czego w zasadzie autorowi potrzebne są obrazy szaleństwa, wszelkie czaszki, groby i odizolowane, ukształtowane niczym labirynty miejsca, to pewnie spełni w jakimś stopniu stawiane mu przez prowadzącego oczekiwania.

Niepoświęcenie kwestii wiedzy uprzedniej żadnej uwagi byłoby jednak nieodpowiedzialne pod względem dydaktycznym, dlatego studenci

poproszeni zostaną o lekturę syntetyzującego podstawowe informacje hasła *Gotycyzm ze Słownika literatury polskiej XIX wieku* (Paczkowska 1991). Poproszę o zwrócenie uwagi zwłaszcza na:

- a. związki gotycyzmu z romantyzmem,
- b. antropologię wpisaną w nurt,
- c. charakterystyczne motywy i ich funkcje,
- d. obecność gotycyzmu w Polsce.

Kwestie te wyłożone są w hasle słownikowym bardzo klarownie, a przypomnienie ich sobie pozwoli studentom na sprawniejsze odszukiwanie elementów gotyckich we wskazanych utworach.

Jeśli chodzi o wiedzę uprzednią uczestników zajęć, rozważam dwa scenariusze:

- a. Jeśli w trakcie poprzednich spotkań uda się dostrzec u członków grupy zainteresowanie tradycją literatury grozy, dla której kamieniem milowym był gotycyzm, będzie to mogło stanowić podstawę do **zrezygnowania z przeprowadzenia ćwiczenia sprawdzającego** wiedzę uprzednią.
- b. W wypadku trafienia na grupę mniej zainteresowaną tą problematyką, korzystne będzie zadanie kilku pytań sprawdzających stopień przyswojenia informacji o gotycyzmie:
 - Jakie są związki gotycyzmu z romantyzmem?
 - Jaka wizja człowieka przedstawiona jest w powieściach gotyckich? Jaka jest w nich geneza ludzkiego zła?
 - Jakie są charakterystyczne, typowe dla utworów gotycystycznych motywy? Jakie pełnią funkcje?
 - Jak wyglądała recepcja gotycyzmu w Polsce?

Gdyby któryś z utworów sprawił większe trudności w interpretacji albo gdyby potrzebne było przeprowadzenie rzeczzonego ćwiczenia wstępnego, zrezygnuję z omawiania *Strachu w zameczku*. Po pierwsze – w zasadzie nie jest on tekstem romantycznym (choć cennym dla omawiania feministycznej odmiany polskiego gotycyzmu). Po drugie – w *Instytucie* gotycyzm funkcjonuje i w kontekście psychologicznym (omawianym także w przypadku Krasińskiego), i społeczno-politycznym (o którym będzie mowa przy analizie utworu Zmorskiego). Feministyczny wydźwięk gotycyzmu nie wybrzmiewa za to silnie w powieści Żulczyka. Wobec tego analizę *Strachu w zameczku* można uznać za niezwykle interesujący, ale jednak – dodatek, który nie wiąże się ściśle z interpretacją *Instytutu*.

2. Analiza utworów Zmorskiego, Krasińskiego oraz Mostowskiej

W ramach wskazówki poproszę studentów (podzielonych na trzy grupy), by w trakcie indywidualnej lektury zwrócili szczególną uwagę na następujące kwestie dające zwerbalizować się w pytaniach:

- a. jakie elementy konwencji gotyckiej występują we wskazanych utworach?
- b. jaką odgrywają rolę i jakie treści niosą?
- c. do czego był autorom potrzebny gotycyzm?

Każdej grupie zostanie przydzielony jeden tekst. Uczestnicy zajęć zostaną poproszeni o przygotowanie odpowiedzi na powyższe pytania. Dzięki temu studenci będą mieć okazję skonfrontować swoje odczytanie utworów z interpretacjami rówieśników. Zależy mi na tym, by w ich odpowiedziach pojawiły się następujące kwestie:

- a. dla utworu Zmorskiego: do motywów gotyckich należą: anioł przedstawiany w pewnym sensie niczym demon, apokaliptyczna zemsta ludu, upadek zamków, ruiny, grobowce, pohukująca sowa, burze. Niosą treści związane z rewolucją. Zmorski, ze względu na cenzurę, nie wypowiada się na ten temat wprost, wyraża jednak wściekłość młodego, pragnącego walki pokolenia romantyków. Motywika gotycka czyni podmiot groźniejszym, dodaje animuszu, ułatwia wyrażenie gniewu, stanowi element kreacji romantycznego podmiotu.
- b. dla utworu Krasińskiego: gotycka jest fascynacja rozkładem, ruiną, butwieniem. Niegotycka zaś – poetyckość, pejzażowość utworu (wszak powieść gotycką cechuje romansowa żywość wydarzeń, nagłe zwroty akcji itp.). Elementy gotyckie służą wyrażeniu nastroju podmiotu, jego melancholii, smutku, życiowej pustki, śmierci za życia, a zatem problemów, na które cierpiał także „prawdziwy” Krasiński. Stanowią silny środek do wyrażenia negatywnych uczuć, egzystencjalnej klęski.
- c. dla utworu Mostowskiej: gotycki jest motyw nawiedzonego zamku, systemy tajnych przejść itp.; mamy tu do czynienia z pewną parodią gotycyzmu. Cel wykorzystania konwencji stanowi dowiedzenie, że kłamstwem jest stereotypowe postrzeganie kobiet jako bojaźliwych, zabobonnych, mężczyzn zaś – jako odważnych i racjonalnych. Uknuty przez bohaterki spisek podważa stosowność tych płciowych podziałów, dekonstruuje też charakterystyczną dla gotycyzmu opozycję, w której mężczyzna jest podmiotem sprawczym, kobieta zaś – przedmiotem lub nawet ofiarą jego działań.

Pracę w grupach warto uzupełnić o elementy wykładowe, przytaczając pokrótce zagraniczną recepcję omawianych zjawisk. Tak na przykład, gdy mowa będzie o rewolucyjnym wymiarze gotycyzmu Zmorskiego, chciałbym opowiedzieć o tym, że pierwotny gotycyzm angielski był elementem politycznej gry arystokracji obliczonej na utrzymanie dominacji nad emancypującym się ludem (Brooks 1999, 115-116). Konserwatywna szlachta należała bowiem do zwolenników *ancien régime'u*, dla których nowe doktryny

więzały się z kompletną anarchią (Sinko 1964, XVII). Świętym prawem, w które godziły wszelkie przewroty, było dla arystokracji prawo własności. To właśnie obawa przed jej utratą była jednym ze źródeł doświadczenia lęku obecnego w powieści gotyckiej (de Bruyn 1987, 421). „Rewolucyjne” wykorzystanie gotycyzmu przez Zmorskiego nosi zatem znamiona subwersji, podobnie jak nurt tzw. *Irish Jacobin Gothic*, którego przedstawiciele „pożyczyli” rekwizytorium gotycyzmu od Anglików w celu walki z nimi – zarówno rzeczywistej, jak i w uniwersum symbolicznym (Gillespie 2014, 71)². Liczę na to, że wspomnienie o związkach gotycyzmu ze „świętym prawem własności” zainspiruje studentów do podążenia tym tropem, będzie stanowiło poszlakę przy późniejszym omawianiu powieści Żulczyka.

Kiedy z kolei grupa będzie referować wnioski z lektury Mostowskiej, ciekawym uzupełnieniem jej skądinąd bardzo „grzecznych” rozważań feministycznych byłoby ze strony prowadzącego wspomnienie o angielskiej autorce Charlotte Dacre. W takich powieściach jak *Zofloya* kreuje ona postaci łotrzyć gotyckich, wyposażając je w takie same atrybuty seksualnej przemocy i gotowości do zbrodni, jak zrobił to Lewis ze swoim Ambrozjo w *Mnichu*. „Feminizacja przemocy”, jak nazywa tę oryginalną profeministyczną strategię James A. Dunn (1998), jest czymś zgoła obcym w polskim dyskursie romantycznym – i dlatego tak wartym wspomnienia³. Z kolei klasyczne powieści gotyckie, takie jak *Tajemnice zamku Udolpho* Ann Radcliffe, mogą być odczytane jako teksty o przemocy małżeńskiej, w których za pomocą konwencji gotyckiej kobiety wyrażały swoje lęki (Łowczanin 2020, 39-40, 43).

Tego rodzaju hybrydowa forma tej części zajęć, w której praca własna uzupełniona jest o ledwie zarysowane, ale intrygujące problemy gotycyzmu zagranicznego przedstawione w formie mikrowykładów, jest rozwiązaniem korzystnym. Pozwoli na zadowalające omówienie już przeczytanych tekstów, ale również pozostawi z poczuciem lekkiego niedosytu wiedzy. Odczuwającym go pomogą oczywiście materiały dodatkowe, których spis zostanie umieszczony w dalszej części projektu. To labirynt, w którym można się zgubić – ale i zgubić się warto.

3. Walpole, Lewis, Beckford... Żulczyk? Analiza *Instytutu*

Podobnie jak poprzednim tekstom, również *Instytutowi* towarzyszyć będą wskazówki lekturowe. Poproszę nie tylko o odnalezienie w powieści elementów gotyckich oraz opisanie ich znaczenia, ale również wskażę dwa kierunki, w których chciałbym, by przebiegała interpretacja:

² Irlandzki gotycyzm jest także nurtem, w którym dokonało się polityczne upodmiotowienie kobiet, które w powieściach gotyckich z reguły były stroną zdominowaną przez rządzących „wielkim światem” mężczyzn. Przykładem autorki biorącej udział w tym wyłomie jest np. Henrietta Battier (Gillespie 2014, 54-62; Behrendt 2005, 158-159).

³ Bez wątplenia są w polskiej literaturze romantycznej przykłady kobiet „potwornych”. Inne są jednak ich motywacje, wśród których wymienić da się np. zemstę za wyrządzoną krzywdę (przypadek Kseni z *Zamku kaniowskiego* Goszczyńskiego). Bohaterka Dacre jest inna: jej zbrodnie są powodowane zazdrością o partnera oraz demonicznym pożądaniem.

- a. powieść Żulczyka jako studium długotrwałej izolacji. Postawiłbym tu następujące pytania: Jak przebiega izolacja i na ile kojarzy się z pierwotnym gotycyzmem? Jaki efekt chcą osiągnąć oprawcy? Jak zamknięcie wpływa na jednostki, a jak na relacje w grupie?
- b. tematyka społeczna w powieści *Instytut*. Warto zapytać: Kim byli oprawcy i jak motywowali swoje działania? Na jakich pozycjach w drabinie społecznej znajdują się oprawcy oraz ofiary i co z tego wynika? W perspektywie jakiej teorii można odczytać ten konflikt? Czy kojarzy się on z jakimiś współczesnymi wydarzeniami społeczno-politycznymi?

Należy podkreślić, że kierunki te – w szczególności ten drugi – celowo są określone w sposób mało konkretny (brak nawiązania do konkretnych wydarzeń, postaci itp.). Znajduje to swoje uzasadnienie w specyfice gatunku powieści; doprecyzowanie bowiem, jakich wątków społecznych należy poszukiwać, jest w dużym stopniu równoznaczne ze zdradzeniem jej zakończenia. Ponieważ zależy mi w projekcie zajęć na połączeniu emocjonującego doświadczenia artystycznego z jego zaangażowanym badaniem, za najcięższy grzech prowadzącego uznałbym wyjawienie, „kto zabił”. Po przeczytaniu całej powieści odpowiedź na pytanie, jakie konkretnie wątki społeczne mam na myśli, stanie się całkiem oczywista.

Instytut jest opowieścią o grupie znajomych, która zostaje przez nieznaną sprawcę uwięziona we własnym mieszkaniu na ostatnim piętrze krakowskiej kamienicy. Oprawcy stopniowo pozbawiają ich kolejnych swobód, posuwają się nawet do zamurowania okien. Kończy się, rzecz jasna, również żywność. Do elementów terroru wlicza się także zabicie kotów głównej bohaterki, porwanie jej córki oraz „moralne tortury” fundowane przez jednego ze współlokatorów, będącego na usługach oprawców i przypominającego o tym, co przyjaciele chcieliby wyprzeć ze swojej pamięci. Długotrwała izolacja postaci stanowi dla czytelnika rodzaj intelektualnego, nieco perwersyjnego „eksperymentu”: co stanie się z ludźmi zamkniętymi w swoim towarzystwie oraz pozbawionymi możliwości zaspokojenia podstawowych życiowych potrzeb?

Chciałbym, by uczestnicy zajęć dostrzegli w tym eksperymencie ważne dla gotycyzmu problemy, takie jak:

- a. uczynienie miejscem akcji przestrzeni odizolowanej od świata zewnętrznego; warto, żeby zauważyli, jak gotycyzm „aktualizuje” kwestię przestrzeni, przenosząc ją z zamczyska do kamienicy;
- b. wynikający z długotrwałej izolacji rozpad osobowości, poczucie rozdwójności jaźni, braku wewnętrznej koherencji, depersonalizacja, popadnięcie w obłąd. Jest to istotne o tyle, że – zdaniem Agnieszki Izdebskiej – jednym z fundamentów gotycyzmu jest pokazywanie „ludzkiej tożsamości/osobowości/»ja« jako konstruktów przygodnych, płynnych i wewnętrznie pękniętych” (Izdebska 2017, 327);

- c. powrót treści wypartych – stłumionych lęków, win i wyrzutów sumienia. Związane jest to również z narastaniem agresji. Zdaniem Freuda w każdym z nas kryje się morderca, starannie i konsekwentnie utajany przez kulturę (por. Freud 1957, 297-299). Powieść gotycka, w tym *Instytut*, dobrze ilustruje tę tezę.

Drugie z zagadnień, jakim jest problematyka społeczna, zostaje przez Żulczyka szczególnie mocno wyeksponowane w zakończeniu powieści. Pomijając wszelkie uwikłania fabularne, trzeba powiedzieć, że oprawcami są „Obserwatorzy”, grupa ukształtowana na wzór masonerii, choć istniejąca, według jej członków, już znacznie wcześniej. Skupia ona posiadaczy własności nieruchomości – ziem i budynków – i stara się utrzymać dominację nad społeczeństwem, którego członków traktuje jako obiekty brutalnego eksperymentu. „Obserwatorzy” są bowiem przekonani, że udostępnienie klasom zdominowanym własności jest wprowadzaniem do rzeczywistości chaosu. Dążą przeto do zachowania swoiście pojmowanej równowagi, zakładając liczne „Instytuty Obserwacji Klas Niższych”, w których montują ukryte kamery, a następnie obserwują ludzi doprowadzanych do potwornych skrajności.

Ważne, by w wypowiedziach studentów wybrzmiało, że powyższa tematyka klasowa jest przez Żulczyka powoływana do życia właśnie za pomocą konwencji gotyckiej. Mam nadzieję, że wspomniany w części wykładowej związek literatury gotyckiej z prawem własności stanie się dla uczestników zajęć czytelną wskazówką, że młodsza o dwieście lat powieść gotycka także podejmuje ten temat. Z tą różnicą, że robi to *à rebours* – wszak „tymi złymi” są u Żulczyka posiadacze, nie maluczcy. Istotne było dla mnie, by przeprowadzić te zajęcia wśród grupy magistrantów, ponieważ ukończenie kursu z teorii literatury pozwoli im odczytać wymierzenie przez Żulczyka powieści przeciwko tej klasie, która ją stworzyła, za działanie **subwersywne**. Jeśli wiedza ta nie zostanie przywołana przez studentów samodzielnie, należy mieć w zanadru naprowadzające na ten kierunek rozważań pytanie: co pod względem ekonomii łączy, a co dzieli Żulczyka i arystokratów będącymi autorami pierwszych powieści gotyckich, zwolenników dawnego ładu? Jeśli słuchacze dojdą do wniosku, że łączy ich mówienie tym samym językiem gotycyzmu o dominacji klasy posiadaczy, a dzieli stanie po różnych stronach barykady, to pojęcie subwersji powinno paść dość szybko.

Elementy wykładowe, które wykorzystane zostaną po wysłuchaniu głosów w dyskusji, pozwolą przytoczyć konteksty literatury zagranicznej. Powieścią, którą studenci mogą znać, jest np. *Mnich* Lewisa, w którym motyw uwięzienia kulminuje zwłaszcza w zakończeniu utworu. Przytoczyć warto także utwór inny, na gruncie polskim niemal nieznaną: *Madame de Putiphar* francuskiego przedstawiciela szkoły frenetycznej, Petrusa Borela. Jego bohater zostaje – w ramach kary za odrzucenie awansów tytułowej księżnej – skazany na dożywotni pobyt w lochu. Co ciekawe, *Madame de*

Putiphar reprezentuje, podobnie jak *Instytut*, gotycyzm „**zdespirytualizowany**”, w którym nie ma mowy o duchach czy innych zjawiskach nadnaturalnych. To fascynujące, że już w łonie epoki, w której gotycyzm powstał, narodził się tak skrajnie odmienny jego wariant (Brombert 1969, 143, 146).

Dodatkowym wnioskiem, który mógłby świadczyć o umiejętności odniesienia tematyki *Instytutu* do aktualnych problemów, byłoby skojarzenie opisywanych tam praktyk – wyrzucania lokatorów ze swoich miejsc do życia przy użyciu przemocy – chociażby z głośnym ostatnio zjawiskiem tzw. dzikiej reprivatyzacji wraz z takimi potwornościami, jak morderstwo Jolanty Brzeskiej. O możliwych połączeniach świadczy choćby znamienna zbieżność dat⁴. Trudno oczywiście wymagać od uczestników zajęć o literackim gotycyzmie zaangażowania w aktualne problemy społeczno-polityczne. Jeśli jednak któryś ze studentów wspomniałby o tego rodzaju kontekstach, najdobitniej świadczyłoby to o tym, że **gotycyzm żyje i jest nośnikiem istotnych treści**, w czym nie zmienił się od dwustu lat.

4. **Mamy wyjście! Zebranie wniosków, uwagi dodatkowe**

W ostatniej i najkrótszej części zajęć chciałbym poprosić studentów o próbę znalezienia punktów wspólnych między omawianymi utworami. Jeśli omówiono kilka tekstów, które dzieli tak wiele lat, a w każdym z nich konwencja gotycka przybierała inne formy i służyła do wyrażenia innych problemów, to wręcz oczywiste wydaje się, że można ją traktować również jako **ahistoryczny kod będący nośnikiem znaczeń w utworach nawiązujących do poetyki grozy**.

Jeśli pozostałoby na zajęciach kilka minut, to warto zaprosić uczestników do swobodnej wymiany myśli i przytoczenia innych przykładów współczesnego wykorzystania konwencji gotyckiej. Ponieważ każdy ze studentów jest konsumentem kultury, propozycje mogą być naprawdę zaskakujące i pouczające także dla prowadzącego. Posłuchajmy zatem *Iron Maiden* albo pomówmy o *Łowcy androidów*, będącym *de facto* współczesną wariacją nt. doktora Frankenstein. Wszystko to będzie stanowić dowód na to, że gotycyzm nie umarł, a nawet jeśli – to wydrapał pazurami dziurę w wieku trumny i wcale nieźle sobie w tym życiu pośmiertnym radzi. Młodzi adepci literatury mogą tylko to życie przedłużyć.

Tajemniczy almanach albo korpus tekstów

1. **Teksty obowiązkowe dla studentów**

- b. Krasiński Z., 2017, *Cmentarze i groby... w: Dzieła zebrane*, Strzyżewski M. (red.), t. 6, vol. 1, Toruń.

⁴ Drugą edycję *Instytutu* wydano w 2016 r., kiedy wznowiono śledztwo ws. Brzeskiej. Pierwsze wydanie miało miejsce w 2010 r., kilka lat po tym, jak zaczęło działać Warszawskie Stowarzyszenie Lokatorów. Trudno oczywiście powiedzieć, czy autor miał zamiar jakoś odnieść się do tego tematu w powieści; nie jest jednak wykluczone, że informacje ze świata spraw społecznych i politycznych „przebiegły” do procesu twórczego i zainspirowały go, choć nie był tego w pełni świadomy. Tak czy inaczej, prawem literaturoznawcy jest dostrzeganie tego rodzaju kontekstów i wspomnianie o nich w interpretacji.

- c. Mostowska A., 2014, *Strach w zameczku. Powieść prawdziwa*, w: *Powieści, listy*, Urbańska M. (oprac.), Łódź.
- d. Paczkowska B., 1991, *Gotycyzm*, w: *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, Bachórz J., Kowalczykowska A. (red.), Wrocław.
- e. Zmorski R., 2014, *Anioł-Niszczyciel*, w: *Lesław. Szkic fantastyczny*, Krukowska H., Ławski J. (oprac.), Białystok.
- f. Żulczyk J., 2016, *Instytut*, Warszawa.

2. Teksty do dalszych gotycystycznych poszukiwań

- a. Brooks Ch., 1999, *The Gothic Revival*, London – nie najnowsze, ale solidne kompendium dotyczące różnych aspektów gotyku (także tego związanego z architekturą i innymi dziedzinami sztuki) – w tym również politycznych.
- b. Brzostek D., 2009, *Literatura i nierozum. Antropologia fantastyki grozy*, Toruń – tu o gotycyzmie, ale i innych tekstach literatury grozy jako przykładach swoistego kontrparadygmatu epistemologiczno-antropologicznego w epoce, w której dominowało *ratio*.
- c. Gemra A., 2009, *Od gotycyzmu do horroru. Wilkołak, wampir i monstrum Frankensteina w wybranych utworach*, Wrocław – trafnie poprowadzona analiza „ciągów dalszych” gotycyzmu w popkulturze, wzbogacona także o rozważania nt. strachu i jego źródeł oraz przedgotyckich korzeni grozy.
- d. Hume R.D., 1969, *Gothic versus Romantic. A Revaluation of the Gothic Novel*, „PMLA”, vol. 84, no. 2 – o nieoczywistych związkach pomiędzy gotycyzmem a romantyzmem.
- e. Izdebska A., 2017, *Gotycyzm/gotycyzmy – rekwizyty i metamorfozy*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka”, t. 30 – m.in. o różnych definicjach gotycyzmu, jego konstytutywnych cechach i współczesnych kontynuacjach.
- f. Krukowska H., „Lesław. Szkic fantastyczny” Romana Zmorskiego, czyli o przekraczaniu tabu śmierci; Ławski J., „Zmora” i „Romanisko”. *Legenda literacka Romana Zmorskiego*, 2014, w: Zmorski R., *Lesław. Szkic fantastyczny*, Krukowska H., Ławski J. (oprac.), Białystok – o fascynującej biografii literackiej poety i jego mrocznej wyobraźni.
- g. Kruszelnicki M., 2010, *Oblicza strachu. Tradycja i współczesność horroru literackiego*, Toruń – ciekawa pozycja osadzająca literaturę grozy w kontekście tradycji. Autor stawia odważną tezę o „wieczności horroru”, którego elementy dostrzega już chociażby w Biblii.
- h. Pawlik-Kwaśniewska W., 2019, „Strach w zameczku” Anny Mostowskiej jako narracja destabilizująca, w: *Być w mniejszości. Być mniejszością*, Kaczmarek T., Rażny J. (red.), Łódź – o subwersywnym potencjale powieści Mostowskiej.

- i. Pietrzak-Thébault J., 2020, *Groźne przestrzenie, mroczne dusze – gotycyzujące i frenetyczne elementy we francuskojęzycznej prozie Zygmunta Krasińskiego*, w: *Gotycyzm w literaturze i kulturze lat 1760–1830*, Cieński M., Pluta P. (red.), Warszawa – szeroka interpretacja francuskojęzycznych próz poetyckich Krasińskiego, także *Cmentarzy i grobów...*

10. Literatura pomocnicza dla prowadzącego zajęcia

- a. *Gotycyzm w literaturze i kulturze lat 1760–1830*, 2020, Cieński M., Pluta P. (red.), Warszawa – doskonała i poszerzająca horyzonty pozycja zbiorowa mieszcząca w sobie wiele artykułów o gotycyzmie polskim, angielskim, francuskim, rosyjskim...
- b. Punter D., Byron G., 2009, *The Gothic*, Malden – kolejne monograficzne kompendium nt. różnych przejawów gotycyzmu (także współczesnego), wzbogacone ponadto o przydatną bibliografię i chronologiczny wykaz utworów należących do nurtu.
- c. *Wokół gotycyzmów. Wyobrażenia, groza, okrucieństwo*, 2003, Gazda G., Izdebska A., Płuciennik J. (red.), Kraków – klasyczna pozycja, która wykracza poza granice czasowe gotycyzmu zarówno w tył – sięga np. do Sade’a – jak i w przód, mówiąc np. o współczesnym filmie. Znajdują się tam również fundamentalne dla polskich badań gotycyzmu teksty teoretycznoliterackie.

Bibliografia:

- Barski Kamil, 2022, *W mroku kazamat. Wpływ gotycyzmu na grozę romantyków – próba syntezy*, w: Brońka J., Zielonka K. (red.), *Fantastyka, fantazmaty, imaginaria. Zagadnienia i realizacje*, Wrocław.
- Behrendt Stephen C., 2005, *Irish Women Poets of the Romantic Period: a different sort of other*, „Women’s Writing”, no. 2.
- Brombert Victor, 1969, *Pétrus Borel, Prison Horrors, and the Gothic Tradition*, „Novel. A Forum on Fiction”, no. 2.
- Brooks Chris, 1999, *The Gothic Revival*, London.
- de Bruyn Frans, 1987, *Edmund Burke’s Gothic Romance: The Portrayal of Warren Hastings in Burke’s Writings and Speeches on India*, „Criticism”, no. 4.
- Brzostek Dariusz, 2009, *Literatura i nierozum. Antropologia fantastyki grozy*, Toruń.
- Dunn James A., 1998, *Charlotte Dacre and the Feminization of Violence*, „Nineteenth-Century Literature”, nr 3.
- Freud Sigmund., 1957, *Reflections on War and Death*, tr. A.A. Brill, w: *The Standard Edition of the Complete Psychological Works*, vol. XIV, London.
- Gillespie Niall, 2014, *Irish Jacobin Gothic, c. 1796–1825*, w: Morich Ch., Gillespie N. (eds.), *Irish Gothics. Genres, Forms, Modes, and Traditions, 1760–1890*, London.

- Izdebska Agnieszka, 2017, *Gotycyzm/gotycyzmy – rekwizyty i metamorfozy*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka”, t. 30.
- Kolbuszewska Zofia, 2020, *Między snem a politycznym kryzysem: gotycyzm polityki tropienia monstrualności w opowiadaniu „Somnambulism. A fragment” Charlesa Brockdena Browna*, w: Cieński M., Pluta P. (red.), *Gotycyzm w literaturze i kulturze lat 1760–1830*, Warszawa.
- Łowczanin Agnieszka, 2020, *Horace Walpole i początki powieści gotyckiej*, w: Cieński M., Pluta P. (red.), *Gotycyzm w literaturze i kulturze lat 1760–1830*, Warszawa.
- Paczkowska Barbara, 1991, *Gotycyzm*, w: Bachórz J., Kowalczykowska A. (red.), *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, Wrocław.
- Sinko Zofia, 1964, *Wstęp*, w: Lewis M.G., *Mnich. Powieść*, Sinko Z. (przeł. i oprac.), Wrocław.
- Sinko Zofia, 1972, *Z zagadnień gotycyzmu europejskiego i jego recepcji polskiej*, „Pamiętnik Literacki”, nr 3.
- Sobolczyk Piotr, 2016, *Gotycyzm, romantyzm, S/M*, w: Wróblewski Ł., Giza A. (red.), *Rozkosz w kulturze*, Kraków.
- Sobolczyk Piotr, 2017, *Queer gothic – queer modernism*, w: Sobolczyk P., *Gotycyzm – modernistyczny sobowtór odmieńca*, Gdańsk.
- Szkopiński Łukasz, 2020, *Gotycyzm w powieści francuskiej końca XVIII wieku na przykładzie „Historii Księżnej C***” Madame de Genlis*, w: Cieński M., Pluta P. (red.), *Gotycyzm w literaturze i kulturze lat 1760–1830*, Warszawa.
- Wydmuch Marek, 1975, *Gra ze strachem. Fantastyka grozy*, Warszawa.

O Autorze:

Kamil Barski – mgr, doktorant Szkoły Nauk o Języku i Literaturze UAM. Badawczo zajmuje się literaturą romantyzmu oraz jej oddźwiękami w kulturze współczesnej. Publikował w „Tekstach Drugich”, „Ruchu Literackim”, „Czasie Kultury”. W ramach pracy doktorskiej opracowuje edytorsko twórczość polskiego romantyka, Józefa Bogdana Dziekońskiego.

Solidarne być albo nie być w edukacyjnej przestrzeni

prof. dr hab. Anna Janus-Sitarz (UJ)
prof. dr hab. Ewa Jaskółowa (UŚ)
prof. dr hab. Maria Kwiatkowska-Ratajczak (UAM)
prof. UMCS dr hab. Małgorzata Latoch-Zielińska (UMCS)

Prowadzenie:

prof. dr hab. Grażyna Tomaszewska
prof. UG dr hab. Dariusz Szczukowski

Grażyna Tomaszewska

Jak rozumieć dzisiaj potrzebę kanonu? Jak pracować z tradycją? W jaki sposób edukacja polonistyczna może wzmacniać wspólnotę demokratyczną?

Prof. Anna Janus-Sitarz

Kiedy dowiedziałam się o tym, że będę uczestniczyć w panelu dydaktycznym, zastanawiałam się, jak rozumieć wspólnotę, ale też od razu pomyślałam, jak jej nie rozumieć. Jak nie chciałabym rozumieć... Nie chciałabym rozumieć na przykład, że jesteśmy wspólnotą Polaków otoczonych wrogami. Bo jeżeli byśmy tak właśnie to rozumieli, to obecny kanon, jeżeli się w sposób uproszczony polską klasykę czyta, może mógłby się tutaj przydać, co w swoim wystąpieniu udowadniał profesor Paweł Sporek. Też nie do końca jest mi bliskie myślenie o wspólnocie Europejczyków, jeżeli nie mieszczą się w tej wspólnocie inni; jeżeli jest to wspólnota ludzi jednoczących się w obronie własnych interesów, ale przeciwko komuś. Taką definicję wspólnoty odrzucam. Wierzę w sens wspólnoty ludzi, którzy jednoczą się, są sprzymierzeni w działaniach na rzecz jakiegoś wspólnego dobra.

Wczoraj do dwunastej w nocy przeglądałam zdjęcia z pierwszego Kongresu Dydaktyki Polonistycznej. Sto pięćdziesiąt jeden zdjęć jest na stronie, więc zachęcam do obejrzenia. Powtórnie przeczytałam ówczesne zaproszenie z wpisaną weń ideą, która równe dziesięć lat temu zrodziła się w mojej głowie i przekonałam do niej – na szczęście – wiele osób. Kongres odbył się w 2013 roku. Pisaliśmy wówczas, że celem Kongresu jest korelacja programów i działań twórców polonistyki szkolnej i akademickiej, a także wzmacnianie rangi edukacji humanistycznej. Deklarowaliśmy: „Chcemy

stworzyć możliwość wymiany doświadczeń dobrych praktyk; planujemy, aby Kongres stał się imprezą cykliczną jednoczącą środowisko polonistyczne i wzmacniające jego pozycję”. Wydaje mi się, że w dużej mierze udało nam się to zrobić. Przez te dziewięć lat od I Kongresu w Krakowie stworzyliśmy taką właśnie wspólnotę ludzi, którzy pomimo wszelakich różnic jednoczą się wokół wspólnego myślenia o tym, co to znaczy dobra edukacja, co to znaczy w związku z tym – dobra przyszłość.

O tym, że ciągle tak samo nam na tym zależy, świadczy choćby fakt, że na tych wspomnianych przeze mnie stu pięćdziesięciu jeden zdjęciach jest większość osób, które teraz są w tej sali. Były one na pierwszym Kongresie, na drugim, były na trzecim i czwartym. Niektórzy odeszli; odszedł profesor Jerzy Bartmiński, profesor Tadeusz Zgółka, profesor Anna Pilch, doktor Stanisław Bortnowski, który jeszcze zdążył oddać na ten pierwszy Kongres referat, ale już nie był na nim obecny; doktor Wiesława Wantuch, profesor Marta Szymańska – znakomici nasi mistrzowie, koleżanki i koledzy.

Ci, którzy przeżyli te trudne czasy, ci dawni magistrowie są teraz doktorami; zauważyłam, że doktor Jan Zdunik to nawet magistrem nie był, a był już w Krakowie. I większość z nas przyjeżdża na Kongresy pomimo tego, że przecież to się w ogóle nie opłaca, nie dostaniemy za naszą obecność i poświęcony czas punktów, żadnej parametryzacji to nie zainteresuje, więc właściwie powinniśmy gdzieś siedzieć i pisać teraz artykuły za siedemdziesiąt punktów lub przynajmniej w języku angielskim, a jednak chcemy tutaj być, bo to jest po prostu ważne dla naszej polonistycznej wspólnoty.

Wierzę również w sens wspólnoty ludzi sprzymierzonych w działaniach na rzecz planety, na rzecz wolności, na rzecz walki z ubóstwem, plagami, zagrożeniami wszelkiego typu czy wykluczeniami. I teraz czy – aby takie poczucie wspólnoty zbudować w młodych ludziach – potrzebna jest tradycja, wiedza o przeszłości i kanon? Tak, ale przede wszystkim potrzebna jest po prostu dobra literatura, która pokazuje, jak niebezpieczne są nacjonalizmy, do czego prowadzi wrogość wobec innych ludzi. Co czytać, by taką wspólnotę zbudować? W jakim stopniu tradycja, kanon lub najnowsza literatura są potrzebne? Wydaje mi się, że aby zbudować wspólnotę ludzi przeciwnych wojnie, możemy czytać wybitne książki Hanny Krall, ale i Sándora Máraiego; jeśli chcemy zbudować wspólnotę ludzi, którzy uważają, że w tej wspólnocie powinno być godne miejsce dla kobiety, możemy sięgnąć po Zofię Nałkowską albo opowieści Herty Müller. Jeżeli ta wspólnota ma się przeciwstawiać upokorzeniom, wykluczeniom ze względu na rasę, kolor skóry itd., to możemy czytać Baldwina, Whiteheada albo noblistów, którzy w sposób niezwykle sugestywny piszą o tym, co się działo nie tak dawno w Birmie czy w Sarajewie.

Oczywiście możemy też zgłębiać poetów baroku, którzy przeciwstawiali się mocno wykluczeniu ze względu na swą wiarę. A tak naprawdę możemy też czytać tych, którzy w pewien sposób umacniali szkodliwe stereotypy prowadzące do dyskryminacji – Sienkiewicza czy Marka Twaina,

tylko oczywiście musimy czytać krytycznie. Chodzi mi o to, że bardziej niż kanon narodowy potrzebny jest nam kanon ważnych tematów, obecnych w literaturze. A o tym, jaką literaturę wykorzystamy: polską dawną lub współczesną, europejską, światową, powinna decydować jej wartość, sugestywność, rozpoznanie, z kim ją czytamy i czy dotrze ona do tego młodego człowieka tu i teraz. I również to, czy sami, jako nauczyciele, mamy pomysł na zachęcenie młodego człowieka do lektury i refleksji.

Prof. Ewa Jaskółowa

Zacznę od pierwszej części tego pytania, a właściwie dwóch małych części: jak rozumieć dzisiaj potrzebę kanonu i jak pracować z tradycją? Kiedy się zastanawiałam, jak najkrócej odpowiedzieć na oba tak postawione pytania, odpowiedź wydała mi się oczywista. Z tradycją pracować trzeba mądrze. Jaki kanon? Otwarty. Zaraz to rozwinę. To są, moim zdaniem, bardzo ważne, kluczowe określenia. Co znaczy „mądrze”? To znaczy rozważnie i ciekawie pokazać, z jakich korzeni wyrasta nasza kultura współczesna, stymulować refleksję młodych ludzi na temat przetwarzania tradycji. Czasownik „przetwarzać” warto szczególnie mocno podkreślić. Jestem, oczywiście, przeciwna wyrzuceniu Mickiewicza czy Słowackiego z programu nauczania w szkole średniej. Nie przekonują mnie efektowne felietonowe analogie o tym, że tak jak prawa rzymskiego uczy się studentów prawa, tak literaturę romantyczną powinno serwować się dopiero na studiach filologicznych. Nie chodzi tu bowiem o odtwarzanie historii literatury romantycznej, lecz o czytanie jej z refleksją o współczesności.

„Mądrze” czytać teksty romantyczne – nie znaczy odtwarzać interpretacje, które zwykło się określać kanonicznymi. W XXI wieku warto bowiem z uczniami czytać w taki sposób i w takich kontekstach, by dostrzegli, że problemy, które są zapisane i utrwalone w tych utworach, są prowokacją do dyskusji dla nas współczesnych. Bo problem wolności, odpowiedzialności, problem doświadczania różnych życiowych sytuacji, emocji, które nami targają, empatii, o jaką upomina się romantyk, sugerując: *Miej serce i patrzaj w serce* – to nasze współczesne troski, niepokoje, pytania. Zapisane zostały w dziełach największych romantyków, których warto pokazywać uczniom, nie jako postaci ze spiżu, lecz jako przemawiające do nas głosem ciągle żywym. Wówczas o problemach, które są zapisane w tych tekstach, nasi uczniowie będą bardzo chętnie rozmawiać. Mądrze powinien być zatem skonstruowany proces dydaktyczny, w którym kanoniczne dzieła będą pojawiały się w nowych kontekstach i nowych odsłonach interpretacyjnych. Współczesne metodologie literaturoznawcze, wprowadzane na studiach polonistycznych (podobnie jak prawo rzymskie na studiach prawniczych), pozwalają nauczycielom na stawianie przed uczniami takich problemów, które po prostu będą dla nich ciekawe.

Profesor Maria Janion postawiła dość dawno problem tożsamości obywatelskiej w pytaniu: „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?”. Dotyczyło ono

troski o świadomość ciągłości tradycji, której nie wolno zrywać, bo pomaga nam zrozumieć rzeczywistość, w której żyjemy. I tylko takie poczucie tradycji i wspólnoty, wyrosłe z dyskusji nad literaturą także dawną, może wzmocnić demokratyczną wspólnotę. I dlatego nie można takiej szansy dyskusji pozbawić uczniów szkoły średniej.

Prof. Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Wspólnota, tradycja, kanon – to są kwestie, które w myśleniu o edukacji humanistycznej były zawsze i od lat na ten temat dyskutowaliśmy. Przywołam znane zdanie Czesława Miłosza, który już w 1994 roku mówił: „Ostoją kanonu była szkoła średnia i kanon jest ostoją szkoły”.

W narracji dydaktycznej rozważania dotyczące wspólnotowej roli kanonu już od dawna nie są powiązane ze zwykłym spisem szkolnych lektur. Bliskie są myśleniu Andrzeja Skrendo. Wiążą się z możliwością wyboru, dyskusji i pokazywania rozmaitych punktów widzenia.

Chcę przypomnieć teksty naszych poprzedników, między innymi doskonale znany tekst Michała Głowińskiego *Szkolna historia literatury: wprowadzanie w tradycję*. To były lata 80. XX wieku, kiedy profesor Głowiński przekonywał, że aby wprowadzać w szkole historię literatury, nie można czytać tekstów ani archiwistycznie, ani prezentystycznie. Wskazywał, że na dawne utwory musimy, a może – warto (to słowo będzie zdecydowanie lepsze) spoglądać oczyma człowieka współczesnego. Bardzo ważna wydaje mi się też sugestia Głowińskiego kończąca jego tekst. Pisał bowiem profesor i o tym, że powinniśmy pozostawić miejsce na lektury „przeciwko szkole” i taką możliwość też warto młodzieży zaprezentować. Ja wiem, co czytałam „przeciw szkole” i czego w szkole nie było, kiedy byłam uczennicą, co mieliśmy pod ławkami, również na lekcjach języka polskiego...

O kanonie mówiliśmy w 1995 roku na Zjeździe Polonistów, tym pierwszym, ważnym po przeszło trzydziestu latach przerwy, kiedy temat ten podejmowali Mieczysław Inglot, Tadeusz Patrzalek, Barbara Kryda, Maria Jędrychowska, Barbara Myrdzik. Chcę jednak nawiązać do Zajazdu Polonistów z 2004 roku. To na nim Jerzy Kaniewski mówił o kanonie jako **nośniku wartości** stanowiących „rdzeń danej kultury”, ale zarazem – uznając pewną stałość kanonu – przekonywał do konieczności jego aktualizacji i **otwartości, martwy kanon nie wywoła ruchu myśli młodego człowieka...**, ważny jest dialog młodych z tradycją oraz to, żeby zechcieli ten dialog podjąć...

I mimo że od tylu lat o kanonie rozmawiamy, to mamy z tą kwestią ciągle ogromny kłopot. Pozwolę sobie przywołać wypowiedź profesora Zenona Urygi, który na łamach „Polonistyki” pisał: „Otwierająca szanse kształcenia motywacji i kultury czytania relacja zwrotna: *nauczyciel – lektura – uczeń – kanon lekturowy* ma ustąpić **jednokierunkowej relacji**: urząd – kanon lekturowy – kontrolowany uczeń – kontrolowany nauczyciel. Czas się takiemu obrotowi spraw przeciwstawić, zanim szkolna polonistyka znajdzie się na

nowo w przestrzeni schematyzmu i edukacyjnej zapaści”. Przypomnę – to był rok 2007. Wydaje mi się, że te słowa są obecnie jeszcze ważniejsze.

Wskazując dzieła, które miały w przeszłości wpływ na kształt kulturowej wyobraźni, nie wiemy, jak dzisiaj przemówią do młodych odbiorców – to kwestia też nie samych konkretnych tekstów, ale sposobu ich dydaktycznej prezentacji. *Siłaczka* Żeromskiego przemówiła do młodzieży, ale też ci sami młodzi ludzie dostrzegli, jak Sienkiewicz mitologizuje, a Żeromski demitologizuje naszą przeszłość... – co pokazał na konkretnych przykładach Piotr Kołodziej w książce *Literatura grozi myśleniem*. „Niespieszna analiza (...) fragmentów narodowego genotypu stwarza szansę lepszego, w sensie: głębszego rozumienia zjawisk zachodzących obecnie” – podkreślał krakowski dydaktyki. Mądre – cytowane w rozdziale – wypowiedzi licealistów dowodzą, że jest to teza w pełni uzasadniona.

Jako polonistki i poloniści, jako humanistki i humaniści mamy to szczęście, że odwołujemy się w swojej pracy do literatury, sztuki – a ta była zawsze wielorodna, zróżnicowana i rozmaite bywały sposoby jej odczytywania. Sztywne programy z rozbudowanymi spisami lektur, które narzucają szkole władze oświatowe, odbiegają mocno od takiego metodycznego sposobu myślenia.

Nie oznacza to, że poznawanie tradycji, refleksja nad nią, wybór i akceptacja bądź zarysowywanie kierunków ewentualnych zmian, o czym mówił Skrendo, odbywają się bez trudu, że nie wymaga to przemyślaných zabiegów... Już Herbert pisał, że istnieje błędne przekonanie, że tradycja jest czymś podobnym do masy spadkowej i że dziedziczy się ją mechanicznie.

Cały czas wydaje mi się też, że warto słuchać młodzieży, rozmawiać z młodymi i proponować im nowe sposoby lektury. Myślę, że takie nowe sposoby lektury nauczyciele proponują i że to od nas – dydaktyków akademickich – zależy, czy będziemy je upowszechniać, pokazywać te ciekawe sposoby czytania, nie tylko zarysowując metodyczny pomysł, ale prezentując również reakcje młodych ludzi. Kiedy profesor Seweryna Wysłouch przeczytała takie opisy w *Docenić szkołę* – przywołuję swoją książkę nie dlatego, że ją napisałam, bo nie ja tam jestem ważna, ważni są nauczyciele, uczniowie, gdyż na nich skupiona jest uwaga – w przesłanym do mnie liście napisała: „Przykłady tych działań, tych nauczycielskich działań są bardzo ciekawe. I te zbiorowe – szperanie w domowych archiwach w poszukiwaniu prywatnych historii, i te indywidualne – stylizacje malarskie czy budowanie fabuł z miniatur narracyjnych”. I podkreśliła: „Metodyczna praktyka nie odstaje, ale dotrzymuje kroku współczesnej humanistyce”. To nie jest tylko moje przekonanie, to jest zdanie profesor Seweryny Wysłouch.

I ponieważ mówiłam o młodzieży, to na koniec, jeśli mogę, wynotowałam sobie też cytaty z wypowiedzi licealistów. Wiktoria z I klasy liceum pisała tak:

Kultura europejska jest rozbudowanym pojęciem. To nie tylko film, wiersz, architektura czy rzeźba, ale również piosenka, reklama, a nawet gra komputerowa. Wszystko ma swój początek, więc co jest fundamentem tej naszej kultury?

Żeby zbudować dom, trzeba najpierw zadbać o jego podstawę. Powinna być dość solidna, bo wtedy budowla przetrwa długo. Tak samo jest z kulturą. Jej fundamentem jest przede wszystkim filozofia. Jeżeli się zastanowimy, dojdziemy do wniosku, że ktoś żyjący w tak odległych czasach jak Platon, ma wpływ na nasze życie. Jego triada „prawda, dobro, piękno” buduje, a przynajmniej powinna budować, nasz codzienny dzień. Jednak nie tylko mądrości Platona są tak uniwersalne, że można wpisać je w dzisiejsze czasy. Arystoteles nauczył nas używać „złotego środka”, Marek Aureliusz mówił o stoicyzmie i spokoju, a Seneka o heroicznej etyce. Jeżeli dzisiaj wsłuchamy się w ich mądrości, dowiemy się, jak nie popadać w skrajności, jak szanować nawet największych wrogów czy po prostu zachowywać się zgodnie z zasadami moralnymi”.

Jej kolega – Nikodem – zwracał uwagę na inną ważną dla niego sugestię starożytnego myśliciela: „Marek Aureliusz twierdził, że podstawowym zadaniem każdego człowieka jest proces myślenia. Daje on nam gwarancję zmniejszenia potencjalnego błędu”.

Młodzi odkrywali prawdę podstawową: „myśli filozofów, teksty literackie, poezja, obrazy czy rzeźby są wyjątkowe i jest to nieprawdopodobne, że po tysiącach lat czerpiemy z nich inspiracje lub po prostu się na nich wzorujemy” – podkreślała inna licealistka – Patrycja.

Warunkiem uzyskania takich efektów, warunkiem tego, żeby młodzi ludzie tak właśnie zaczęli myśleć, jest, po pierwsze, mądry nauczyciel, ten, który się nie poddaje urzędowi, a pracuje z grupą, z którą dane mu jest pracować. Każda metoda jest skuteczna osobowościowo i sytuacyjnie; nikt za nas i za nauczycieli tego nie robi. I uczennicom, i uczniom oraz ich nauczycielkom i nauczycielom trzeba zostawić możliwość wyboru tak tekstów, jak i sposobów pracy...

Prof. Małgorzata Latoch-Zielińska

Zostało tutaj wypowiedzianych, nie tylko w czasie tego panelu, wiele celnych uwag, wygłoszono wiele trafnych opinii. Chciałabym na początku odwołać się do wykładu profesora Tomasza Chachulskiego, ponieważ wpisuje się on dokładnie w takie rozumienie kanonu, jakie ja reprezentuję. Kiedy pomyślę sobie o tym, jak definiujemy współczesny świat, to przychodzą mi na myśl słowa Zygmunta Baumana, który nazwał otaczającą rzeczywistość – płynną. Płynną – to niebywale trafne, celne określenie. Współczesność znamionuje brak trwałości, chaos, relatywizacja wartości, brak wyraźnych, czytelnych punktów odniesienia. Brak pewnych wektorów, drogowskazów, które pozwalają nam w rzeczywistości znaleźć właściwą drogę. I oczywiście truizmem byłoby powiedzieć, że to dotyczy wyłącznie młodych. Myślę, że w obecnej sytuacji, tej geopolitycznej również, my wszyscy, zarówno młodzi, jak i ci z nieco większym doświadczeniem, mamy ten problem. I wtedy możemy odwołać się do kanonu. Kanonu, który możemy rozumieć tak, jak – między innymi – rozumieli go hermeneutycy, którzy podkreślali, że kanon – to są korzenie. I tak, jak pięknie napisała jedna z uczennic przywołanych tutaj wcześniej przez profesor Kwiatkowską-Ratajczak, każdy dom musi

mieć solidny fundament, a każde drzewo musi mieć silne korzenie. Poprzez te korzenie czy dzięki nim sięgamy do najistotniejszych wartości.

Literatura dawna, jak powiedział profesor Chachulski, nie musi być nieinteresująca, ona zawiera całą paletę tematów, które nas mogą zainteresować, poruszyć, wzbudzić w nas niepokój, ale też refleksję. Wszystko zależy oczywiście od tego, jak ta literatura zostanie – posłużę się określeniem kulinarnym – podana w czasie dialogu edukacyjnego na lekcji. Słowo „dialog” jest dla mnie kluczowe. Tu możemy sięgnąć przecież do dzieł Sokratesa, ale nie musimy tak daleko, bo wystarczy, że przypomnimy sobie myśli profesora Józefa Tischnera. Rozmowa i również to, co kiedyś powiedziała nieodżałowana profesor Bożena Chrzastowska: „Na lekcji najważniejsze są relacje”. Relacje, dzięki którym możemy zbudować prawdziwą rozmowę, dyskusję o ważnych tekstach. To mogą być bardzo różne teksty. Podobał mi się bardzo fragment jednego z cytatów, które Państwo zaproponowaliście, zarysowując problemy do dyskusji – pytanie o to, co jest w kanonie, to pytanie o to, jak powinniśmy siebie postrzegać, aby być lepszymi obywatelami. Czyli po prostu lepszymi ludźmi.

Literatura, również ta kanoniczna, pozwala nam dostrzec, do jakiego punktu możemy zmierzać, jakimi możemy stać się ludźmi dla siebie, ale również dla innych. I na pewno nie jest to podejście egoistyczne, bo przecież człowiek, który siebie dobrze nie postrzega, siebie nie kocha, nie będzie również miał takich uczuć wobec innych ludzi. Jak to zrobić, żeby te wartości, które dawna literatura, ten dekalog literacki i wartości, które reprezentuje, zostały przez młode pokolenie wybrane, a nie mu narzucone. Zależy to oczywiście wyłącznie od tego, kto jest współreżyserem dziejących się na lekcji wydarzeń. Podkreślam słowo: współreżyserem. Bo przecież to, co dzieje się w tej chwili z otaczającą rzeczywistością i to nowe spojrzenie na edukację pozwala nam z całą stanowczością stwierdzić, że nauczyciel przestał już być, na szczęście, jedynym źródłem wiedzy; nie powinien być również pasem transmisyjnym wiedzy, ale powinien być tym, który organizuje dialog na lekcji.

Przecież chodzi o to, o czym moje znakomite przedmówczynie mówiły: inne, nowe oświetlenie „starych” tekstów może być niezwykle odkrywcze, może nas doprowadzić do tego, że staniemy się lepszymi ludźmi – po prostu. Każda metoda, każda droga jest dobra. Ja głęboko wierzę i ufam nauczycielom. Zdecydowana większość z nich, a zwłaszcza poloniści, są niesamowicie kreatywni i innowacyjni, a przede wszystkim traktują swój zawód, mimo wszystko, jako – i to będzie bardzo górnołotne – misję.

Grażyna Tomaszewska

To, co słyszę, to miód na moje serce, ale co zrobić z lekturowym/ programowym nadmiarem? Bo wszystko, o czym mówicie, jest nierealne w kontekście ostatniej podstawy programowej.

Prof. Małgorzata Latoch-Zielińska

Kiedy myślę o tym, jak to rozwiązać w sposób praktyczny, to jestem w bardzo trudnej sytuacji. Taka liczba lektur, które w tej chwili są, na przykład do matury, sprawia, że nauczyciele myślą prawie wyłącznie o tym, jak „zaliczyć, przerobić” – przepraszam za to określenie – lektury do matury. Chodzi przecież o to, żeby ją zdać. Uczniowie przychodzą do liceum czy też do technikum po to, tak myślę, żeby się rozwijać, ale też zdać maturę. To jest ich główny cel. Być może należy wprowadzić na lekcjach bloki tematyczne, na przykład związane z wartościami, może spróbować jakoś to skondensować. W ten sposób zyskać czas na to, żeby wprowadzić inne rzeczy. A najlepiej to po prostu dobrze by było zmienić podstawę programową.

To jest punkt wyjścia: zmiana podstawy programowej, dlatego że ta obecna – odważę się powiedzieć – chyba jest najgorszą podstawą programową, jaką do tej pory mieliśmy, ze względu na liczbę lektur. Zupełnie nie uwzględnia potrzeb i możliwości nauczyciela, ale przede wszystkim nie koncentruje się na uczniu jako człowieku, który potrzebuje czasu, namysłu, zrozumienia. A przecież każdy ma różne potrzeby. Nie jest prawdą, o czym pisze pani doktor Zofia Zasacka, że uczniowie nie czytają, oni czytają bardzo dużo i na pewno chcieliby o tych książkach, które czytają, porozmawiać na lekcjach. Ale – tak jak powiedział wczoraj w rozmowie ze mną profesor Sporek – „Kiedy?”

Prof. Maria Kwiatkowska-Ratajczak

No to jest absolutna kwadratura koła. Byłam kiedyś w sytuacji, kiedy kilka lat temu na konferencji naukowej siedziała grupa profesorów i nauczycieli z całej Polski i zastanawiali się, jak „obejść” podstawę programową... I to jest pytanie tego typu: co mamy zrobić, żeby nie robić tego, co tam jest wpisane, bo ta podstawa jest sporządzona ponad głowami uczniów i nauczycieli, poza wiedzą o rozwoju ucznia i wiedzą o procesie dydaktycznym. Podstawa programowa jest niezwykle archaiczna i absolutnie nierealizowalna, więc nie ma możliwości zrealizowania tego, co tam jest wpisane. Nauczyciele organizują niejawne komplety i przygotowują zwyczajne ściągę, ale to jest dziwna sytuacja. Może warto dalej protestować. Może będzie zmiana po tych pierwszych próbnych maturach, kiedy się okaże, że tego się po prostu nie da zrobić. Zmiany w Polsce ostatnio są szybko wprowadzane, więc może i w ciągu jednej nocy to się też da kiedyś zmienić [brawa]. Ale nie umiem publicznie powiedzieć, jakie drogi oszustwa.../„obchodzenia” podstawy można tu zaproponować, bo ja innej możliwości nie widzę.

Prof. Ewa Jaskółowa

Ja właściwie niczego mądrego nie mam do dopowiedzenia, poza tym, co przed chwileczką powiedziała pani profesor. Obiema rękami podpisuję się pod tym, co zostało powiedziane.

Prof. Anna Janus-Sitarz

Za rok są wybory... Ale to nie jest taka łatwa sprawa. Zbyt dobrze znamy najnowszą historię i to nie jest tak, że zmieni się rządząca partia i nagle wszystko zmieni się na lepsze. To, o co mogłabym chyba postulować i co, jako środowisko, moglibyśmy wspólnie zrobić, to przed tymi wyborami zadać każdej partii bardzo konkretne pytania: jakie chcą podjąć konkretne działania, żeby wzmocnić prestiż zawodu nauczyciela, udzielać wsparcia szkołom, odpowiadać na potrzeby uczniów. A przede wszystkim, kto się będzie tym zajmował? Czy w jednostce odpowiedzialnej za programy i reformy będą politycy i ludzie wskazani przez polityków, czy będą tam praktycy – ci, którzy się na szkole znają, wiedzą, jakie zmiany są konieczne, mają doświadczenie? Nauczyciele przede wszystkim. Innej drogi nie widzę.

Prof. Dariusz Szczukowski

Chciałbym przypomnieć nam wszystkim fragment przemówienia noblowskiego Olgi Tokarczuk: „Nasza duchowość zanika albo staje się powierzchowna i rytualna. Albo po prostu stajemy się wyznawcami prostych sił – fizycznych, społecznych, ekonomicznych, które poruszają nami jakbyśmy byli zombie”.

Moje pytanie dotyczy tego fragmentu: jak edukacja może uchronić nas przed staniem się zombie? Rozwijając to pytanie: w jaki sposób szkoła, edukacja polonistyczna mogłaby uczyć uwagi wobec świata ludzkiego, ale też nieludzkiego?

Prof. Ewa Jaskółowa

Odwołując się do dość długiego doświadczenia akademickiej i szkolnej pracy nauczycielskiej, powołam się po prostu na to, co zawsze robiłam: uczyłam interpretować teksty literackie. O tym mówił Krzysztof Biedrzycki. Mówił właśnie o interpretacji oraz o uczeniu procedur interpretacyjnych. I w tym względzie jesteśmy ze sobą bardzo zgodni, zresztą nie tylko z profesorem Biedrzyckim.

To nie jest wcale taka prosta i oczywista sprawa, ani taka prosta i oczywista kwestia. Wielokrotnie mówiłam i pisałam o tym, że interpretacja stanowi umiejętność, która – uczona bardzo systematycznie na lekcjach języka polskiego – w konsekwencji będzie umiejętnością bardzo przydatną w życiu każdego człowieka, ponieważ jest ona potrzebna nie tylko poloniście, nie tylko badaczom literatury, to jest umiejętność, która przydaje się ekonomistom, politykom, prawnikom, wszystkim. Oczywiście za każdym razem jest to nieco inna interpretacja, ale kwestia logicznego myślenia, którego się uczy, pokazywania pewnych relacji między tekstami czy po prostu wypowiedziami, stanowi bardzo ważną umiejętność. W zasadzie wszyscy to robimy. Natomiast muszę – odwołując się do swoich doświadczeń – powiedzieć, że wiele lat temu za pokazanie takich procedur na tekście poetyckim

zostałam bardzo mocno skarcona przez recenzentów jednego z moich artykułów. Rodzajem ataku była uwaga, że tekst jest zbyt erudycyjny. Przyjęłam ją jako rodzaj dużego komplementu, z którego ucieszyłabym się, gdyby nie napastliwość wypowiedzi. Recenzujący uznali, że to zbyt wielka erudycja, żeby uczniowie mogli do zasugerowanych znaczeń dotrzeć. Jak słyszeliśmy przed chwilą z cytowanych fragmentów wypowiedzi pani profesor Ratajczakowej – to nie jest prawda. Uczniowie są mądrzy. Kiedy pokazujemy im pewne procedury docierania czy też budowania sensów, które mogą z tekstu wynikać, to okaże się, że proces myślenia, który pobudzony zostanie na naszych lekcjach, będzie budził ciekawość świata. Pokazując, jak można wybrane teksty czytać, odnosząc je do różnych zjawisk współczesnych i nieco wcześniejszych, eksponując relacje z tekstami, które poznali uczniowie wcześniej, nauczymy uważności. Tak można odpowiedzieć na pytanie o uważność.

Jak mamy uczyć uważności wobec świata? Powiedzieliśmy już w poprzedniej turze rozmów, że literatura jest takim medium, za pośrednictwem którego można zmierzać do odkrywania różnych problemów. Literatura również będzie uczyła uważności. Co jest jeszcze potrzebne? Potrzebna jest świadomość językowa. I to jest druga kwestia. Wczoraj widzieliśmy, jak wypowiedź literata została głęboko zanalizowana. Jak ta analiza wypowiedzi, literackiej przecież, została zinterpretowana następnie – i to była interpretacja, która wynikała z określonych procedur literaturoznawczych. I my możemy na lekcji zrobić z różnymi tekstami literackimi coś bardzo podobnego. Jeden uczeń, intuicyjnie, nawet nie znając żadnych metodologii, zwróci uwagę na zespół słów, związków frazeologicznych i będzie z nich wyciągał wnioski, a ktoś inny zatrzyma się i zastanowi nad słowami, znakami, symbolami czy metaforami pominiętymi przez kolegów czy nauczyciela. I tak będą wykuwały się na lekcjach, między innymi, procedury interpretacyjne. Nasi uczniowie będą uczyć się interpretacji. Będziemy wówczas, i o tym też wczoraj była mowa, uczyli odróżniania interpretacji od sądu, który jest wyłącznie odpowiedzią na pytanie: podoba mi się, nie podoba mi się? Tak rozstrzygamy kwestię estetyczną. Ale już kwestia interpretacji będzie wymagała przedstawienia jakiegoś elementu analizy i odpowiedzi sobie i innym na postawione pytania. A więc uważności, jestem o tym przekonana, możemy uczyć poprzez pokazanie, uczenie procedur interpretacyjnych. Może wtedy nie staniemy się zombie.

Prof. Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Profesor Janus-Sitarz zdradziła część panelowej kuchni... Mówiła, że dowiedziała się o swoim udziale w naszej rozmowie z kongresowego programu. W moim przypadku było podobnie... Nie tylko się dowiedziałyśmy o naszej roli z programu, ale też później dostaliśmy pytania, które mogą się na tym panelu pojawić. Do tych pytań organizatorzy dołączyli też cytaty.

Jeden z nich pan profesor Szczukowski przywołał; to cytat Olgi Tokarczuk, ale wśród przesłanych cytatów był jeszcze jeden, który pozwolę sobie, zamiast organizatorów, przywołać: „Powiedzenie, że życie jest kruche, wymaga ujęcia życia jako życia właśnie, ale też przyznania, iż kruchość stanowi jeden z aspektów tego, co staramy się uchwycić w żyjącej istocie. Powinno się uznawać kruchość za współdzieloną kondycję ludzkiego życia, a może nawet kondycję łączącą na jednej płaszczyźnie ludzkie i nie-ludzkie zwierzęta”. To wypowiedź Judith Butler z *Ramy wojny* z 2011 roku.

Przywołałam ten cytat dlatego, że o ile przekonanie Butler o kruchości życia, o współdzieleniu tej cechy przez świat ludzi i zwierząt wydaje się bliskie poglądom sporej grupy starszych i młodszych, to zdanie Olgi Tokarczuk o wyznawaniu prostych sił i stawaniu się zombie wymagałoby, jak sądzę, sformułowania pewnych zastrzeżeń, zarówno w odniesieniu do osób dorosłych, jak i obserwowanych przeze mnie nastolatków. Kiedy zaczęła się pandemia, sama noblistka w jednym z felietonów pisała, że sytuacja covidowa pokazała, i tu już cytuję Tokarczuk, że: „nie jesteśmy oddzieleni od świata swoim „człowieczeństwem” i wyjątkowością, ale świat jest rodzajem wielkiej sieci, w której tkwimy, połączeni z innymi bytami niewidzialnymi niemi zależności i wpływów. Że jesteśmy zależni od siebie...”.

Kiedy czytałam w roku 2020 felieton Tokarczuk, równocześnie analizowałam prace młodych ludzi, licealistów z poznańskiego Liceum świętej Marii Magdaleny. I byłam pod ogromnym wrażeniem wypowiedzi młodzieży, ponieważ w ich tekstach pojawiały się absolutnie analogiczne spostrzeżenia do tych, które mogłam odczytać z felietonu autorki *Biegunów*. Młodzi ludzie zastanawiali się nad podziałem na: swoje – obce i zadawali pytanie: czego my, jako ludzie właściwie szukamy? To były refleksje licealistów z pierwszej i z drugiej klasy; to były pytania formułowane podczas nauki zdalnej.

Gdybym miała kontynuować to, o czym mówiłam w pierwszej części wypowiedzi, to właśnie w tych tekstach uczniowskich znalazłam kolejne potwierdzenia, że tradycja jest dla nich ważna. Wbrew stereotypowym sądom na temat stosunku młodych do przeszłości, interesowali się jej związkami z ich własną współczesnością, odwołali do Platona, Sokratesa, Woltera, tekstów Williama Szekspira, Adama Mickiewicza, Jana Kasprowicza, Cypriana Kamila Norwida, Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, Stanisława Barańczaka..., tworzyli fikcyjne dialogi o otaczającym ich świecie zainspirowani Różewiczowską *Kartoteką* i *Kartoteką rozrzuconą*, nawiązywali do serwisów internetowych (np. serwisu Reddit), wskazywali na ograniczenia kultury internetowej, rozumieli wpływ kultury dawnej i współczesnej na przekonania, postawy oraz funkcjonowanie ich najbliższego otoczenia...

Zwracali też uwagę na – bliski Tokarczuk – świat „pozaludzki”. Wychodzili poza antropocentryzm... Pisali o elementach kształtujących tożsamość wielu innych młodych ludzi: klimacie i środowisku (sposobach pozbywania się śmieci, nadmiarze niepotrzebnych rzeczy i zbędnych przedmiotów,

którymi się otaczamy, konsumpcjonizmie). **Ceniąc indywidualizm, różnicę, odmienności poglądów i zainteresowań, wskazywali też na podobieństwa i zależności między człowiekiem a przyrodą i światem zwierząt...** Ci młodzi ludzie nie poddawali się wskazanym przez Tokarczuk prostym siłom społecznym, fizycznym czy ekonomicznym... – także w tym trudnym czasie – budując swoją tożsamość i kulturowe DNA zdecydowanie nie stawali się zombie..., było dla nich intrygujące to, jak my, ludzie jesteśmy zależni od natury...

A na pytanie: co czytać? – nie umiem odpowiedzieć jednoznacznie. Z naszego kongresowego programu wynika, jak wiele referatów tego zagadnienia dotyczy. „Książka jest jak ogród noszony w kieszeni” – to stare, chińskie przysłowie. A jeżeli tak jest, to są ogrody angielskie, francuskie, japońskie, są też nasze rodzime, polskie... Są różne, są inne, ale każdy z nich jest ciekawy, jest piękny. Więc wydaje mi się, że warto czytać rozmaite książki... na tych tajnych kompletach [śmiech, brawa].

Prof. Małgorzata Latoch-Zielińska

Tyle wątków i tyle słusznych obserwacji. Gdy pomyślimy sobie o literaturze, to na pewno przywołamy triadę Platona. Zwłaszcza dzisiaj nasza uwaga i nasza rozmowa o tym, czym może być dla nas literatura, oprócz odwołania się do niezwykle ważnych wartości, takich jak prawda, jak dobro, jak piękno, powinna zmierzać w stronę empatii, która może się wiązać i powinna się wiązać z tolerancją. Tischner kiedyś mówił, że każde nasze życie jest nieustannym spotkaniem z innym. Ten „inny” nie zawsze powinien znaczyć „obcy”, „wrogi”. Ten „inny” może nas ubogacać, ten „inny” to może być człowiek, to może być istota nie-ludzka, ale to może być również dzieło literackie, takie „wykopane” albo takie przeniesione spoza kanonu literackiego na owe tajne komplety. Była dziś mowa o kruchości. Jeden z przywołanych tu cytatów nawiązywał właśnie do niej. Wspaniała książka profesora Maliszewskiego, która mówi o kruchości, zawiera trafną uwagę, że szkoła poprzez standardy egzaminacyjne, poprzez podstawę programową, poprzez gonitwę – uczy i zmusza do uczenia rywalizacji. Natomiast bardzo trudno jest skupić się na tym, na czym powinna być szkoła skupiona, czyli na odkrywaniu, kształceniu i rozwijaniu talentów, na kształceniu empatii, na rozwijaniu i kształceniu prawdziwego dialogu. I teraz przychodzi mi znowu na myśl to, co obecnie znakomicie robi ośrodek katowicki; spojrzenie na tę inną literaturę, na tych innych bohaterów, ale również na dawne teksty z perspektywy ekokrytycznej. To, co w tej chwili się dzieje za sprawstwem nieobecnej tu dzisiaj z nami pani profesor Bernadetty Niesporek-Szamburskiej, ale obecnych: doktor Magdaleny Ochwat, pani profesor Małgorzaty Wójcik-Dudek, pani profesor Ewy Ogłózy – pokazanie nam, że ten „znienawidzony” (ironizuję) przez niektórych *Pan Tadeusz* może być zupełnie inaczej odczytany, nie ujmując nic dziełu Mickiewicza.

To są kapitalne propozycje i rozwiązania, które mogą nas uchronić przed tym, żebyśmy nie byli zombie, przed tym, żebyśmy potrafili empatycznie spojrzeć na innego, który nas przecież może i – jestem o tym przekonana – na pewno ubogacza. A odwołując się znowu do tej współczesnej sytuacji geopolitycznej i tego, co dzieje się tuż za naszą granicą, to właśnie takie postawy, jak tolerancja i empatia, jak otwartość na inność – są nam niezwykle potrzebne. Przy całym naszym strachu i obawie o nasze dobro.

Prof. Anna Janus-Sitarz

Na wczorajszym panelu pisarzy wszyscy jego uczestnicy, dosyć solidarnie, mówili o tym, że nie wierzą właściwie w moc swojej literatury i w to, że ona zmieni świat na lepsze. Wy sobie możecie nie wierzyć, [śmiech, brawa] ważne, żeby wierzył nauczyciel. Ja wierzę w moc literatury, wierzyłam wtedy, kiedy uczyłam w szkole podstawowej, wierzyłam wtedy, kiedy uczyłam w szkole średniej; są tutaj obecne moje były doktorantki, obecne doktorantki i magistrantki – mogą chyba potwierdzić, że wierzę do tej pory. Tylko, oczywiście, nie w tę literaturę „przerabianą”, nie tę znaną jedynie ze streszczeń, z pytań maturalnych, tylko tę przeczytaną, odczytaną na głos, czasem zamiast omawiania po prostu odczytaną na głos, przeżytą, przedyskutowaną, skrytykowaną, dopisaną, zmienioną, z wprowadzonymi dodatkowymi rozdziałami, ze zmienionym zakończeniem. Taka literatura ma moc. I to jest to pytanie, które sobie tu wszyscy państwo zadają; aby móc odczytać głośno, zrozumieć, wzbudzić refleksję, zmienić, przedyskutować itd., potrzeba czasu. W związku z tym potrzeba mocnej selekcji na liście szkolnych lektur, przemyślanego wyboru danego utworu, który ma rzeczywiście szansę w konkretnym zespole uczniowskim wzbudzić emocje, skłonić do refleksji nad literaturą, która dotyczy ważnych spraw, bo taka może uchronić właśnie od stania się zombie.

Pewnie każdy ma tę swoją subiektywną listę lektur, które dotyczą tych właśnie ważnych spraw. Ja się chcę podzielić swoim wyborem, który jest wynikiem udziału w różnych konferencjach, rozmów z osobami, które są ekspertami, jak na przykład profesor Dorota Michułka, ekspertka od literatury dla dzieci i młodzieży. I to ona właśnie podpowiedziała mi książkę, którą, po pierwsze – przeczytałam i zrobiła na mnie wrażenie, zrobiła wrażenie na dzieciach z mojej rodziny, na których przetestowałam tę książkę, i wprowadziliśmy ją do zestawu lektur na olimpiadę; piękna książka *Chłopiec z burzy* Colin Thiele o działaniach w imię solidarności ze zwierzętami i odpowiedzialności za środowisko.

Z kolei tolerancji i odpowiedzialności za drugiego człowieka, właśnie tego wykluczanego, uczy książka *Drzewo życzeń* Katherine Applegate. Specjalnie wymieniam te książki, bo jeżeli ktoś z państwa jeszcze ich nie zna, jeszcze ich nie przeczytał, jeszcze się waha, co wybrać jako lekturę uzupełniającą albo co czytać ze studentami, to naprawdę warto.

Kolejna książka, o której już wspominałam w swoim referacie, rewelacyjna, nagradzana, czyli *Stan splątania* Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel. Niezwykle mądra. Taka, którą rzeczywiście można czytać z tymi młodszymi uczniami i również z licealistami. O buncie wobec zdehumanizowanego świata i trosce o drugiego człowieka.

Dalej: *Cudowny chłopak* Palacio, ucząca tolerancji wobec wszelkiej inności. Kiedy byliśmy w Anglii, cała szkoła tę książkę czytała, obowiązkowo, wszyscy od klas pierwszych do ostatnich. Czytali wszyscy nauczyciele, rodzice tych uczniów, opowiadali o niej, inscenizowali. Z książek dla licealistów – świetny zbiór, też przeze mnie wielokrotnie wykorzystywany – *NieObcy. 21 opowieści, żeby się nie bać*. Na pewno państwo znają; to była inicjatywa dwudziestu jeden polskich pisarzy, wyraz ich buntu wobec tego, jak traktowano imigrantów, uchodźców. Książka ucząca sprzeciwu wobec pogardy, złożona z krótkich opowieści, świetnie nadających się do wprowadzenia na lekcji.

Pewnie każdy z państwa ma w pamięci książki, które oddziałują na emocje, są w stanie wzbudzić refleksje. Ale oprócz tego, żeby nie stać się zombie, to chyba trzeba jednak coś z tą refleksją zrobić. Warto się zastanowić, co my możemy zrobić; nie tylko zdiagnozować, że tu się dzieje jakaś krzywda, że jesteśmy przeciwni, ale co jeszcze możemy z tym problemem zrobić.

I tu jest ogromne pole do projektów uczniowskich, trzeba oddać inicjatywę w ręce uczniów. Ogromnie polecam książkę Justyny Suheckiej *Young power! 30 historii o tym, jak młodzi zmieniają świat*. Znakomita książka, którą warto dać własnym dzieciom, warto wykorzystać na lekcji, jako pewnego rodzaju podpowiedź. Ja już opowiadałam o jednej historii w swoim początkowym wykładzie, ale odwołam się do drugiej takiej historii zatytułowanej *Słowa mają moc*, opisującej, jak uczniowie z Pielgrzymowic nakręcili spot dotyczący hejtu. I ich pomysł polegał na tym, że oddali głos tym pokrzywdzonym, którzy mówili, jak boli ich to, co czytają o sobie. Czyli takie bardzo jednostkowe reakcje; co to dla nich znaczyło. I ten spot wywarł tak duże wrażenie, że na You Tube, gdzie go wyświetlali, pojawiało się mnóstwo wsparcia, wsparcie ze strony artystów, piosenkarzy. Jerzy Owsiak pokazał go nawet w telewizji. Tę krótką relację, ale bardzo sugestywnie, kończy dziennikarka stwierdzeniem jakiegoś pana, który napisał, że nie powinniśmy skupiać się na słowach, tylko zrobić coś pozytywnego. I młodzi zrobili drugi spot mówiący o tym, że słowa mają moc, że to one są działaniem, że to one zmieniają w jakiś sposób świat. Tak więc myślę, że w tym, aby nie stać się zombie, pomocny jest nie tylko wybór dobrej lektury, nie tylko wiara w tę literaturę, ale może jeszcze warto od czasu do czasu iść krok dalej i uczyć sprawstwa.

Prof. Małgorzata Latoch-Zielińska

Ja jeszcze o bardzo ważnej rzeczy chciałabym powiedzieć, odnieść się do tego, co mówiła profesor Jaskółowa o umiejętności interpretacji. To

jest tak, jak w tej metaforze, że dajemy wędkę, a nie gotowe rozwiązania. Kiedyś była znakomita konferencja na UAM, której współorganizatorem był między innymi profesor Mirosław Wobalis, o poloniście na rynku pracy. I tam wyraźnie w czasie obrad pokazano, że polonista jest niezwykle cenny na rynku pracy, że bardzo często zdobywa stanowiska, które zazwyczaj są przypisane zupełnie innemu wykształceniu. Dlaczego? Bo absolwenci polonistyki mają rozwinięte umiejętności interpretacyjne, bo są kreatywni. „Biją na głowę” specjalistów „wąskotorowych”. Ich myślenie jest szerokie, nieszablonowe, wychodzi poza schematy. I mimo tego, że nie mają wiedzy z informatyki i z programowania, są znakomici w wymyślaniu nowych idei, pomysłów. Przecież autorami koncepcji wielu najnowszych wynalazków, aplikacji, są właśnie humaniści, a dopiero potem specjaliści z fizyki, informatyki i innych ścisłych nauk opracowują techniczne rozwiązania, umożliwiające wprowadzenie pomysłów w życie.

Dariusz Szczukowski

Pytanie trzecie dotyczy właściwie tego, o czym mówimy, ale zostanie bardziej skonkretyzowane: jak uczyć krytycznego myślenia, które prowadzi do budowania przestrzeni wspólnoty między różnymi podmiotami? Jak uczyć dystansu wobec kategoriicznych pewności, że tylko ja mam rację?

Prof. Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Wszyscy się pewnie zgodzimy, że nauka krytycznego myślenia to jeden z elementarnych celów edukacji i z nim łączą się najistotniejsze wyróżniki procesu kształcenia. Chcę zwrócić uwagę na jego trzy elementy:

Po pierwsze – na sztukę dyskusji z samym sobą, na formowanie umiejętności zawieszania własnych sądów, poddawania ich refleksji, wyważonej obserwacji, namysłu nad tym, że nie zawsze to ja muszę mieć rację, co zakłada, że dostrzegamy istnienie sprzecznych sądów. Pablo Picasso kiedyś powiedział: „Gdyby była tylko jedna prawda, to nie można by było namalować stu obrazów na ten sam temat...”

Drugi element tej trudnej sztuki to umiejętność słuchania nie samego siebie, ale umiejętność słuchania uczennic i uczniów, uznanie ich prawa do tego, że się z czymś nie zgadzają, prawa do sprzeciwu, do posiadania innego zdania, do popełniania błędów, ale też uświadamiania młodym ludziom, że istnieją także inne punkty widzenia niż ich własny. Nauczyciel, jeśli nawet tych innych punktów nie odrzuca, może pokazywać miejsca dyskusyjne. Warto zatem podkreślić tu znaczenie „metodyki błędzenia” i walory związane z zachwianiem pewności siebie. „Metodyka błędzenia” (pani profesor Janus-Sitarz wspominała naszych, już nieżyjących, przyjaciół, kolegów), przypomnę zatem, że to nie jest mój termin, to termin Wiesi Wantuch, która taką książkę przygotowywała, zanim odeszła z tego świata.

I trzeci element, na który chcę zwrócić uwagę, to relacje osobowe. Wspomniano już o nich w naszych dyskusjach. Szkoła jest instytucją ważną i poważną; ale to wcale nie znaczy, że o istotnych sprawach musimy mówić w taki... nieuśmiechnięty sposób... Chodzi mi o pogodny, radosny krytycyzm. To, że się z kimś nie zgadzam, nie musi prowadzić do katastrofy. I dlatego chcę przywołać pewną modlitwę.... Muzułmanie proszą: „Panie Boże, dopomóż, abym znalazł światło, gdy jestem w błędzie, i abym nie był nieznośny, kiedy mam rację” [brawa].

Ponieważ przywoływałam stare teksty z lat 80., a ostatnio stwierdziłam wręcz, że pod koniec mojej kariery dydaktycznej są mi coraz bliższe, to odwołam się też do najnowszej książki profesora Tadeusza Sławka *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, z której wypisałam sobie dwa fragmenciki. Sławek kończy książkę sugestiami, jak pisze – nieostatecznymi zasadami od-uczania się, a każdy czytelnik może stworzyć inne, własne. Czytam to, co zanotował Sławek: „Praktykuj solidarność. Solidarność to nic innego, jak chwile uważnego, troskliwego, nierutynowego, nieideologicznego spojrzenia na świat. W tych chwilach będziesz wiedział, co możesz zrobić dla innych”.

I druga zasada, którą Sławek sformułował: „Jeżeli jesteś młody, darz szkołę życzliwością i szacunkiem. Ale nie ulegaj złudzeniom – to nie szkoła, nie lekcje, nie programy, nie żadne reformy nauczania czegoś cię nauczą. To może zrobić tylko nauczyciel, a dla mądrego nauczyciela programy, lektury, cele dydaktyczne to przeszkody, które wie, jak omijać. Nauczy cię mądrego życia pomimo szkolnych programów i nakazów. Dlatego módl się o dobrych nauczycieli i bądź im wdzięczny”.

Do tych zasad Sławka dopisałam też swoje, które adresowałam już do samej siebie: nie zaniedbuj kontaktu ze szkolną praktyką, obserwuj i słuchaj mądrych/doświadczonych nauczycielek i nauczycieli, a w trakcie współpracy ze studentkami i studentami pokazuj, że programy i dydaktyczne cele są przeszkodą, gdy okazują się nadmiernie sformalizowane, ale bywają też pomocne, kiedy otwierają możliwości wyboru rozmaitych dróg kształcenia i nie narzucają tej jedynie właściwej..., a nazwanie/określenie celów (tu myślę inaczej niż Sławek) służy nie szkolnym decydentom, ale własnej autoświadomości – wiem, co mogę, co chcę, ale i zdaję sobie sprawę, kiedy i od jakiego celu odejść, gdy uczennice i uczniowie reagują inaczej..., to ważny przejaw krytycznej, metodycznej refleksji... I to jest dla mnie ważny przejaw istotnej – krytycznej, metodycznej refleksji.

Po co jednak są programy, po co uczymy pisać konspekty? Muszę przywołać moją mistrzynię, profesor Bożenę Chrzastowską. Kiedy zaczęła się reforma edukacji w latach 90., Chrzastowska napisała tekst, w którym użyła metafory ramy, osnowy i tkaniny.

Lata 90. to były czasy, kiedy myślenie o reformowaniu szkoły wspierało taki sposób myślenia, który starałam się tutaj przywołać. Co oznaczała przywołana metafora? Rama – to była podstawa programowa, to były punkty, treści wspólne i konieczne. Było ich niewiele. Natomiast osnowa

- to różne programy, które mieliśmy - jako nauczycielki i nauczyciele - konstruować. A ostatni element, tkanina, to już element, który przygotowywał sam nauczyciel. To on projektował proces dydaktyczny, indywidualny plan nauczania, to on tworzył konkretne lekcje, zachęcał również do wyjścia poza szkołę, bo szkoła nie może być w zamkniętym gmachu.

Ta metafora pozwalała dostrzec walory dydaktycznej mapy zróżnicowań i znaczenie metodycznej swobody nauczyciela. Przywoływany tu już Tischner powiedział, że wolność tkwi w rozumie. Więc może warto to przypomnieć. Z kolei Mickiewicz, do którego się też odwoływaliśmy, mówił: „Bo Pan Bóg, kiedy karę na naród przypuszcza, odbiera naprzód rozum od obywateli”. Więc o ten rozum też tutaj się upominam... .

Zawsze myślę, w jakim stopniu są to prawdy teoretyczne, a na ile mają one związek z rzeczywistością szkolną? Dlatego też na koniec przywołam raz jeszcze licealistki i licealistów, ponieważ oni, jak mi się wydaje, pokazują, że ogólne dydaktyczne konstatacje mogą być zbieżne z praktyką, jeżeli spotka się mądrego nauczyciela, samodzielnie myślącego, rozumnego człowieka. Przywołam spostrzeżenia licealistek i licealistów sformułowane z ich własnej, uczniowskiej inicjatywy:

Okazało się, że można mieć inne zdanie niż nauczyciel i co więcej, że zdanie ucznia ma jakieś znaczenie. Okazało się, że język polski jest niewyczerpanym oceanem pojęć, nawiązań, myśli i idei czekających na odkrycie i niemożliwych do zbadania w całości i do końca. Przez cały rok pierwszej klasy liceum nauczyłam się bardzo wiele, ale co ważniejsze dowiedziałam się, jak wiele jeszcze nie wiem!

- to Ania z I klasy.

I jeszcze cytat z wypowiedzi Franka, który napisał tak:

najciekawszą rzeczą w odkrywaniu siebie i świata jest wychodzenie poza utarte schematy, zmienianie punktu widzenia oraz brak obawy przed poszukiwaniem i popełnianiem błędów. (...) Lekcje (...) zapamiętamy, bo ich nie „przerabialiśmy”, ale przeżywaliśmy. Mieliśmy poczucie, że pomaga nam to przełamywać nasze własne ograniczenia i pokazuje, że nawet w matematyczno-fizycznym mózgu jest miejsce na humanistyczną pasję.

Tak młodzi ludzie posumowali swoje lekcje języka polskiego; nikt ich o to nie prosił... Przywołane cytaty ilustrują zarazem efekty praktyki powiązanej z edukacyjną teorią i obrazują aksjologiczne wyniki pracy szkoły.

Prof. Małgorzata Latoch-Zielińska

Powiem tak: każdy człowiek, w tym i nauczyciel, i uczeń przede wszystkim, powinien mieć i ma takie prawo, żeby popełniać błędy. Bo przecież nasze życie z błędów i wyjść z trudnych sytuacji się składa. W szkole uczymy różnych umiejętności; uczniowie wychodzą ze szkoły z różnymi kompetencjami i - oprócz tak oczywistych, jak mówienie, pisanie, czytanie - równie ważna jest umiejętność słuchania. Tutaj musimy pamiętać o tym, że nie zawsze „słuchać” to znaczy „słyszeć”, co jest oczywiste; musimy przejść do

tego kolejnego kroku: słuchać, a potem rozumieć. Bo rozumienie problemów otaczającego świata, rozumienie drugiego człowieka buduje i pozwala nam zbudować wspólnotę. A przecież taka była istota tego pytania, tak ja je odczytałam: jak uczyć krytycznego myślenia, które prowadziłyby do budowania przestrzeni wspólnoty.

Wtedy, kiedy nie będziemy się słuchać i nie będziemy się słyszeć, nie będziemy rozumieć siebie i drugiego człowieka, nie zbudujemy wspólnoty. Z przytoczonych wypowiedzi uczniowskich jasno wynika, że taka wspólnota na tych lekcjach została zbudowana pomiędzy uczniami a nauczycielem. A może inaczej powinnam powiedzieć: wspólnie zbudowali taką wspólnotę. Bo to „pomiędzy”, to tak: my tu siedzimy, a państwo tam, a przecież jesteśmy w tej chwili we wspólnocie, która ma na celu znalezienie jak najlepszych rozwiązań i recept na to, żeby szkoła i współczesne lekcje języka polskiego były efektywne, ale nie nudne; były celowe, ale nieograniczające w budowaniu nie wiadomo jakiej liczby celów operacyjnych, chociaż kiedy przypomnimy sobie to, co kiedyś zostało powiedziane, że jeżeli nie wyznaczymy sobie celu naszych działań na lekcji, to będziemy błądzić, jak ślepcy we mgle. Więc jest to niezwykle istotne.

Jak uczyć tego krytycznego myślenia? Wykorzystując cały aparat narzędzi interpretacyjnych, to jest to jedno pole, ale pamiętajmy o tym, i tu w pełni się zgadzam, że szkoła to nie tylko ta przestrzeń w budynku, ale szkoła to także wolontariat, to także udział w różnego rodzaju akcjach, które uczą odpowiedzialności, uczą aktywnej postawy wobec problemów, uczą tego, że mogę coś zrobić, że nie tylko mówię, ale także działam, jak pokazują różne działania młodzieży, choćby – mówiliśmy o zwierzętach, o klimacie (np. strajk klimatyczny młodzieży). Możemy mieć różne zdania na ten temat, ale proszę zobaczyć, jak młodzi ludzie potrafili się zorganizować wokół tak niezwykle istotnej idei. Wracając do istoty tego, o czym rozmawiamy, bo przecież jesteśmy na kongresie dydaktyki polonistycznej. Literatura jest nam bardzo bliska, to w literaturze, w odbiorze dzieła literackiego, w jego przeżyciu, w dialogu z nim i wokół niego, możemy zbudować prawdziwą edukacyjną wspólnotę ludzi, którzy myślą mądrze, są odpowiedzialni i kochają dzieła literackie, i wierzą w ich moc bardzo mocno.

Prof. Anna Janus-Sitarz

Pytanie o uczenie krytycznego myślenia wpisuje się w jakiejś mierze w opisane przez badaczy kompetencje przyszłości, czyli 4K: kreatywne myślenie, komunikacja, kooperacja, kreatywność. Wydaje mi się, że te cztery kompetencje mogłyby zastąpić wszystkie wymagania egzaminacyjne, mogłyby zastąpić podstawę programową i właściwie nauczyciel mógłby być rozliczany właśnie z tego, czy takie kompetencje kształci. Czy rzeczywiście, dobierając metody pracy, treści nauczania, lektury udało mu się rozwinąć u uczniów krytyczne myślenie? Czy udało się rozwinąć uważność na to, co

jest prawdą, a co fałszem, co jest manipulacją, a co przekazem, który należy wziąć pod uwagę? Czy udało nam się, jako nauczycielom, sprawić, aby młodzi ludzie potrafili się porozumiewać; żeby ich przekaz był jasny i skuteczny, etyczny? Czy ta umiejętność będzie mogła być przez nich wykorzystywana w życiu, czy wyłącznie na jakimś sprawdzianie lub egzaminie końcowym? Czy oni się nauczyli współpracować, rozumieć potrzebę współpracy z osobami inaczej myślącymi i mieć na uwadze to, że gdzieś na końcu powinien być jakiś konsensus, jakieś dobro wspólne? Czy rzeczywiście rozwinęliśmy w nich kreatywność, niezbędną do tego, żeby móc zmieniać i zmienić ten świat na lepsze? Wydaje mi się, że te cztery kompetencje powinny być najważniejsze; ważniejsze niż wszystkie dokumenty urzędnicze.

I niezwykle istotne pytanie, które tutaj zostało zadane i wydaje się stanowić wielkie wyzwanie dla współczesnych nauczycieli w naszym głęboko podzielonym kraju, a mianowicie: jak oduczyć pewności, że tylko ja mam rację? Wiadomo, że młodzi ludzie nie mają dobrych wzorców. We współczesnym życiu publicznym, nie tylko politycznym, obowiązuje zasada obrony własnego zdania „do ostatniej kropli krwi”, walki o to, że tylko ja mam rację. Celem niemal każdej debaty, którą możemy obserwować, jest przekonanie, nawet nie tej drugiej osoby, tylko publiczności, widzów (już nie powiem: przyszłych wyborców) o tym, że ja mam rację. Celem uczestnika dyskusji jest ośmieszenie adwersarza i jego argumentów. W tych potyczkach, które obserwujemy, nie ma czegoś takiego, jak postawienie sobie celu debaty, nie ma świadomości, że na końcu powinno się dojść do jakichś wspólnych wniosków, do jakiegoś konsensusu, czemuś powinna ta debata służyć.

I to jest właśnie dla nas zadanie. Wierzę, że można wpłynąć na postawy młodego pokolenia; na otwarcie wobec odmiennych punktów widzenia. Temu służyło to, co robiłam jako nauczycielka, może niezbyt doskonale, ale wydaje mi się, że było warto, a mianowicie ćwiczenia, które polegają na tym, że uczniowie formułują, tak jak się to robi na ogół, jakąś swoją tezę, tworzą wypowiedzi argumentacyjne, przekonują o swojej racji, ale jest to dopiero pierwszy krok. Drugim krokiem jest uważne wysłuchanie wypowiedzi prezentującej odmienną tezę, a następnie skorygowanie własnego tekstu, uwzględniając kontrargumenty; częściowo się z nimi zgadzając, a częściowo nie, ale w jakiś sposób udowadniając uważne słuchanie i gotowość do weryfikacji własnego stanowiska.

Podkreślę: ogromnie ważne jest rozwijanie zaniedbanej umiejętności słuchania, otwartości na cudze racje i gotowości do modyfikowania swojego zdania. Dość już gloryfikowania tych, co to bronili swoich ideałów i byli wierni swoim zasadom, bez uwzględniania tego, czy te zasady są zgodne z dobrem wspólnym. I wydaje mi się, że ogromną pomocą może być książka – ja się bardzo ucieszyłam, że ona została wspomniana na jednym z wykładów przez profesor Jolantę Nocoń – znakomita książka naszej koleżanki z Uniwersytetu Jagiellońskiego – Doroty Korwin-Piotrowskiej *Eutoryka. Rzecz o dobrej (roz)mowie*. Ta książka to przeciwstawienie się temu, co

dobrze państwo znają z *Erystyki* Schopenhauera; sztuce prowadzenia sporów przez chwytów pozwalające manipulować przeciwnikiem i go pokonać. W *Eutoryce* jest coś wręcz przeciwnego: jak prowadzić dobrą rozmowę nastawioną na wzajemne zrozumienie i wartościowy dialog. Oczywiście to, co słyszymy i widzimy w telewizji, to jest też doskonały materiał dydaktyczny dla nas. Warto te telewizyjne debaty rozłożyć na lekcjach na części pierwsze, zwracając uwagę na – przede wszystkim – ogromną szkodliwość współczesnego dyskursu politycznego. My, jako środowisko edukacyjne, doskonale wiemy, że obecnie nie ma mowy o podjęciu jakiegokolwiek reformy edukacyjnej, która byłaby zaakceptowana przez większość nauczycieli, nieważne bowiem, co się mówi, ważne, kto mówi, jaką opcję reprezentuje. Przed edukacją, przed nauczycielami ogromne wyzwanie, aby tę chorą sytuację zmienić.

Prof. Ewa Jaskółowa

Wszystkie wypowiedzi, które słyszeliśmy, mogłabym tylko podsumować i powiedzieć, że bardzo dziękuję za nie, bo są bardzo mądre i już niewiele mogę tu dopowiedzieć.

Chciałabym tylko anegdotycznie zwrócić uwagę na jedną rzecz – jak uczyć krytycznego myślenia? Otóż siedząca tutaj w pierwszym rzędzie pani profesor Wójcik-Dudek przysła kiedyś do pracy, było to parę lat temu, i opowiadała swoją przygodę z autobusu. W autobusie między Sosnowcem a Katowicami o swoich doświadczeniach szkolnych rozmawiali dwaj uczniowie. Jeden mówił: „Jezus, jakie okropne te *Dziady*, jakie to nudy, stracony czas”, a drugi: „Coś ty, to super! Wiesz, jakie u nas były fantastyczne lekcje z *Dziadów*?” Ta rozmowa zrobiła na mimowolnej słuchaczce duże wrażenie, bo przysła do pracy i opowiedziała o niej. Będę ją jeszcze długo pamiętać i powtarzać, ponieważ jest to doskonały dowód na to, jak uczyć krytycznego myślenia. Ten drugi uczeń, który mówił o wspaniałości swoich lekcji, pewnie podpisałby się pod tym, co przed chwilą czytała pani profesor Ratajczakowa, pokazująca młodych ludzi, którzy zafascynowani lekcjami polskiego mówili, czego się nauczyli. Pewnie młody człowiek z autobusu między Sosnowcem a Katowicami mógłby zrobić to samo.

I jeszcze jedna anegdota, którą przytoczę w kontekście referatu wygłoszonego przez Piotra Kołodzieja pt. „Jak nie wychować nazisty albo o tym, że nawet porządni ludzie stają się nosorożcami”. Pojawiała się w referacie kategoria bardzo specyficznego wychowania. Ten nazista, który groźnie brzmi, pojawia się w kontekście innej kategorii, mianowicie narodowca i narodu. Jesteśmy dzisiaj świadkami sytuacji, kiedy „naród” odmienia się we wszystkich rodzajach i przypadkach. Pojawia się zatem kwestia refleksji nad problemem: czy nie powinniśmy tej kategorii zastąpić inną – obywatelskością, społeczeństwem, wspólnotą właśnie, a niekoniecznie narodem. Kończąc, chcę powiedzieć o takiej sytuacji, której kiedyś nie rozumiałam.

Wiele lat temu, kiedy byłam na zajęciach dla nauczycieli języka polskiego w Lipsku, mówiłam o poezji romantycznej. Musiałam użyć pojęcia, kategorii narodu, bo jest ono bardzo romantyczne. Jakież było moje zdziwienie, gdy młoda osoba urodzona na terenie Niemiec, słysząc słowo „naród” zaatakowała mnie: „Co to jest naród, co pani mówi?”

Teraz wiem, bo wtedy naprawdę nie wiedziałam, z czego wynikała tak ostra reakcja. Ona, wychowana w tamtym systemie, miała wdrukowane pojęcie narodu jako kategorii wykluczającej. Może zatem warto głębiej zastanowić się nad wartością tego słowa, aby (chcąc zbudować przestrzenie wspólnoty), łagodzić to pojęcie, a przynajmniej w jakiś sposób tłumaczyć znaczenie, pokazywać sens, interpretować ukryte intencje użytkowników, rozmawiać. To, co pokazał Kołodziej w swym referacie, też się chyba wpisuje w ten proces uświadamiania.

**Prof. dr hab. Grażyna Tomaszewska
i prof. UG dr hab. Dariusz Szczukowski**

Bardzo dziękujemy za te wypowiedzi. Mamy wielką nadzieję, że wyznaczą one główne ścieżki naszego solidarnego „być albo nie być w edukacyjnej przestrzeni”.

Kultura solidarności w przestrzeni edukacyjnej

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

Prowadzenie:
prof. UG dr hab. Dariusz Szczukowski

Dariusz Szczukowski

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

Hanna Prorok

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

Głos z sali

Ale chodzi o możliwości i ograniczenia.

Hanna Prorok

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

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

Iwona Łapińska

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

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

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

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

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

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

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

Aleksandra Stybor

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Maria Wrzeszcz

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

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

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

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

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

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

Dariusz Szczukowski

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

Iwona Łapińska

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

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

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

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

Dariusz Szczukowski

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

Aleksandra Stybor

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

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

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

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

Głos z sali

A kto płaci za możliwość uczenia się w tej szkole?

Aleksandra Stybor

Rodzice.

Głos z sali

A biedni rodzice?

Głos z sali

Jak wysokie jest czesne?

Aleksandra Stybor

Ponad tysiąc złotych miesięcznie.

Maria Wrzeszcz

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

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

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

Hanna Prorok

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

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

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

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

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

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

Dariusz Szczukowski

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

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

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

Aleksandra Stybor

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

Iwona Łapińska

Bo nie znają teologii.

Aleksandra Stybor

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

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

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

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

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

Maria Wrzeszcz

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

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

Hanna Prorok

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

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

Dariusz Szczukowski

Głos podsumowujący należy do pani Iwony Łapińskiej

Iwona Łapińska

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

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

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

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

Dariusz Szczukowski

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

Opracowała: Iwona Łapińska

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

Jak Bolesław Prus skorzystałby z ChatuGPT? Opowieść multimedialna stworzona przy wsparciu sztucznej inteligencji

Jonasz Michalak
Karolina Tonak
Daria Wojcieszak

Postęp techniczny wymusza zmiany w wielu obszarach ludzkiego funkcjonowania, w tym w edukacji. Można się spodziewać, że podobne skutki przyniosą coraz bardziej zaawansowane badania nad sztuczną inteligencją (SI). Od pewnego czasu wskazuje się, że konieczne będzie wypracowanie nowych sposobów interakcji człowiek-komputer, jak również zadbanie o komplementarność zadań dzielonych pomiędzy ludzi i maszyny¹. Trudno o lepsze miejsce na przystosowanie kolejnych pokoleń do życia w coraz bardziej stechnicyzowanym świecie niż szkoła. Wśród proponowanych zastosowań sztucznej inteligencji w szkolnictwie można znaleźć wspieranie nauczycieli w doborze materiałów czy personalizowanie edukacji². Nie są to jednak jedyne możliwe kierunki. Niniejszy projekt ma za zadanie – to będzie pierwszy z jego filarów – wykorzystać dostępne narzędzia SI w szkolnej pracy kreatywnej (artystycznej), co było już postulowane przez Sandrę Leaton Gray³.

Za drugi filar służy powszechna, mogłoby się wydawać, chęć słuchania i tworzenia opowieści. Rzadko kiedy pojedynczy człowiek ma wystarczające umiejętności, by zaprezentować pewną historię z wykorzystaniem więcej niż jednego medium (tekstu, obrazu czy muzyki). Zadanie staje się łatwiej osiągalne, gdy zaangażuje się różnorodną pod względem uzdolnień klasę szkolną. Biorący udział w projekcie nastolatki mają okazję dopowiedzieć ciąg dalszy *Lalki* Prusa (po jej omówieniu na „zwykłych” lekcjach języka polskiego) w postaci narracji multimedialnej wykorzystującej

¹ Floridi L., Chiriatti M., 2020, *GPT-3: Its Nature, Scope, Limits, and Consequences*, „Minds and Machines” R. 30, s. 681-694.

² Southgate E., Blackmore K., Pieschl S., Grimes S., McGuire J., Smithers K., 2018, *Artificial Intelligence and Emerging Technologies in Schools*, Newcastle (Australia), s. 26

³ Gray S., 2020, *Artificial intelligence in schools: Towards a democratic future*, „London Review of Education” R. 18, nr 2, s. 166.

zilustrowaną prozę z oprawą muzyczną. W ramach każdego z mediów łączyć się będą utwory ludzkie z generowanymi komputerowo.

Bardzo istotną częścią projektu byłaby przeprowadzona pod koniec, lecz jeszcze przed publikacją efektów pracy, obszerna dyskusja nad tym, jaką przyszłość zwiastuje artystom szybko rosnąca popularność narzędzi SI. Na podstawie dopiero co zdobytego doświadczenia uczniowie będą mogli się wypowiedzieć na temat tego, jakie korzyści, ale też jakie zagrożenia niesie ze sobą łatwość generowania treści prawie bez udziału ludzi. Jedną z kwestii do omówienia – w nawiązaniu do tytułu projektu – będzie to, czy i na ile zbiorowa praca wspomagana przez SI pozwoliła grupie zbliżyć się twórczo do XIX-wiecznego pisarza oraz czy i jak mogliby skorzystać ze zdobyczy techniki informatycznej wielcy artyści przeszłości.

Chcielibyśmy, aby uczennice i uczniowie po zakończeniu projektu podjęli refleksję na temat znaczenia doświadczania dzieła literackiego w tradycyjnej formie oraz tej poddanej technicznej oprawie. Pragniemy, aby docenili jego wartość, a jednocześnie zauważyli, jak wiele możliwości niesą za sobą współczesne narzędzia. Refleksja ta ma za zadanie pobudzenie u młodzieży krytycznego myślenia.

Cele projektu

Głównymi celami projektu są:

- wykorzystanie przez uczennice i uczniów w atrakcyjny dla nich sposób znajomości treści obowiązkowej lektury pt. *Lalka* B. Prusa;
- rozwijanie kreatywności u młodzieży;
- nabywanie i doskonalenie umiejętności korzystania z osiągnięć techniki;
- refleksja nad zmianami dokonującymi się w sztuce oraz „branży kreatywnej”.

Role w projekcie

- Menedżerowie – odpowiedzialni za kierowanie pracami zespołu, koordynatorzy projektu. Ich zadaniem jest opracowanie planu realizacji projektu oraz nadzorowanie prac zespołu (przydzielanie zadań, motywowanie, kontrolowanie jakości wypełnianych przez zespół obowiązków).
- Scenarzyści – ich zadaniem jest naszkicowanie fabuły opowieści i dbanie o spójność fragmentów tworzonych przez pisarzy oraz dawanie wskazówek dotyczących oprawy graficzno-dźwiękowej.
- Pisarze – zajmujący się stworzeniem tekstowej wersji dalszych losów bohaterów *Lalki*. W swojej pracy mogą zarówno korzystać z narzędzi generujących teksty dzięki wsparciu sztucznej inteligencji (przykłady narzędzi w odnośnej części opisu), jak i samodzielnie pisać wybrane fragmenty.

- Graficy – odpowiedzialni za graficzną oprawę prezentowanych treści. Pracować mogą, korzystając z wybranych przez siebie programów graficznych lub wspierając się narzędziami wykorzystującymi sztuczną inteligencję (por. przykłady w części „Narzędzia”).
- Muzycy – odpowiedzialni za muzyczną interpretację prezentowanych treści. Ich zadaniem jest skomponowanie muzyki – samodzielnie lub z wykorzystaniem wybranych narzędzi informatycznych, np. tych wymienionych na liście.
- Koordynatorzy integracji – zajmują się scaleniem materiałów dostarczonych przez pozostałych członków zespołu oraz wdrożeniem projektu. W swej pracy mogą posłużyć się narzędziami wykorzystującymi SI ze spisu.

Fazy projektu

1. Podział klasy na zespoły według predyspozycji i zainteresowań.
2. Zarysowanie historii przez scenarzystów.
3. Etap iteracyjno-sekwencyjny.
4. Opracowanie pojedynczej sceny przez zespół tekstowy.
5. Równoległe ilustrowanie i oprawa muzyczna fragmentu przez odnośne zespoły.
6. Zweryfikowanie spójności z zamysłem scenarzystów.
7. Połączenie narracji w całość w formie dostępnej w sieci.
8. Przygotowanie materiałów promocyjnych (np. afisza, publikacji w mediach społecznościowych, grafik promocyjnych, kodów QR odsyłających do projektu, animacji z narratorem).
9. Dyskusja nad przyszłością pracy twórczej w epoce dostępności narzędzi SI.
10. Prezentacja efektu końcowego (przed inną klasą lub całą szkołą) i jego upublicznienie.

Narzędzia

Współczesna rzeczywistość staje się coraz bardziej wielopłaszczyznowa i wymaga interdyscyplinarnego spojrzenia na zachodzące w niej zjawiska. W tej perspektywie kluczowe pytanie dotyczy roli edukacji w przygotowaniu uczennic i uczniów do życia w świecie naznaczonym nowymi możliwościami, wyzwaniem i zagrożeniami.

Od lat podstawa programowa kształcenia ogólnego wskazuje, iż zadaniem szkoły jest stwarzanie uczącym się warunków do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami

cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach.

Rozwiązania oparte o nowe narzędzia techniczne i sztuczną inteligencję mają ogromny potencjał – stwarzają nowe możliwości dla rozwoju nauki i dydaktyki. Warto scharakteryzować wybrane narzędzia, które mogłyby zostać wykorzystane przez uczennice i uczniów podczas prac nad projektem.

- Opublikowany w 2020 r. model językowy **GPT** (znany szerzej z implementacji **ChatGPT**) jest w stanie generować rozmaite teksty – od wiadomości tekstowych po spójne formy prozatorskie.
- Aplikacja **Midjourney** z 2022 r. potrafi tworzyć ilustracje według zadanych przez użytkownika haseł.
- Podobnie funkcjonuje **DeepAI**, choć w wersji dostępnej nieodpłatnie jest mocno ograniczona.
- Za pomocą narzędzia **Microsoft Designer** istnieje możliwość tworzenia grafik i animacji zawierających elementy wskazane przez użytkownika (np. tekst, zdjęcia itp. w kilka sekund zostaną przekształcone w grafiki w kilkunastu wariantach stylistycznych) oraz generowania obrazów na podstawie zadanych opisów (użytkownik może wskazać, co ma znajdować się na danej grafice, w jakim stylu ma być obraz itd.).
- Dzięki narzędziu **Jasper** możliwe jest generowanie tekstów lub przekształcanie już istniejących w sposób wskazany przez użytkownika (sztuczna inteligencja jest w stanie przekształcić tekst według wytycznych: by był bardziej interesujący, mniej dosadny, bardziej empatyczny itp.). Z pomocą tego narzędzia możliwe jest także m.in. generowanie grafik, propozycji tytułów czy skryptów wideo.
- Narzędzie **Synthesia** umożliwia tworzenie wideo wyłącznie na podstawie tekstu wpisanego przez użytkownika – użytkownik może wybrać spikera (obsługiwanych jest ponad 120 języków i akcentów), tempo mówienia czy ton głosu, umieszczać osobę mówiącą w dowolnym miejscu materiału (np. jako miniaturkę) i dodawać pozostałe treści materiału (grafiki, tekst, wykresy itp.).
- Podobne zastosowanie ma aplikacja **Steve**, która ponadto pozwala np. na generowanie muzyki oraz tworzenie animacji.
- Narzędzie **Soundraw** pozwala na generowanie muzyki na podstawie instrukcji użytkownika – samodzielnie wybrać można długość nagrania, tempo, nastrój, wykorzystane instrumenty i wiele innych.
- Do obróbki zdjęć przydać może się narzędzie **imglarger.com** pozwalające na różnego rodzaju modyfikacje grafik (usuwanie tła, zmiana stylu grafik, usuwanie niechcianych obiektów, skalowanie itp.).

- Za pomocą narzędzia **AutoDraw** istnieje możliwość generowania rysunków (na podstawie odręcznych szkiców SI produkuje obrazki odpowiadające zawartości), które następnie można przekształcić w animację, korzystając np. z aplikacji **Animated Drawings**.
- Aplikacja **beautiful.ai**, która służy do sprawnego tworzenia animowanych prezentacji. W aplikacji tej sztuczna inteligencja na podstawie opisu planowanej zawartości slajdu podpowiadać może szablony do wykorzystania w projekcie, samodzielnie układać treści znajdujące na slajdach (dopasowując je do wielkości dostępnego obszaru) czy opracowywać motywy kolorystyczne i wielkość fontów tak, by były one czytelne dla odbiorcy.
- Efekty pracy zaprezentować można także za pomocą strony internetowej, generując ją np. z pomocą narzędzia **Durable**, wykorzystującego SI do tworzenia witryn.

Przykład działania narzędzi SI

Do wygenerowania tekstu albo obrazu przy użyciu odpowiednio ChatuGPT i DeepAI wystarczy zapytanie składające się z kilku wyrazów. By zilustrować możliwości tego drugiego narzędzia, darmowego i prostego w użyciu, wygenerowano dwie załączone grafiki.



Rys. 1: zapytanie: „Designer’s sketch of late XIX century woman’s dress” („Szkic XIX-wiecznej damskiej sukni wykonany przez projektanta”)



**Rys. 2: zapytanie: „A realistic man dressed in a XIX century outfit”
(„Realistyczny mężczyzna ubrany w strój z XX w.”)**

Wynikowe ilustracje są oczywiście niedoskonałe, poza tym przez poziom ogólności zapytania nie muszą pasować do wizji twórców, jednak kolejne iteracje generuje się bardzo szybko. Grafiki mogłyby też zostać cyfrowo poprawione lub przynajmniej posłużyć jako inspiracja do odręcznego rysunku.

Przykładową odpowiedź ChatuGPT na pytanie „Jak umarła Izabela Łęcka z *Lalki* Bolesława Prusa?” zamieszczono poniżej.

Izabela Łęcka to postać fikcyjna występująca w powieści „Lalka” Bolesława Prusa. W książce ta postać popełnia samobójstwo przez otrucie się cyjankiem potasu. Izabela była bohaterką złożoną i skomplikowaną. Była młodą, piękną kobietą, która poślubiła starszego mężczyznę z zamożnej rodziny, co dało jej pewien status społeczny. Jednocześnie jednak czuła się znudzona i niezaspokojona w swoim małżeństwie i poszukiwała nowych doznań emocjonalnych i przygód. W końcu, po serii dramatycznych wydarzeń, które wstrząsnęły jej życiem, postanowiła popełnić samobójstwo. Zdecydowała się na otrucie cyjankiem potasu, który był wówczas dostępny bez recepty jako środek owadobójczy⁴.

Trzeba zauważyć, że wygenerowany tekst nie jest wolny od usterek – celowo pozostawiono go w oryginalnym kształcie, by dać próbkę możliwości SI. W pierwszym akapicie, podobnie jak w drugim, obecne jest powtórzenie. Z kolei w ostatnim akapicie dobór wyrażenia („postanowiła”, „zdecydowała się”) nie jest adekwatny do opisywanej treści. Do wytworzenia tekstu

⁴ Narzędzie dostępne pod adresem <https://openai.com/blog/chatgpt>.

korzystano z trzeciej wersji ChatuGPT, która nie jest doskonała – niemniej po zwróceniu uwagi na usterki językowe wyeliminowałaby je samodzielnie.

Właśnie z tego względu narzędzia SI pełniłyby w projekcie tylko rolę pomocniczą. SI potrafi generować tekst, obrazy i muzykę, jednak nie potrafi dokonać autoanalizy swoich wytworów. Dlatego w ciągu trwania projektu członkowie zespołów pisarzy, grafików i muzyków musieliby dokonywać interwencji w treść danych wyjściowych, by uzyskać spójność ze wskazówkami scenarzystów. W przypadku uzyskania niezadowolających efektów we współpracy z SI zadaniem każdego zespołu byłoby po pewnej liczbie prób w pełni samodzielne zapełnienie luki w opowieści.

Poprzez projekt uczennica lub uczeń ma do osiągnięcia następujące cele szczegółowe:

- rozwijanie twórczej ekspresji słownej, wizualnej, muzycznej;
- rozwijanie umiejętności warsztatu pisarskiego, edytorskiego;
- tworzenie tekstów, obrazów przy użyciu technik informatycznych;
- selekcjonowanie treści wygenerowanych przez SI;
- rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia;
- przygotowywanie filmów przy wykorzystaniu różnych narzędzi wideo;
- wzbogacenie percepcji poszczególnych składników własnego dzieła;
- stworzenie elementów kampanii reklamowej;
- rozwijanie indywidualnych zdolności, zainteresowań oraz aktywności twórczej;
- wzmocnienie poczucia własnej wartości, wiary w swoje możliwości;
- zintegrowanie zespołu, stworzenie w nim atmosfery akceptacji i zaufania, rozwijanie umiejętności pracy w zespole;
- kształtowanie krytycznej postawy wobec nowinek technicznych przy jednoczesnym docenieniu płynących z nich potencjalnych korzyści.

Kryteria oceny

Roli polonistki czy polonisty w czasie trwania projektu upatruje się nie w zarządzaniu pracą (tym zajmie się zespół menedżerów), a w służeniu radą w razie potrzeby, przyglądaniu się działaniom grupy i bieżącej ocenie segmentów pracy. Liczba zaangażowanych i specyficzny podział ról nie sprzyja ocenie samych efektów końcowych. Opiekun projektu powinien – ze świadomością różnicy odpowiedzialności – gromadzić informacje o następujących aspektach pracy:

- terminowym dostarczaniu kolejnych fragmentów, ilustracji, utworów;

- sprawności komunikacji pomiędzy zespołami;
- wartości artystycznej poszczególnych aspektów efektu końcowego;
- stosowaniu się do przyjętych przez ogół reguł;
- reagowaniu na bieżące potrzeby projektu (zmiany koncepcji, nieobecności kluczowych osób);
- możliwie równomiernym podziale pracy;
- oryginalności i trafności tworzonych elementów;
- hamowaniu nadmiernych ambicji na rzecz spójnej wizji całości;
- przemyśleniach o roli, jaką SI ma odegrać dla działalności artystycznej.

Czas trwania projektu mógłby być różny w zależności od docelowej długości opowieści. Osiągnięcie spodziewanych efektów przyniosłaby praca trwająca około semestru, jednak projekt można by w razie potrzeby zrealizować szybciej, w ciągu kilku tygodni.

Korzyści dla wykonujących projekt

Podczas tworzenia projektu grupa stosowałaby wiele metod i technik, w szczególności pozwalających tworzyć treści multimedialne. Planowane jest, by dzięki projektowi uczennice i uczniowie:

- przekonali się o możliwości twórczego wykorzystania losów bohaterów lektur szkolnych;
- poznali potencjał wspomagania własnej pracy twórczej narzędziami SI;
- rozwinęli umiejętność pracy w grupie;
- doskonalili wykorzystanie narzędzi do projektowania stron internetowych, tworzenia grafiki cyfrowej i animacji, montażu filmów;
- zyskali cenną propozycję w portfolio w przypadku rekrutacji na wybrane kierunki studiów artystycznych;
- zapoznali się ze strategią zarządzania pracą twórczą z podziałem na zespoły, która stosowana jest w rozmaitych inicjatywach i przedsiębiorstwach.

Komentarz

Nadrzędnymi celami podczas tworzenia powyższego projektu były postulowane przez Czesława Kupisiewicza czynniki związane z istnieniem „szkoły przyszłości”, takie jak: „indywidualizacja pracy dydaktycznej; nauczanie »zorientowane« na czynności praktyczne oraz osobiste doświadczenia dzieci i młodzieży; komunikatywność; unikanie przymusu”⁵.

Zdając sobie sprawę, że obecne czasy wymagają od nauczycieli podejścia opartego na poszukiwaniu nowoczesnych rozwiązań, wprowadzaniu innowacyjnych form, tak aby zainteresować uczennice i uczniów, rozpoczęliśmy

⁵ Kupisiewicz Cz., 2005, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa, s. 210.

poszukiwanie metod dydaktycznych, które będą sprzyjać procesowi rozwoju młodych ludzi i pozwolą im się spełniać na różnych płaszczyznach⁶.

Zdecydowaliśmy się na kilka form pracy, aby stawić na podmiotowość uczennicy lub ucznia, ich jednostkowe umiejętności (praca indywidualna pod kierownictwem nauczyciela, praca samodzielna). Zależało nam także na tym, by doskonalono kompetencje społeczne, stąd formy pracy w grupie klasowej oraz mniejszych zespołach.

Nastolatki podczas realizacji projektu mają za zadanie osiągnąć wiele efektów dydaktycznych. Można mieć nadzieję na wystąpienie u młodzieży wzrostu zainteresowania różnymi dziedzinami kultury i sztuki, takimi jak muzyka, grafika, film, literatura. Młodzi ludzie nabędą umiejętności wykorzystywania nowoczesnej techniki informatycznej (sztucznej inteligencji, programów wspierających proces twórczy). Praca nad projektem wpłynie na samokształcenie przez porządkowanie zdobytej wiedzy z różnych obszarów i jej pogłębianie. Rozwinie się także myślenie krytyczne dzięki selekcji zdobytych materiałów. Ostatecznie działania te mają charakter syntetyczny. Młodzież, która będzie realizowała projekt, wzmocni swoje poczucie wartości i umiejętności, nauczy się organizacji własnej pracy. Dzięki konieczności zareklamowania i przedstawienia efektu końcowego projektu uczennice i uczniowie zdobędą kompetencje komunikacyjne. Po ukończeniu projektu nabyte umiejętności młodzi ludzie będą mogli wykorzystać w dalszych etapach rozwoju swojej kariery zawodowej.

Bibliografia:

- Floridi Luciano, Chiriatti Massimo, 2020, *GPT-3: Its Nature, Scope, Limits, and Consequences*, „Minds and Machines” R. 30, s. 681-694.
- Gray Sandra Leaton, 2020, *Artificial Intelligence in Schools: Towards a Democratic Future*, „London Review of Education” R. 18, nr 2, s. 163-177.
- Kupisiewicz Czesław, 2005, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa.
- Southgate Erica, Blackmore Karen, Pieschl Stephanie, Grimes Susan, McGuire Jessey, Smithers Kate, 2018, *Artificial Intelligence and Emerging Technologies in Schools*, Newcastle (Australia), University of Newcastle.
- Żeber-Dzikowska Ilona, Reczyńska Daria, Cisko Łukasz, 2016, *Nauczyciel wobec wyzwań edukacyjnych XXI wieku*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, t. 1, s. 95-104.

O Autorach:

Jonasz Michalak – inżynier mechatronik, magistrant polonistyki (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), pracuje w branży informatycznej.

⁶ Żeber-Dzikowska I., Reczyńska D., Cisko Ł., 2016, *Nauczyciel wobec wyzwań edukacyjnych XXI wieku*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, t. 1, s. 98.

Karolina Tonak – ukończyła inżynierskie studia informatyczne oraz licencjackie studia polonistyczne na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; magistrantka polonistyki.

Daria Wojcieszak – studentka studiów II stopnia na kierunku filologia polska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), obecnie pracuje jako nauczycielka języka polskiego w Zespole Szkół Społecznych numer 4 STO imienia Adama Wodziczki w Poznaniu.